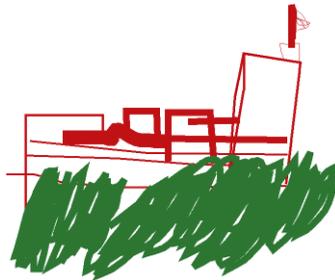


XI CONGRESO NACIONAL DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:

“Investigación y Sociedad”



aidipe

(Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica)

Granada 2003

Coordinan las actas:
Leonor Buendía Eisman
Teresa Pozo Llorente
Daniel González González
Christian A. Sánchez Núñez

© Los autores

Edita: Grupo Editorial Universitario

ISBN: 84-8491-299-X

Depósito Legal: GR-1.407-2003

Imprime: Lozano Impresores, S.L.L.

Distribuye: Grupo Editorial Universitario

Telf.: 958 80 05 80 - Fax: 958 29 16 15

<http://www.editorial-geu.com>

E-mail: geu@terra.es

JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE Y COMITÉ CIENTÍFICO

Presidenta:

Leonor Buendía Eisman

Secretaria:

Ana Delia Correa Piñero

Tesorera:

Inmaculada Dorio Alcaraz

Directora RIE:

Mercedes Rodríguez Lajo

Director RELIEVE:

Jesús M^a. Suárez Rodríguez

Vocales:

Juana M^a Maganto Mateo, Teresa Pozo Llorente y Jesús Miguel Muñoz Cantero

Representantes de las Delegaciones Territoriales:

*M^a. Ángeles Marín Gracia, Pilar Martínez Clares, Eloisa López Franco,
Manuel Monescillo Palomo, Francisco Aliaga Abad y Juan Etxeberria*

Murgiondo

Representante en la EERA:

Fuensanta Hernández Pina

PRESENTACIÓN y AGRADECIMIENTOS

La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) en colaboración con la Universidad de Granada, celebra el XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, con el título general de “Investigación y Sociedad”.

La acogida realizada, tanto por los socios de AIDIPE, como por los profesionales de la Educación en general, ha sido excelente.

Las aportaciones científicas realizadas, son publicadas en este CD con el convencimiento de que serán una herramienta útil en la solución de problemas educativos y un camino abierto en el que seguir avanzando para ampliar el cuerpo de conocimientos científicos.

Las comunicaciones se presentan por orden alfabético. Responden a diferentes intereses y para mayor clarificación en la exposición, se han aglutinado en seis grandes temas: Diagnóstico en Educación, Evaluación y Calidad en Educación, Orientación Educativa y Profesional, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Diversidad en Educación y Metodología de la Investigación Educativa.

Por último, me gustaría agradecer a la Universidad de Granada, a los Ministerios de Ciencia y Tecnología y Educación, Cultura y Deporte, a la Junta de Andalucía y al Ayuntamiento y Diputación de Granada, la ayuda y colaboración prestada, sin la cual no hubiera sido posible la celebración de este Congreso

Granada, Septiembre 2003

LEONOR BUENDÍA EISMAN

*Directora del Dpto. de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada
Presidenta de AIDIPE*

INDICE

PRESENTACION Y AGRADECIMIENTOS	7
COMUNICACIONES	
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO ASPECTO DE CALIDAD: PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO.....	27
Abalde Paz, Eduardo; Casar Domínguez, Sandra; Espiñeira Bellón, Eva; María Rial Gómez, Beatriz	
EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: CONOCIMIENTO Y USO POR PARTE DEL ALUMNADO	33
Abeal, C., Castro, M ^a . M., Mosteiro, M ^a . J., Mouriño, R.	
NECESIDADES FORMATIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO	39
Álamo Méndez, C.D., Hernández García, J.C., Luis Fleitas, M., Martín Díaz, H., Cabrera Pérez, L. y Álvarez Pérez, P. Universidad de la Laguna	
FUNCIONAMIENTO DEL ÍNDICE PO CALCULADO CON EL MÉTODO DE HUYNH EN RELACIÓN A LA LONGITUD DE LA PRUEBA Y LA FORMA DE LA DISTRIBUCIÓN	47
Almerich, G., Bo, R.M. y Suárez, J. M	
LA TUTORIA DE IGUALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ESTUDIO REALIZADO EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	55
Pedro R. Álvarez Pérez, Miriam C. González Afonso, Universidad de La Laguna, Tenerife	
LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EXISTENCIAL COMO ESTRATEGIA FORMATIVA EN EL MARCO DE LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO (PERIODO DE DOCENCIA)	63
Laura Aparcero Martínez y Magdalena Suárez Ortega	
INTENCIONES EDUCATIVAS Y PROFESIONALES: MÁS ALLÁ DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA	69
Francisca Arbe Mateo, Rakel Del Frago Abizu	

EL MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO MEDUSA: LA INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL SISTEMA ESCOLAR DE CANARIAS . Manuel Area Moreira, Luis Feliciano García	75
CLAVES PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASOS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Arroyo González, Rosario; Salvador Mata, Francisco; Gallego Ortega, José L.	83
DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LA APLICACIÓN DE LOS MODELOS BÁSICOS DE ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y CONTEXTO NO ESCOLAR SEGÚN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ORIENTADORES Beronika Azpillaga Larrea, Gemma Filella Guiu	91
“EL USO DE LAS T.I.C. EN LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA” V. Azpillaga Larrea; E. Gamboa Ruiz de Egilaz	99
ESTUDIO EXPLORATORIO PARA MEDIR EL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR Dra. Pilar Baptista Lucio, Dr. Rafael Fernández Flores	105
FORMACIÓN Y USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Felicidad Barreiro Fernández; Mª José Méndez Lois; Elisa Teresa Zamora Rodríguez	111
LOS MAPAS ESTRATÉGICOS DE AUTO-OBSERVACIÓN EN LA ORIENTACIÓN METACOGNITIVA Narciso Barrero González y Concepción Escudero Medina	117
PLANIFICACIÓN DE UN SERVICIO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN Esperanza Bausela Herrerías	125
LA ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA (ECP). RESULTADOS PRELIMINARES (Versión para padres)..... Agustín Bayot Mestre, José Vicente Hernández Viadel, Elisa Hervías Arquero, Mª Amalia Sánchez Rubio, Ana Isabel Valverde Martínez	131
UN INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD AMBIENTAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS Gonzalo Belmonte, María Dolores Carrillo y Antonio Matas	141
PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA A PADRES CON BEBÉS DE 0-3 AÑOS; “APRENDER A JUGAR” Sonia G. Beltrán & José A. Téllez	147
“LA EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL CAMPUS SAHAGÚN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, MÉXICO.” Patricia Bezies Cruz, Ignacio N. Gayosso Arias, L. Teresa Cuevas Ramírez	153

EL PERFIL DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO DE FORMACIÓN VIRTUAL DE RENFE (CFV)	161
R. Bo; A. Sáez y G. Almerich	
LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA DESDE LOS ORIENTADORES	167
Ángel Boza Carreño	
LOS ROLES DE LOS ORIENTADORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA	175
Ángel Boza Carreño	
EVALUACIÓN DE LOS CURSOS DE FPO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA	183
Leonor Buendía Eisman, Emilio Berrocal de Luna	
LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE) EVALUADA POR SUS POTENCIALES LECTORES	193
Ángel Bueno Sánchez, Antonio Fernández Cano	
ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL PERFIL DE INTERESES PERSONALES Y PROFESIONALES DE LAS TITULACIONES CURSADAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA U.C.M.	203
M ^a Angeles Caballero Hernández-Pizarro, M ^a Criptana Escobar Fernández	
PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA	211
Presentación A. Caballero García-Francisco Alberto García Sánchez, María José Martínez Segura	
ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES	219
Caballero Martínez, Juan, Caballero Rodríguez, Katia	
LOS CAMBIOS DE ACTITUDES EN ESTUDIANTES CON COMPAÑEROS INMIGRANTES	227
Tomás J. Campoy Aranda, Antonio Pantoja Vallejo, Laura Delgado Castellano	
APRENDIZAJE ACTIVO Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LA DIVERSIDAD	235
M. Cristina Cardona Moltó, Pedro Gómez Canet, Esther Chiner Sanz, M. Elena González Sánchez, Ana Lattur Devesa	
DEMANDAS FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LAS ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA	247
M. Cristina Cardona Moltó, Esther Chiner Sanz, Júlía Rabasco i Soler	
ESTUDIO DE PERFILES DE CALIDAD EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL DIRIGIDOS A COLECTIVOS CON RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	259
Inmaculada Chiva Sanchis	

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEPORTIVA	267
Dra. Pilar Colás Bravo, Dña. Patricia Villaciervos	
PRINCIPIOS FILOSÓFICOS Y PRÁCTICOS EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	273
M ^a Ángeles Córdoba Arana	
METAS Y ESTRATEGIAS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES	279
Ana Delia Correa Piñero, Ana Vega Navarro, Nieves Correa Rodríguez, Esperanza Ceballos Vacas, Hipólito Hernández García, Aránzazu Gorostiza Vidal y Luisa Batista Delgado	
ESTUDIO COMPARADO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE ERRORES EN LECTURA ORAL: IMPLICACIONES EN EL DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA	287
Javier Cortés de las Heras	
ANÁLISIS DE ERRORES EN LECTURA ORAL MEDIANTE DOS PROCEDIMIENTOS: UN CASO PRÁCTICO	293
Javier Cortés de las Heras	
ESTUDIO DE UN CASO: ANIMANDO A LEER CON NUEVAS TECNOLOGÍAS ..	301
Carolina Cosme Ruiz	
LA RESPONSABILIDAD COMO VALOR DE CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR	307
M ^a Angeles de la Caba Collado y Rafael López Atxurra	
STATUS SOCIOMÉTRICO Y SU INTERVENCIÓN EN MENORES INSTITUCIONALIZADOS	313
De La Morena, M ^a Luisa	
ESTUDIO PILOTO DE LA PRUEBA DE OBSERVACIÓN DE LAS FASES INICIALES DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA	319
Defior, S. y Jiménez, G.	
ANÁLISIS DE PERFILES EN ALUMNOS DE ESO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA RESPECTO AL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS NTIC EN LA EDUCACIÓN	329
Díaz, M ^a I.; Suárez, J.M. y Gargallo, B.	
DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES QUE TRABAJAN CON ALUMNOS/AS, CENTROS Y ZONAS EN RIESGO DE SUFRIR PROCESOS DE EXCLUSIÓN	337
Jesús Domingo Segovia	
ENFOQUES EVALUATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA SOBRE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	347
Jorge Expósito López	

INVESTIGAR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO: UNA TRIANGULACIÓN SECUENCIAL	353
Manuel Fernández Cruz y Antonio Bolívar	
LA TRANSICION ESCUELA-EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA. ESTUDIO DE CASOS	365
Fernández Fernández, Samuel e Iglesias García, Mª Teresa	
ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO DE LA UNIVERSITAT JAUME I (I). PROPUESTAS PARA UNA PROGRAMACIÓN EN LA DIVERSIDAD	373
Reina Ferrández, Odet Moliner, Auxiliadora Sales	
ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO DE LA UNIVERSITAT JAUME I (II). DIFERENCIAS SEGÚN LA ESPECIALIDAD	381
Reina Ferrández, Auxiliadora Sales, Odet Moliner	
EL FACTOR HUMANO EN LA DOCENCIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE LA EFICACIA DOCENTE Y EL ESTRÉS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.	389
Martha D. Flores, Jordi Fernández-Castro	
LA PARTICIPACIÓN, UN VALOR BÁSICO DE CIUDADANÍA: PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA	397
Pilar Folgueiras Bertomeu	
INVESTIGACIÓN SOBRE LOS FACTORES QUE FACILITAN LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MERCADO ORDINARIO	405
Judith Fullana, Maria Pallisera y Montserrat Vilà	
PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA POBLACIÓN INMIGRANTE	413
José Javier Gámez Requena, Ana Cristina Márquez Aragonés	
ANÁLISIS COMPARATIVO DE 40 PROGRAMAS DE TERCER CICLO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO M.I.D.E. EN EL CURSO ACADÉMICO 2002-2003	419
Beatriz García Antelo, Vanessa Estévez Baquero	
ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ABORDAR EL BULLYING	427
Ana Belén García Berbén	
PRIORIDADES DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. APROXIMACIÓN A UNA DEFINICIÓN DE INDICADORES DE CALIDAD	435
José Diego García García, Mª Carmen Corpas Reina, Ignacio González López	

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL: FACTORES E INDICADORES	443
Mercedes García, Chantal Biencinto, Coral González, Covadonga Ruiz	
ACCESO AL EMPLEO DEL PROFESORADO DE FEDERACIONES DEPORTIVAS EN ANDALUCÍA: ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	449
Rafael García Pérez y M ^a Angeles Rebollo Catalán	
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN EL ACCESO Y EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA	457
Ana García-Valcarcel Muñoz-Repiso, Azucena Hernández Martín, M ^a Cruz Sánchez Gómez	
ESTUDIO CUALITATIVO INICIAL DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA	465
Garvía Segorbe, Cristina, Martínez Juárez, Mirian, Rubio Espín, Marta.	
ANÁLISIS DE INDICADORES UTILIZABLES EN EL MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD PARA DIVERSAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. INFORMACIÓN POR PARTE DE ALUMNOS Y FAMILIAS	475
Irene Gastaldo Bartual	
ALTERNATIVAS AL ANÁLISIS DE LA VARIANZA MEDIANTE TÉCNICAS BOOTSTRAP	481
Javier Gil Flores	
CONDUCTAS MULTICULTURALES DESVELADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA	489
Pedro Gil Madrona, Juan Carlos Pastor Vicedo	
CARACTERÍSTICAS DE LOS PERFILES DE EMPLEABILIDAD FEMENINOS PARA EL PROCESO DE ORIENTACIÓN LABORAL	503
Rosario Gil Galván	
PERFILES DE EMPLEABILIDAD FEMENINOS DEMANDADOS EN EL ENTORNO EMPRESARIAL	511
Rosario Gil Galván	
SELECCIÓN DE CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES CUANDO NO COINCIDEN RENDIMIENTO, SATISFACCIÓN DEL CLIENTE Y CALIDAD	517
José María Gobantes Ollero, Lidia Cabrera Pérez, Elena Leal Hernández y Daniel Álvarez Durán	
REVISIÓN DE LAS ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS UTILIZADOS EN INVESTIGACIONES CON POBLACIÓN ESCOLAR INMIGRANTE EN ESPAÑA	525
Cristina Goenechea Permisán	
PERSPECTIVA COMUNICATIVA CRÍTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	531
Jesús Gómez Alonso	

EXPECTATIVAS DEL ALUMANDO DE SECUNDARIA RESPECTO A LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA	537
González Afonso, Miriam; Álvarez Pérez, Pedro; Álvarez Durán, Daniel y Páez Ojeda, Carmelo	
INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	543
Gracia González Gijón	
HACIA UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE CENTROS UNIVERSITARIOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO. ANÁLISIS DE CONTEXTO Y NECESIDADES	555
Ignacio González López, José Diego García García, M ^a del Carmen Corpas Reina	
ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE LA COMUNIDAD AUTONOMA ANDALUZA	561
Teresa González Ramírez, M ^a Eugenia Blanco Loro	
ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE EL PERFIL FORMATIVO Y PROFESIONAL DEL EVALUADOR	569
Teresa González Ramírez, M ^a Eugenia Blanco Loro	
ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD	577
David Gutiérrez Rodríguez, Rayco González Montesinos, M ^a Ángeles Axpe Caballero, Alberto Marín Martín	
UN INSTRUMENTO COMPUTERIZADO PARA LA EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL HABLA EN NIÑOS CON DIFICULTADES LECTORAS: TCPH.....	585
Remedios Guzmán Rosquete, M.Rosario Ortiz González, Juan E. Jiménez	
MEDIDA DE LOS FACTORES COGNITIVOS MEDIADORES DE LOS INTERESES PROFESIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA THE MEASURE OF THE SOCIAL COGNITIVES FACTORS OF THE VOCATIONAL INTEREST IN THE SECONDARY STUDENTS	593
Vicente Hernández Franco	
ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA: ¿ES POSIBLE MEJORAR EL PROCESO?	605
Juan Carlos Hernández García	
ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN REFLEJADOS EN LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS POR EL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA	617
Fuensanta Hernández Pina, Mari Paz García Sanz, Javier J. Maquilón Sánchez Marta Rubio Espín	
ESTILOS Y COMPETENCIA EXPERTA EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA CONSISTENCIA INTERNA DE LOS INVENTARIOS DE ESTILOS INTELECTUALES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES	629
Rosa M ^a Hervás Avilés	

DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE MAYOR Y MENOR RENDIMIENTO SEGÚN SU ESTILO DE APRENDIZAJE	639
Rosa M ^a Hervás Avilés	
ANÁLISIS DE LAS RELACIONES SOCIALES DE TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD EN SU CONTEXTO LABORAL	647
Pilar Ibáñez López, M ^a J. Mudarra Sánchez	
EDUCACIÓN EMOCIONAL: PAUTAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LA REGULACIÓN DE LA IRA	653
María José Iglesias Cortizas· Rafael Bisquerra Alzina· Carlos Hué García	
EVALUACIÓN DE LA OFERTA DE SERVICIOS LOCALES DE OCUPACIÓN EN LA PROVINCIA DE BARCELONA	661
Mercè Jariot Garcia – Montserrat Rodríguez Parrón	
LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES	669
Rocío Jiménez Cortés	
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ACTITUDES Y LOGROS DEL ALUMNO DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO Y LA ALTA CAPACIDAD	679
Carmen Jiménez Fernández (Directora de la investigación), Beatriz Álvarez González (miembro que defendería la comunicación), Teresa Aguado Odina, Juan A. Gil Pascual, Rosario Jiménez Frías, Sonia Beltrán Campos, José A. Téllez Muñoz, Iciar Molera Gaspar, M ^a Teresa Visier Delgado.	
TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR	687
Ana Beatriz Jiménez Llanos	
ANÁLISIS DIFERENCIAL DE PERFILES DE RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	695
Jornet J.M. y González Such J. y Villanueva. P ¹	
LA HISTORIA DE VIDA COMO METODOLOGÍA INVESTIGADORA Y FORMATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD ACTUAL	703
M. Dolores Jurado Jiménez	
ESTABLECIMIENTO DE ESTÁNDARES EN PRUEBAS DE RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS EN LA CAV	711
L. Lizasoain, L. Joaristi, C. Santiago, J.F. Lukas, N. Moyano, M. Sedano.	
COMPLEJIDAD DE LA METODOLOGÍA DE HISTORIAS DE VIDA EN EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES CON MUJERES ADULTAS	721
Isabel López Górriz	
LA AUTO-EFICACIA EN EL DESARROLLO COMPETENCIAL DE LA CARRERA PROFESIONAL: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE SU INSTRUMENTO DE MEDIDA	727
Sara Lozano Santiago	

PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL TITULADO EN PEDAGOGÍA Joseph Mafokozi	737
MOTIVACIÓN DOCENTE DE LOS ALUMNOS DEL CAP: FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA Ana Cristina Márquez Aragonés, M ^a Isabel Chacón Mohedado, José Antonio Arjona Muñoz	743
PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL, NECESIDADES HUMANAS Y RENDIMIEN- TO ACADÉMICO EN JÓVENES INMIGRANTES QUE CURSAN PRIMER CICLO DE LA E.S.O. Adriana Márquez Martínez, Inmaculada Asensio Muñoz, Gregorio Casado Coba	749
HACIA UNA PROPUESTA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA INMIGRANTES EN LA E.S.O.: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA Adriana Márquez Martínez, Gregorio Casado Coba, Inmaculada Asensio Muñoz.	755
LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL DESARROLLO TECNOLÓGICO: NECESIDA- DES FORMATIVAS, CAMBIOS ORGANIZATIVOS EN LA FORMACIÓN CONTI- NUA Y NUEVOS PERFILES PROFESIONALES M ^a Mercedes Martín Berrido	761
ACTIVIDAD INVESTIGADORA DEL EDUCADOR SOCIAL Beatriz Martín Marín	769
ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID Gema Martín Seoane Rosa Pulido Valero Rosa Vera Gómez	781
DIMENSIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL CAMPO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA María José Martínez Segura, Francisco Alberto García Sánchez, Pilar Mendieta García, Presentación A. Caballero García	789
LA CONSULTA COLABORATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE UNA ESCUELA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Primeros aportaciones de una investigación – acción participativa, Fòrum IDEA - UAB	797
EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE LOS JÓVENES QUE VI- VEN ENTRE CULTURAS: EL CASO DE ARGENTINOS Y URUGUAYOS EN CATA- LUÑA Ma. Inés Massot Lafon	805
INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD. MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE M ^a José Mayorga Fernández, Vicenta M ^a Ruiz Baeza	811

EL JUICIO DE EXPERTOS COMO ELEMENTO RELEVANTE EN LA EVALUACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS Juan Manuel Méndez Garrido	819
INFLUENCIA DE LOS PADRES EN LAS ELECCIONES ACADÉMICO- PROFESIONALES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN GALICIA M ^a José Méndez Lois	827
VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA (C.E.D.U.) David Molero López-Barajas y Juan Ruiz Carrascosa	833
CAMBIAR LA EVALUACIÓN DESDE LA ORIENTACIÓN. DESCRIPCIÓN Y CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA Manuel Monescillo Palomo	841
LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE DESDE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE GRANADA M ^a Yolanda Moreno Martínez	849
CALIDAD EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Jesús Miguel Muñoz Cantero, María Paula Ríos de Deus, Eva María Espiñeira Bellón	855
ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA Jesús Miguel Muñoz Cantero , M ^a Paula Ríos de Deus, Eduardo Abalde Paz	863
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA RELACION ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: ANÁLISIS EMPIRICO Santiago Nieto Martín, M ^a José Rodríguez Conde, Esperanza Herrera García	871
EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LAS ACTIVIDADES DOCENTE E INVESTIGADORA: DE LA REALIDAD A REFLEXIÓN Santiago Nieto Martín, M ^a José Rodríguez Conde y Esperanza Herrera García	881
ALGUNAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA: EL ABORDAJE CUALITATIVO M.L.Oliveras Contreras, Edson Crisóstomo dos Santos, Marta Molina González, Victor Turnes Láinez	889
EDUCAR PARA EL CONFLICTO AMBIENTAL: PROPUESTAS METODOLÓGICAS Y REVISIÓN DE INVESTIGACIONES Orellana Ríos, Antonio Jesús, Rodríguez Ramírez, Rubén	897
BÚSQUEDA DE ESQUEMAS COGNITIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MAPA DE REDES COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN LA EDUCACIÓN PARA Y EN LOS CONFLICTOS AMBIENTALES Orellana Ríos, Antonio Jesús, Navarro Hernández, Juan José	905

NARRATIVA Y FOCO DE GRUPO: ESTRATEGIAS PARA LA EXPLORACIÓN DE CREENCIAS Y ACTITUDES IMPLÍCITAS	913
Rosario Ortega Ruiz, Gertrudis Moreno Hernández, Carmen R. Fernández Camacho	
ORIENTAR PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	921
Antonio Pantoja Vallejo, Tomás J. Campoy Aranda, Laura Delgado Castellano	
MODELO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	929
María Eugenia Parra Sabaj	
JUSTIFICACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES ANTE LA NECESIDAD DE MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	939
Isaac J. Pérez López, Manuel Delgado Fernández	
INDICADORES DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA	947
Pilar Pestaña de Martínez, Mirna Fernández Osuna	
EL MÉTODO DELPHI EN LA DEFINICIÓN DE CRITERIOS PARA UNA FORMA- CIÓN DE CALIDAD EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	955
M ^a Teresa Pozo Llorente, M ^a de Fátima Poza Vilches	
COMPETENCIAS DE ACCIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS AGENTES SOCIOCULTURALES ANDALUCES	963
Teresa Pozo Llorente, Fátima Poza Vilches	
ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS	973
Gladys Riquelme del Solar, Nancy Toloza Jopia, María del Valle Leo, Eduardo Mardones Fuentes	
EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL EN ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	985
José Luis Rodríguez Diéguez, Esperanza Herrera García, M ^a Cruz Sánchez Gómez	
LA INCORPORACIÓN DE LA NTIC EN LA RED EDUCATIVA DE A CORUÑA ...	993
Eduardo Rodríguez Machado, Luz Sandra Casar Domínguez	
LA EDUCACION VIAL EN LA ESCUELA: SU EVALUACIÓN A PARTIR DE CRI- TERIOS DE CALIDAD	1001
Montserrat Rodriguez Parron, Mercè Jariot Garcia. Profesoras de MIDE	
VARIABLES RELEVANTES EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULA- DOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	1009
Clemente Rodríguez Sabiote, José Gutiérrez Pérez, Rubén Rodríguez Ramírez, Al- fonso Salinas Extremera, Inmaculada Sanz Sáinz	
LA INVESTIGACIÓN TIC EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: CONTEXTO DISCIPLINAR	1015
Manuel Rodríguez López	

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN	1023
Juan Ruiz Carrascosa y David Molero López-Barajas	
MODELO EXPLICATIVO DE FACTORES VINCULADOS A LA CALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL	1031
Covadonga Ruiz de Miguel y Mercedes García García	
DIAGNÓSTICO DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y LA COMPETENCIA CIUDADANA EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA	1037
GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural), Marta Sabariego Puig	
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ACULTURACIÓN	1045
Manuela Salas Tenorio	
ESTUDIO DIFERENCIAL POR GÉNERO EN INDICADORES DE RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: VARIABLES CONTEXTUALES	1053
M ^a Purificación Sánchez Delgado	
LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL CONTEXTO FAMILIAR COMO PREDICTORA DEL COMPORTAMIENTO. UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES	1061
M ^a Cristina Sánchez López, Joaquín Parra Martínez	
ESTILOS DOCENTES FLEXIBLES PARA ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMPETENTES EN LA ACCIÓN: DIMENSIONES DE ANÁLISIS	1067
Christian Alexis, Sánchez Núñez, Amanda Viña Del Pino	
LA TRANSICIÓN SOCIOLABORAL DE LOS JÓVENES: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA EN LA E.S.O.	1073
Santana Vega, L.; Feliciano García, L. y Cruz González, A.E.	
DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL (P.O.E.S.) EN EL SEGUNDO CICLO DE LA E.S.O.	1083
Santana Vega, L.E.; Feliciano García, L.; Cruz González, A.E.; González Pérez, N.R.	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, HABILIDADES METACOGNITIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	1091
C. Santiago, J.F. Lukas, M. Sedano, L. Lizasoain, L. Joaristi, N. Moyano	
EL GRUPO DE DISCUSIÓN EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	1099
Mercedes Sarmiento Cano	
IGUALDAD Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS AULAS	1105
Araceli Sebastián Ramos, Julia Boronat Mundina, Dolores Cadierno Alonso, María Fe Sánchez García, Inmaculada Sutil Franco	
ATRIBUCIONES CAUSALES DEL ABUSO DE ALCOHOL EN LA ADOLESCENCIA: PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO Y CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA	1111
Senra Varela, María y Manzano Soto, Nuria	

LA EDUCACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA PARA CONTRIBUIR A LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL	1119
Encarna Soriano Ayala	
EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL FEMENINO	1125
Magdalena Suárez Ortega	
DIFERENCIAS DIAGNÓSTICAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO RESPECTO A LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	1133
Suárez Riveiro, J. M., Anaya Nieto, D. y Gómez Veiga, I.	
DIAGNÓSTICO, ¿DE QUÉ?	1139
A. Suárez Yáñez y X. Rubal Rodríguez	
LA OPINIÓN DE LOS RESPONSABLES UNIVERSITARIOS SOBRE LA VALORACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARTE DE LOS ALUMNOS	1147
Dra. Juana María Tierno García, Dr. Bonifacio Jiménez Jiménez	
LA ORIENTACIÓN PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	1155
M ^a de la O Toscano Cruz	
LA LEY DE CRECIMIENTO CIENTÍFICO DE PRICE APLICADA A LA PRODUCCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA (1970-2002)	1163
Mónica Vallejo Ruiz, Manuel Torralbo Rodríguez, Antonio Fernández Cano	
LA AYUDA AL ESTUDIANTE COMO CRITERIO PARA LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL REINO UNIDO	1169
María J. Vieira	
TOMA DE DECISIONES Y ORIENTACIÓN RECIBIDA POR LOS ALUMNOS EN LA TRANSICIÓN Y ADAPTACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	1175
María J. Vieira y Javier Vidal	
LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	1181
Ruth Vilá	
ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	1189
Amanda Viña del Pino, Christian A. Sánchez Nuñez	
POSTER	
LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y LA SOCIEDAD DURANTE EL FRANQUISMO: EL GRUPO ESCOLAR SANTIAGO APÓSTOL	1197
Elva Aradas Carollo	
PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL CRÉDITO EUROPEO	1199
José Miguel Arias Blanco, Joaquín Condon Burguera	

EL USO DEL ANÁLISIS DAFO EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA PARA EL DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO ...	1203
Luis Ballester Brage, Carmen Orte Socias y Josep Ll. Oliver Torelló	
EL ANÁLISIS DE SECUENCIAS INTERACTIVAS. APLICACIÓN DEL PROGRAMA NUDIST AL ESTUDIO DE LAS RELACIONES COMUNICATIVAS EN EL AULA .	1207
Luis Ballester Brage, Carmen Orte Socias y Carmen Touza Garma	
ANÁLISIS DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA: EN UN GRUPO DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN	1211
Esperanza Bausela Herreras	
LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MENTAL DURANTE LA COMPRESIÓN LECTORA DEL ENUNCIADO MATEMÁTICO	1213
Sonia G. Beltrán Campos	
PRINCIPALES INDICADORES DE CALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE INSERCIÓN SOCIO-LABORAL EN LA UNIÓN EUROPEA	1217
Burgos García, Antonio, Licenciado en Pedagogía, Molina Merlos, M ^a Ángeles	
LA DINÁMICA DEL CENTRO EDUCATIVO DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS SECRETARIOS	1221
Caballero Martínez, Juan, Caballero Rodríguez, Katia	
ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN: ¿EL PROGRAMA AL SERVICIO DE LA EVALUACIÓN O EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MEJORA?	1225
Lidia Cabrera Pérez, José María Gobantes Ollero, Elena Leal Hernández y Daniel Alvarez Durán	
COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: FORMACIÓN DE ORIENTADORES EN SERVICIOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA	1229
José Luis Castellano y Beatriz Malik	
LA INFORMÁTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA PARA INICIAR AL ALUMNADO	1231
José Clares López	
EVALUACIÓN DEL CONTEXTO PARA SATISFACER UNA DEMANDA EDUCATIVA: “EDUCANDO SOBRE RAÍLES”	1239
Carolina Cosme Ruiz	
PROYECTO JÓVENES NEGOCIADORES	1241
Norma A. de Martín Talucci	
MODELOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA BASADOS EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: DISCUSIÓN Y POSIBILIDADES	1243
Concepción Escudero Medina y Narciso Barrero González	

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE 40 PROGRAMAS DE TERCER CICLO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO M.I.D.E. EN EL CURSO 2002-2003	1247
Vanessa Estévez Baquero, Beatriz García Antelo	
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	1249
Inés Gil Jaurena	
MATERIALES EDUCATIVOS MULTIMEDIA SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA LOGOPEDIA	1253
M ^a Teresa Iglesias García, M ^a del Henaar Pérez Herrero, Raquel-Amaya Martínez González	
LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA	1255
Ana Beatriz Jiménez Llanos	
“EL COORDINADOR Y EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: UN ESBOZO PARA PERFILAR EL INVESTIGADOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”	1259
Dr. Bonifacio Jiménez Jiménez , Dra. Juana María Tierno García	
PROGRAMAS EN LA RED: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EN INTERVENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA	1263
M ^a José Mayorga Fernández, Vicenta M ^a Ruiz Baeza	
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL: EDUCACIÓN EN VALORES	1267
M ^a Ángeles Molina Merlos, Antonio Burgos García	
EVALUACIÓN DE LA TELEFORMACIÓN: SITUACIÓN ACTUAL Y NUEVOS RETOS	1271
Natalia Pazos Caballo	
SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVA FUTURA SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN ESPAÑA	1275
Carolina Pérez y Liria Callejo	
LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A DEBATE ¿HAY UN ANTES Y UN DESPUÉS A PARTIR DE LA L.O.G.S.E.?	1279
Isaac J. Pérez López	
LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA Y LA IDENTIDAD DE LOS ESPAÑOLES EN DOS CONTEXTOS: EMIGRACIÓN Y EL RETORNO	1281
Francisca Ruiz Garzón, M ^a Teresa Pozo Llorente, Leonor Buendía Eisman	
MATERIAL EDUCATIVO MULTIMEDIA DE APOYO A LA DOCENCIA DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN	1283
Paloma Santiago Martínez, Raquel-Amaya Martínez González	

UN EJEMPLO DE POLÍTICA EDUCATIVA AUTORITARIA: LA EDUCACIÓN EN “LA DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS DE LA JUNTA DE GOBIERNO DE CHILE” (1973)	1285
M ^a José Serván Núñez	
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	1289
Suárez Riveiro, J.M., Anaya Nieto, D. y Gómez Veiga, I.	
SIEMPRE HE QUERIDO PARECERME A UNA BATIDORA (POR SUPUESTO, A UNA BATIDORA CAPAZ DE COMPRENDER). LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA PSI- COLOGÍA COGNITIVA	1291
José A. Téllez	
MEJORA DE LOS APRENDIZAJES DE ESTUDIANTES MEDIANTE EL USO DE LOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS	1295
Montserrat TESOURO	
LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN SECUNDARIA (1836-1903)	1299
Fernando Vieito Liñares	
TALLERES	
OBSERVACIÓN DE LAS FASES INICIALES DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA	1303
Defior, S. y Jiménez, G.	
“INVESTIGACIÓN Y SOCIEDAD” PROPUESTA DE TALLERES	1305
José Moya Otero	

COMUNICACIONES

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO ASPECTO DE CALIDAD: PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO

Abalde Paz, Eduardo¹
Casar Domínguez, Sandra.²
Espiñeira Bellón, Eva María.³
Rial Gómez, Beatriz⁴

1. INTRODUCCIÓN

La concepción de la *calidad educativa* es uno de los temas más actuales en la nueva Ley de ordenación universitaria (LOU). Dicho concepto, se asocia, generalmente, con múltiples acepciones: atención a las necesidades del alumnado, optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje, adecuación de las relaciones interpersonales, construcción activa de conocimientos, ... fomentando el cambio de la escuela ordinaria hacia una escuela integradora cuya meta es alcanzar una educación de calidad para todos y todas. Surge así la necesidad de realizar una evaluación de los centros educativos con la finalidad de desarrollar planes eficaces que posibiliten la mejora. Según De la Orden (1989:8) “es un hecho comúnmente admitido” que debe abarcar todos los componentes institucionales.

La educación especial es una acción educativa de fines equiparables a los de la educación general, pero que actúa en base a unos recursos específicos puestos a disposición de cualquier persona; en unos casos se necesitará de forma temporal y en otros de forma continua y permanente. Las situaciones de diversidad educativa en términos de recursos y de procesos para dar respuesta a estas necesidades son las notas que diferencian la educación especial. Estos fines son

1 Catedrático MIDE. abalde@udc.es

2 Pedagoga Terapéutica. IES Leliadoura. Ribeira. ariel_sardia@yahoo.es

3 Psicopedagoga en la Unidad Técnica de Evaluación. Universidade da Coruña. evamaria@six.udc.es

4 Psicopedagoga en el centro Fonseca. Punto de Encuentro Familiar. bearialgomez@hotmail.com

compartidos por la educación ordinaria y la educación especial para poder llegar al desarrollo integral de la persona; fines, recursos y procesos que serán aspectos clave en el desarrollo dimensional de la calidad en la atención a la diversidad. En el gráfico 1 señalamos las características que, a nuestro entender, debería cumplir una educación especial de calidad. Entendemos que cada uno de los elementos que se proponen tienen que estar interactuando, constantemente, unos con otros, con una directa atención de diversidad en sus recursos y en sus procesos.

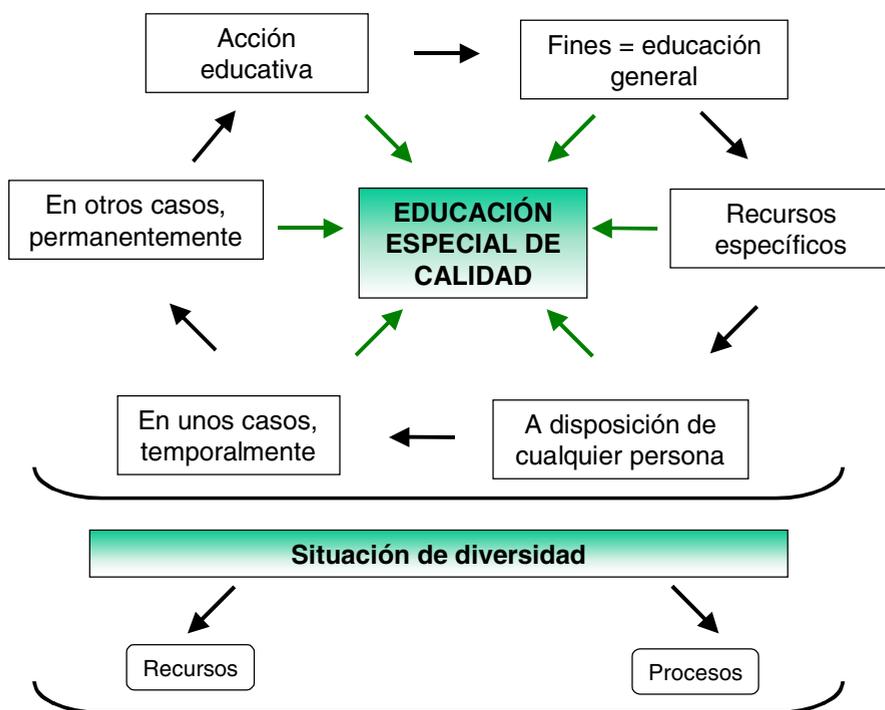


Gráfico 1: Educación especial de calidad

2. FACTORES QUE DETERMINAN UNA INTEGRACIÓN DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

Cuando hablamos de integración escolar, como afirma Muñoz Cadavid (2000:33), “es necesario realizar un análisis acerca de todas aquellas variables que en el contexto educativo pueden facilitar o dificultar dicha integración”. En

ello ha de poseer una importancia esencial la evaluación para analizar su calidad y promover la mejora definiendo para ello, diversos indicadores⁵.

Siguiendo el modelo de evaluación presentado por De Miguel (1994) y las directrices del modelo CIPP de Stufflebeam (Context, Input, Process, Product) delimitaremos, a partir de ahora, las dimensiones o aspectos de los centros educativos que están directamente relacionados con los objetivos de la evaluación, a partir de los cuales sería necesario recoger información posterior a través de indicadores, tal y como reflejamos en el gráfico 2.

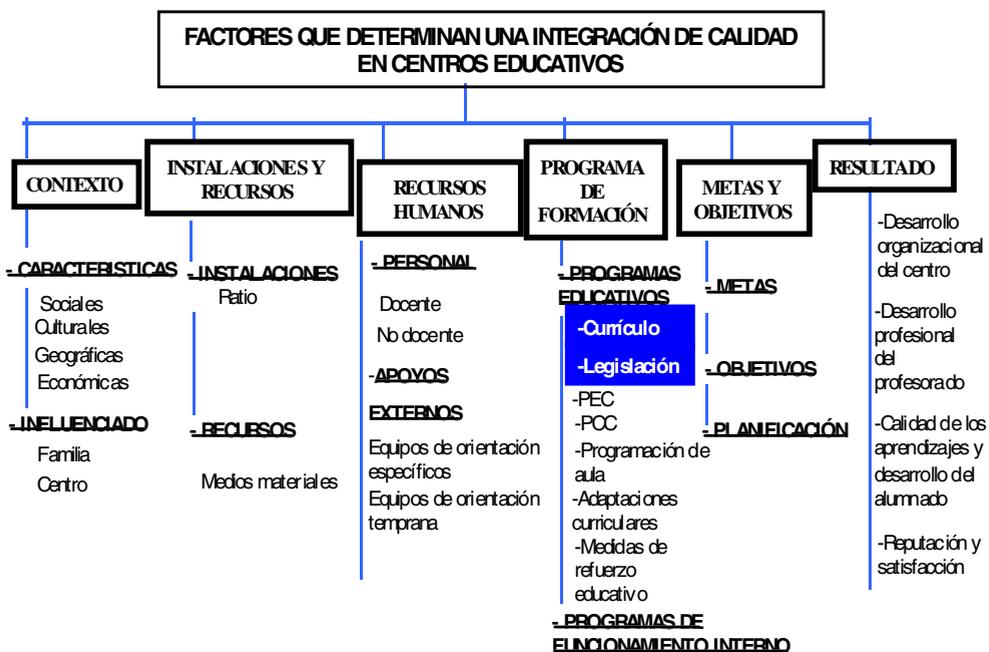


Gráfico 2: Factores que determinan una integración de calidad en centros educativos.

- El *contexto* es una fuente de demandas y una oferta de posibilidades en el que está inmerso el alumnado, la familia y el centro. Está determinado

5 Entenderemos por indicadores, tal como lo hace De la Orden (1995) como una variable significativa, frecuentemente cuantitativa, que tienen carácter normativo.

De Miguel (1994) nos advierte que los indicadores señalan la presencia o ausencia de un hecho y que frecuentemente tienen una expresión numérica que recibe el nombre de índice.

por una serie de características: geográficas, sociales, económicas, y culturales que son las que debemos tener presentes para la recogida de información, a partir de las cuales se elaborarán los indicadores y se obtendrán los datos característicos del centro así como aquellos que necesitan ser mejorados.

- Las *metas y objetivos* que el centro tenga respecto a la atención a la diversidad deben ser el marco de referencia de las decisiones y actividades que los centros deben considerar a la hora de establecer todo marco de actuación. Sería positivo, a la hora de definirlos, tener en cuenta factores como los recursos humanos, la estructura organizativa, la tipología de centro en relación con su contexto, las infraestructuras, la viabilidad de los objetivos propuestos, ... La planificación es una herramienta que el centro puede diseñar para incrementar su eficacia en la consecución de los objetivos; en el caso de que se utilice, hay que tener en cuenta cómo se emplea para alcanzar las metas y mejorar la calidad de la atención a la diversidad.
- Estimar la atención a la diversidad en los centros educativos supone analizar elementos que tienen que ver con el *programa de formación* del alumnado ya que tienen que conseguir unos objetivos previamente establecidos con el fin de alcanzar unos conocimientos y destrezas específicas. Uno de los aspectos fundamentales en un programa de formación es la organización de la enseñanza desde el centro educativo, su distribución y adecuación al tipo de alumnado. Es por eso que debemos atender dentro de esta dimensión a los proyectos que se realizan: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro las programaciones de aula, las adaptaciones curriculares y las medidas de refuerzo educativo.
- Tenemos que considerar los *recursos humanos* implicados en la atención a la diversidad; en todo caso, lo que presentamos son las funciones encomendadas a cada uno de ellos. Partimos del criterio de la existencia de un trabajo colaborador en todas las personas involucradas (familias, profesorado, especialistas, alumnado) como elemento esencial para conseguir una atención de calidad.
- En cuanto a los *recursos*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad; al igual que los recursos humanos, son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Es preciso tener en cuenta la calidad de las instalaciones implicadas en las actividades del centro.
- Finalmente, se introduce el apartado de *resultados* en el cual se intentará determinar el grado en que se logra una atención a la diversidad de calidad en todas las dimensiones analizadas hasta el momento, descritas en términos de satisfacción.

Dentro del proyecto de la Xunta de Galicia PGIDIT02PXIA10601PR, se ha elaborado el cuestionario *Calidad educativa y atención a la diversidad* que pretende identificar aquellos indicadores que recogen la atención a la diversidad de calidad y el grado de cumplimiento de éstos en los centros educativos. Se establecieron los factores explicados anteriormente y, para medirlos, el cuestionario consta de 190 ítems: 10 ítems para recoger cada uno de los aspectos a valorar en el contexto, 19 indicadores acerca de las metas y objetivos, 83 ítems para valorar el programa de formación, 49 ítems acerca de los recursos humanos, 6 ítems sobre las instalaciones y recursos y 23 ítems para valorar los resultados.

El formato que se le dio al cuestionario fue el de una doble valoración: la importancia que le otorgaban a cada ítem para ofrecer una atención a la diversidad de calidad (1. Nada importante, 2. Poco importante, 3. Importante, Bastante importante, 5. Muy importante) y el grado de cumplimiento en el centro educativo (1. Ninguno, 2. Poco, 3. Normal, 4. Bastante, 5. Mucho).

Además en cada apartado se ofrecía la posibilidad de valorar también los principales puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora que propondrían para favorecer una mayor calidad en la atención a la diversidad, en lo cual se ofrece la posibilidad de dar una respuesta más cualitativa.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LA ORDEN, A. Y HERNÁNDEZ, M.J., (1989), Funcionamiento departamental y recursos físicos y materiales en la Universidad, *Revista de Investigación educativa*, 7, 13: 7-19.
- DE LA ORDEN, A., (1995), Evaluación de la organización de centros escolares. *Revista Galega de Psicopedagogía*. Monográfico nº.6: 51-66.
- DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J, Y RODRÍGUEZ, B., (1994), *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*, Escuela Española, Madrid.
- MUÑOZ CADAVID, M.A., (2000), La observación: una primera aproximación al alumno/a con necesidades educativas en contextos de integración. *Revista galego – portuguesa de psicoloxía e educación*, 5, 4: 33-41.

4. NORMATIVA LEGAL

- Constitución Española de 1978 (BOE de 19 de diciembre).
- Ley 13/1982, de 7 de abril (BOE de 30 de abril) de integración social de los minusválidos.
- Real decreto 334/1985, de 6 de marzo (BOE de 16 de marzo) de ordenación de la educación especial.

Ley 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre) orgánica de ordenación general del sistema educativo.

Ley 6/2001, de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre) orgánica de universidades.

EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: CONOCIMIENTO Y USO POR PARTE DEL ALUMNADO

Abeal, C., Castro, M^a. M., Mosteiro, M^a. J., Mouriño, R.

INTRODUCCIÓN

La orientación, considerada como parte integrante del proceso educativo, se ha convertido en un claro indicador de calidad y de buen funcionamiento de los sistemas educativos.

En la Universidad, la orientación, como nos recuerda Zamorano y Oliveros (1994), debe entenderse como un proceso continuo iniciado en las etapas educativas anteriores, y, además, debe tener en cuenta las características de este nivel educativo y el momento evolutivo del alumnado al que se dirige, pues ambas cuestiones generan necesidades orientadoras específicas y diferentes de otros niveles educativos.

Para atender las necesidades orientadoras de los estudiantes universitarios, en los últimos años se han puesto en marcha servicios de orientación en las universidades españolas. Estos servicios se configuran como estructuras de apoyo que tienen como misión impartir programas de orientación educativa y ocupacional, proporcionar asesoramiento e información científica y técnica, establecer relaciones con las empresas y facilitar la promoción profesional (Repetto, Rus y Puig, 1998).

De acuerdo con Vidal y otros (2002) han sido principalmente dos los elementos que han propiciado la creación de estos servicios: el incremento de las posibilidades de elección del alumnado a partir de los años ochenta y las dificultades de inserción en el mercado laboral. Estos mismos autores, señalan que el alumnado es el que más utiliza este servicio, y que el ámbito más desarrollado es el profesional, seguido del ámbito académico y el personal.

Repetto, Rus y Puig (1998) también señalan como función prioritaria del Centro de Orientación Académica y Profesional de la UNED el servir de nexo

de unión entre el sistema educativo y el mundo laboral, para así dar respuesta a las necesidades académicas, profesionales y personales de los estudiantes.

La Universidad de Santiago, marco en el que se inscribe nuestra investigación, cuenta desde octubre de 1982, con un Centro de Orientación e Información Estudiantil (COIE) que se ofrece como lugar de referencia al que acudir para obtener información y orientación, tanto sobre la propia Universidad y el sistema universitario, como sobre la inserción laboral de sus titulados. Sus principales objetivos se centran en tareas de orientación en la fase previa al inicio de los estudios universitarios (vías de acceso, preinscripción, distrito abierto, matrícula, notas de corte, residencias, calendario...), información durante la estancia en la Universidad (adaptaciones y validaciones, traslados, cursos de idiomas, seminarios, cursos de postgrado, títulos propios, tercer ciclo...) y asesoramiento una vez finalizados los estudios.

ESTUDIO EMPÍRICO

Objetivo

En este trabajo pretendemos describir el grado de conocimiento que el alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela tiene del Centro de Orientación e Información Estudiantil (COIE) así como el grado de utilización del mismo.

Muestra

La muestra la componen un total de 308 estudiantes universitarios de primero y último curso de carrera de la Universidad de Santiago de Compostela, de los cuales el 78,9% son mujeres y el 21,1% son hombres, de edades comprendidas entre 18 y 21 años y pertenecientes a las titulaciones de Física (8,8%), Ingeniería Química (20,8%) , Enfermería (39%) y Pedagogía (31,5%).

Instrumento de Medida

Para la recogida de información elaboramos un cuestionario integrado por un total de 80 ítems agrupados en distintos bloques o categorías, de los cuales en este trabajo, seleccionamos tan sólo los referidos a las *variables personales* (Sexo, edad, curso y titulación cursada) y al *servicio de orientación* (conocimiento del servicio de orientación universitaria, uso y utilidad de la orientación

recibida, tipo de consulta realizada y grado de importancia de determinadas funciones).

Análisis de datos y resultados

Un 63,3% del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela conoce la existencia del servicio de orientación en su Universidad, mientras que el 36,4% afirman no tener conocimiento del mismo.

La información ofrecida en la matrícula (37%), los compañeros (25,6%) y la publicidad específica del servicio (7,1%) son las principales vías a través de las cuales los estudiantes obtuvieron información del mismo. Otras fuentes de información también utilizadas, aunque en menor frecuencia, son: otras vías (4,9%), Internet (3,6%) y el tablón de anuncios de la facultad (2,9%).

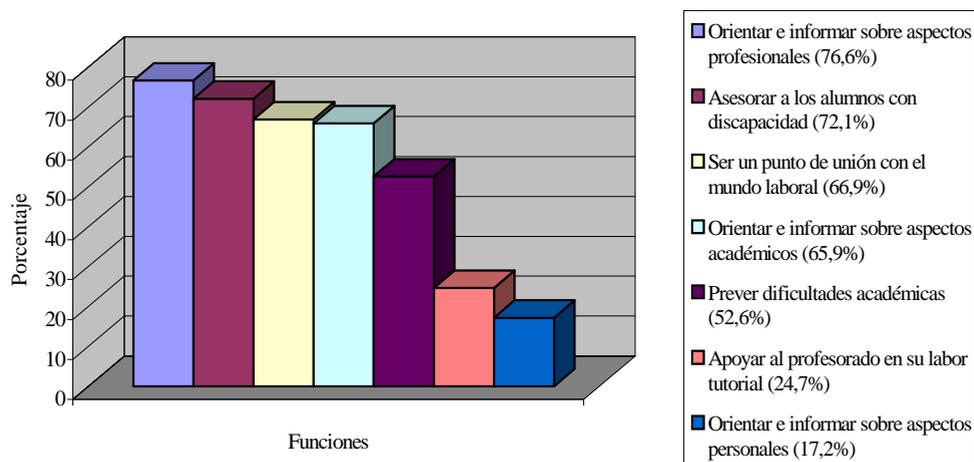
Por lo que se refiere a la frecuencia de uso, un 50,6% de los alumnos nunca se han dirigido al servicio, un 28,6% lo utilizaron dos o más veces y un 8,4% han acudido a él tan sólo en una ocasión.

Las informaciones y orientaciones solicitadas se refieren principalmente al ámbito académico (38,3%) y profesional (3,2%), mientras que tan solo un 1,9% de los sujetos han acudido al servicio para solicitar información/orientación de tipo personal. La utilidad de las informaciones/orientaciones recibidas es valorada por la mayoría de los alumnos como bastante (16,9%) y algo útil (11,7%), mientras que un 8,4% y un 3,6% respectivamente opinan que la información recibida fue nada o poco útil y, tan sólo un 3,9% la valoran de muy útil.

En cuanto a la importancia concedida por los estudiantes universitarios a las diferentes funciones que, a su juicio, debería tener un servicio de orientación e información universitaria, se observa en el gráfico nº 1 que las más valoradas son *“Orientar e informar sobre aspectos profesionales”*, *“Asesorar a los alumnos con discapacidad”* y *“Ser un punto de unión con el mundo laboral”*. Le siguen en orden de importancia las funciones *“Orientar e informar sobre aspectos académicos”*, *“Prever dificultades académicas”*, *“Apoyar al profesorado en su labor tutorial”* y *“Orientar e informar sobre aspectos personales”*.

Finalmente, estimamos conveniente estudiar la existencia de diferencias significativas en las variables analizadas teniendo en cuenta el curso (primero y último año de carrera). Los resultados que derivan de la aplicación de la prueba t de Student reflejan la existencia de diferencias significativas en algunas de las variables estudiadas (ver tabla nº 1):

Gráfico 1. Orden de importancia de las funciones de un servicio de orientación e información en la Universidad



- Los estudiantes de primer curso son los que tienen un mayor conocimiento de la existencia del servicio de orientación e información al alumnado en su Universidad.
- Los alumnos de último curso obtienen información de este servicio sobre todo “a través de publicidad específica del servicio” y “el tablón de anuncios de la facultad”.
- Del mismo modo, son también los estudiantes de último curso quienes más demandan al servicio, la información u orientación referida al ámbito profesional así como los que valoran como más importantes las siguientes funciones: “Orientar e informar sobre aspectos profesionales”, “Orientar e informar sobre aspectos personales”, “Ser un punto de unión con el mundo laboral” y “Apoyar al profesorado en su labor tutorial”, funciones que, en su conjunto, no son consideradas como prioritarias por los estudiantes de primero.

Tabla nº 1: Valoración sobre el conocimiento y las funciones del servicio de orientación por los alumnos de primero y último curso.

Item	Primer curso \bar{X}	Último curso \bar{X}	p
Conocimiento de la existencia del servicio de orientación	1,42	1,27	0,007
Conocimiento del servicio de orientación a través de publicidad específica del mismo	0,05	0,11	0,043
Conocimiento del servicio de orientación a través del tablón de anuncios de la facultad	0,01	0,05	0,032
Información u orientación solicitada al servicio de orientación referida al ámbito profesional	0,01	0,06	0,016
Valoración de la función del servicio de orientación "Orientar e informar sobre aspectos profesionales" como muy importante	4,66	4,86	0,00
Valoración de la función del servicio de orientación "Orientar e informar sobre aspectos personales" como muy importante	2,93	3,41	0,00
Valoración de la función del servicio de orientación "Ser un punto de unión con el mundo laboral" como muy importante	4,41	4,77	0,00
Valoración de la función del servicio de orientación "apoyar al profesorado en su labor tutorial" como muy importante	3,54	3,83	0,023

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el estudio constatan hallazgos similares a los recogidos en otras investigaciones (Vidal, J. y otros, 2002, Sebastián, A., y otros, 1999). Está claro que un porcentaje importante de los estudiantes de la Universidad de Santiago conocen la existencia del servicio de orientación, aunque son muy pocos comparativamente, los que acuden a él a solicitar información o asesoramiento. Urge pues poner en marcha mecanismos de cara a lograr que los estudiantes tengan un mayor conocimiento de estos servicios y lo que en ellos se les ofrece. Por otra parte, constatamos como la mayor demanda de orientación corresponde al ámbito profesional y académico, mientras que la referida al ámbito personal es demandada en menor medida. Esto nos lleva a plantear, la necesidad de que el servicio de orientación amplíe y refuerce su actuación en el ámbito del asesoramiento y orientación personal.

BIBLIOGRAFÍA

REPETTO, E., RUS, V. Y PUIG, J. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. Y BOLÍVAR, A. (2002). *Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- ZAMORANO, P. Y OLIVEROS, L. (1994). Análisis de necesidades orientadoras en los alumnos de primer curso de la Facultad de Educación. Centro de formación del profesorado. En *XV Congreso Internacional de Recursos Humanos. Orientación y Mercado Laboral*. Madrid: AEOEP.
- PEREZ JUSTE, R. y otros (1990). Servicios de orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 1 (3),23-56.
- VIDAL, J., DIEZ, G. y VIEIRA, M^a. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las Universidades Españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (20),431-448.
- SEBASTIÁN, A. y otros (1999). Necesidades de orientación en la Enseñanza Universitaria. En AIDIPE. *Nuevas Realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas* (pp.6-299). Málaga: AIDIPE.

NECESIDADES FORMATIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Álamo Méndez, C.D., Hernández García, J.C., Luis Fleitas, M., Martín Díaz, H., Cabrera Pérez, L. y Álvarez Pérez, P. Universidad de la Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la masificación de la enseñanza superior, así como el desarrollo que han experimentado las universidades en nuestro país, tanto a nivel legislativo como de infraestructura y servicios de apoyo a la docencia y la investigación, entre otros, han generado la necesidad de crear mecanismos que permitan informar y ejercer la orientación con el alumnado de estos niveles educativos. De este modo nacen los Servicios de Orientación universitarios con tareas claras en tres ámbitos: el acceso a la universidad, el progreso en los estudios y la salida al mercado laboral.

Más recientemente y, sobre todo, tras la reforma de los planes de estudio, son otras las necesidades que se suman a las ya derivadas de la transición e integración institucional en los estudios superiores: configuración por parte del alumnado de su propio itinerario académico, completar su oferta formativa con créditos de libre lección, nuevas necesidades sociales que exigen formación transversal a los propios contenidos curriculares, complejidad del propio sistema que genera muchas veces inadaptación o dificultades académicas y emocionales, etc.

Todas estas dificultades con las que se suele encontrar el alumno medio que accede a la enseñanza superior, han exigido que, además de los servicios de orientación universitarios, en muchos centros se implanten servicios de orientación específicos. En nuestro caso, en el Centro Superior de Educación de la Universidad de la Laguna, contamos con dicho servicio desde el curso académico 1997/98. A pesar de nuestra corta historia, nos avala ya una experiencia que nos permite ir adaptando el programa de actividades a las demandas y necesidades específicas del alumnado del centro, que pertenece a las siguientes titulaciones. Sin embargo, en momentos determinados nos hemos visto en la necesidad de hacer diagnósticos de necesidades a través de procedimientos y técnicas más formales, como el realizado el presente curso académico.

En nuestro servicio, además de las tareas propias de información y orientación, llevamos a cabo tareas de formación con el fin de favorecer el éxito académico y la inserción laboral posterior, a la vez que le sirva para ampliar la oferta de libre elección. Dada la relevancia de estas finalidades, y la magnitud que estaba adquiriendo en nuestro centro, el diagnóstico de necesidades previo a la programación no bastaba que se hiciera a partir del análisis de indicadores, o con alguna técnica de búsqueda de consenso entre los miembros del Servicio (profesorado y alumnado de la titulación de psicopedagogía), como habíamos hecho en cursos anteriores, sino una tarea sistematizada y controlada que nos permitiera no sólo identificar las necesidades de los implicados en el contexto donde realizamos nuestra actuación, sino valorar la consistencia, dimensión y pertinencia de las mismas.

En esta línea, nuestros objetivos para el presente estudio fueron los siguientes: obtener datos relevantes sobre el perfil del alumnado del Centro; tomar decisiones apropiadas acerca de los recursos y ayudas que se deriven del Centro y del SOIA para atenuar las necesidades de información, orientación y formación de su alumnado; y conseguir la participación y apoyo de otros colectivos en la mejora de las actividades del servicio.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

2.1. Instrumentos utilizados

Para la recogida de información se elaboró un cuestionario de identificación de necesidades para el alumnado que nos permitió obtener datos sobre: servicios ofertados de la Universidad, órganos de participación del alumnado en la universidad, desarrollo personal, estrategias de estudio, búsqueda de información sobre modalidades de formación complementaria a la titulación y, finalmente, habilidades, técnicas y estrategias de búsqueda de empleo.

2.2. Selección de la muestra y procedimiento

Para seleccionar la muestra de nuestro estudio, partimos del censo del alumnado matriculado en las distintas titulaciones adscritas al centro, en el curso académico 2002/2003. Dicha población estaba compuesta por 2.987 alumnos y alumnas. Determinamos el tamaño de la muestra con un margen de error de ± 5 , y pasamos posteriormente a hacer un muestreo por conglomerados, resultando elegidos: 3 grupos de pedagogía, 2 grupos de Psicopedagogía y 4 grupos de Maestros

especialistas. La muestra quedó finalmente constituida por 286 alumnos y alumnas. El cuestionario fue aplicado a estos grupos en horas lectivas, y con el consentimiento del profesorado que impartía clase en ese momento.

2.3. Características de la muestra

La distribución del alumnado que ha participado en nuestro estudio, según la titulación cursada fue la siguiente: el 45,8% (131 alumnos/as) pertenecen a la titulación de Pedagogía, el 33,7% (96 alumnos/as) pertenecen a la titulación de Maestro de diferentes especialidades y el 20,3% (58 alumnos/as) pertenecen a la titulación de Psicopedagogía.

El elevado porcentaje de alumnado agrupado en la titulación de Pedagogía se corresponde con la distribución de la población.

Si hacemos referencia al nivel académico al que pertenecen los diferentes grupos, nos encontramos con que un 30,8% son de primero (88 alumnos/as); un 29,7% pertenecen al segundo curso (85 alumnos/as); un 23,1% pertenecen al tercer curso (66 alumnos/as), y un 16,4% están en último curso de carrera (47 alumnos/as).

La edad mayoritaria de la población oscila entre los 19 y los 23 años. El porcentaje mayor es el de 21 años (19,2%) y el menor el de menores de 19 años (9'4%). Además está representado un grupo donde hemos agrupado a los mayores de 23 años que conforman el 21'3% de la muestra.

En cuanto al género, la muestra se distribuyó del siguiente modo: el 81,% es de género femenino (233 alumnas) frente al 17,6% es de género masculino (50 alumnos). Dicha desproporción, también se corresponde con la distribución de la población a la que se intentan generalizar los datos.

3. RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos por bloques temáticos. Dentro de cada uno de ellos mostraremos, en primer lugar, el nivel de uso o conocimiento de cada uno de los elementos objeto de estudio y, en segundo lugar, el nivel de dificultad o escaso uso que se hace de ellos. Estos dos niveles fueron tratados dado que nos interesaba saber si el escaso uso de determinados servicios o estrategias viene determinado por el desconocimiento de su existencia o manejo.

3.1. Servicios y ayudas de la Universidad

Los datos obtenidos en este apartado nos indican que existe bastante desconocimiento por parte del alumnado de los servicios y ayudas que pone a su disposición nuestra universidad. En este sentido, observamos como, por ejemplo, tienen poco o ningún conocimiento sobre los servicios de orientación e información al alumnado (64,7%), sobre distintas ayudas a asociaciones de alumnado (96,5%) o programas de intercambio (91,9%). Aproximadamente una tercera parte de los encuestados tiene dificultades, por ese desconocimiento, sin lugar a dudas, en utilizar estos servicios y ayudas.

3.2. Órganos de participación

Respecto al conocimiento que tienen sobre los órganos de participación, colegiados o no, hay un gran porcentaje que desconoce estos foros. Entre ellos los más desconocidos son: asamblea de Estudiantes Claustrales (92,3%), Consejo Social (91,2%), Junta de Gobierno (93%) y Junta de estudiantes (90,5%). Como era de esperar la figura más conocida es la de delegado de curso.

3.3. Desarrollo personal

Con este grupo de variables queríamos saber si determinadas características personales estaban influyendo en una adecuada integración en la institución o en el éxito académico, y si el alumnado demandaba alguna ayuda al respecto. Las mayores dificultades que indicaron fueron: afrontamiento inadecuado de situaciones de estrés (40,6%) y ansiedad ante los exámenes (52,5%); estas dos variables son también sobre las que les gustaría recibir más formación, con un índice de demanda de un 54,9% y 63%, respectivamente. En la siguiente tabla podemos observar las puntuaciones halladas alrededor del resto de las variables analizadas.

Tabla 1. Índices de dificultad y demandas de formación.

	NIVEL DIFICULTAD	NECESIDAD FORMACIÓN		NIVEL DIFICULTAD	NECESIDAD FORMACIÓN
Adaptabilidad al cambio	17,1%	36,3%	Afrontamiento del estrés	40,6%	54,9%
Motivación	31,8%	45,1%	Autoestima	32,2%	45,8%
Seguridad personal	29,7%	42,7%	Ansiedad ante exámenes	52,5%	63%
Resolución de conflictos	29%	47,9%	Autoconcepto	26,5%	37,1%

3.4. Estrategias y técnicas de estudio

Sobre las dificultades y uso de estrategias y técnicas de estudio, en general, el alumnado hace bastante uso de estas técnicas y muestra tener poca dificultad en su uso. Al respecto, los datos que más destacan son que el 88,8% de la muestra utiliza el tomar apuntes, notas y comentarios como estrategia de aprendizaje, seguidos de un 87,7% que utiliza el subrayado, esquema y resumen y, un 86% que también usan más estrategias de comprensión que de memorización. Opuesto a estos datos, observamos que las técnicas menos utilizadas son: consultas de dudas en tutorías (23,4%), elaboración de mapas conceptuales (24,4%) y consultas de bibliografía complementaria (27,6%). Mostramos una información más exhaustiva en la siguiente tabla.

Tabla 2. Índices de dificultad y uso de estrategias de estudio.

	INDICE USO	DIFICULT		INDICE USO	DIFICULT
Subrayado, esquema, resumen	87,7%	10,1%	Planificación: tiempo y tareas	75,2%	25,5%
Comprensión lectora	86%	18,5%	Apuntes, notas, comentarios,	88,8%	13,6%
Memorización	62,6%	32,5%	Lugar y momento de estudio	72,1%	14,3%
Bibliografía complementaria	27,6%	33,5%	Estudio y trabajo en grupo	56,7%	23,8%
Mapa conceptual	24,4%	31,8%	Aplicar conoc. Otros contextos	56,3%	26,2%
Consulta dudas en tutorías	23,4%	22%	Relacionar conocimientos	55%	26,9%
Reflexión del conocimiento	60,5%	26,9%			

Respecto al nivel de dificultad, las tareas en torno a las cuales suelen tener más dificultades: consulta de bibliografía complementaria (33,5%), memorización (32,5%) y elaboración de mapas conceptuales (31,8%); quizás debido a ello es por lo que el alumnado manifiesta hacer poco uso de ellas.

A pesar del bajo nivel de dificultad, el alumnado manifiesta que le gustaría recibir más formación al respecto, y las vías más solicitadas para ello han sido: tutorías con el profesorado (44'8%), material divulgativo impreso (43'4%), charlas y foros de debate entre el alumnado (32'2%), cursos y talleres (32'9%) y planes de acción tutorial (27'6%).

3.5. Formación complementaria

Las fuentes más usadas por el alumnado para buscar información complementaria sobre la titulación u otros son las porterías, secretarías y tablones de

anuncio de la institución (60'3%), otras instituciones públicas (40'9%), los servicios de orientación universitarios (38'8%) y el profesorado (29'7%). Las menos utilizadas son: el Instituto canario de empleo (8'7%), servicios y puntos de información juvenil (13,20%), colegios profesionales (14'3%), departamentos universitarios (17%), centros específicos de postgrado (17'5%) y anuncios publicitarios (17'8%). De éstos, los que presentan para ellos mayores dificultades de acceso son: colegios profesionales (33,9%), centros específicos de postgrado (29,7%) y el instituto canario de empleo (29%).

3.6. Estrategias de búsqueda de empleo

El alumnado encuestado, en general, tiene pocas dificultades en el manejo de técnicas de búsqueda de empleo (ver tabla adjunta), aunque le gustaría recibir mayor formación para: hacer una carta de presentación y de aceptación de puestos de trabajos, realizar contactos telefónicos, elaborar proyectos, ejecutar iniciativas de autoempleo, afrontar con éxito entrevistas de trabajo, etc.

Tabla 3. Indices de dificultad y demandas de formación.

	NIVEL DIFICULTAD	NECESIDAD FORMACIÓN		NIVEL DIFICULTAD	NECESIDAD FORMACIÓN
Curriculum vitae	29%	52'1%	Búsqueda Internet	31,4%	51'7%
Carta de presentación	46,5%	62'6%	Elaboración de proyectos	64%	67'8%
Agenda laboral	44,7%	58%	Acciones de voluntariado	33,2%	54'2%
Carta respuesta anuncio	52,8%	59'8%	Autoempleo	53,2%	66'8%
Carta aceptación puesto	57,7%	62'2%	Entrevista de trabajo	47,5%	61'6%
Contacto telefónico	19,9%	62'2%			

Los medios a través de los cuales les gustaría recibir ayuda para ello son: servicios de orientación universitaria (54,9%) y servicios de empleo universitario (52,4%). Sorprende que no les gustaría recibir esa formación a través de tutorías individualizadas con el profesorado (73,8%), charlas y foros entre alumnado (68,2%), material impreso (48,6%), cursos y talleres (64,7%), y otros servicios de investigación e intercambio (79,0%).

3.7. Lugares de búsqueda de empleo

Por último, se les pidió que valoraran en qué medida conocían una serie de servicios e instituciones relacionadas con la búsqueda de empleo, y si les gus-

taría recibir formación respecto a su funcionamiento y finalidades. Los resultados nos indican que el alumnado desconoce muchísimo este tipo de servicios e institución y, en consecuencia, la demanda de formación e información es alta. Los lugares que más desconocen son: Empresas de consulting (91,6%), Fundación para el desarrollo canario (90,6%), Fundación para el empleo y desarrollo empresarial (88,5%) y Agencias de desarrollo local (88,1%), y sobre lo que les gustaría recibir mayor formación e información es sobre las salidas profesionales de la titulación que cursan (77,9%), el Instituto canario de formación y empleo (61,6%) y la Fundación para el desarrollo canario (61,2%) (Ver tabla 4).

Tabla 4. Indices de desconocimiento y demandas de formación e información.

	NIVEL DESCONOCIM	NECESIDAD FORMACIÓN		NIVEL DESCONOCIM	NECESIDAD FORMACIÓN
Agen. canaria empleo	76,2%	60,9%	Fund. desarrollo canario	90,6%	61,2%
Empr. trabajo temporal	69,8%	56,7%	Red contactos personales	86%	49%
Agen. privadas selección	87,8%	55,2%	Medios de comunicación	59,1%	50,3%
Empresas de colocación	90,2%	58,4%	Empresas de consulting	91,6%	50,3%
Otras instit. públicas	79,8%	60,5%	Fund.desarr. empresarial	88,5%	57,3%
Inst. canario form. empleo	66,4%	61,6%	Boletines oficiales	76,6%	55,9%
Agen. desarrollo local	88,1%	54,9%	Salidas prof. carrera	60,5%	77,9%

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos han permitido constatar nuestras inquietudes previas, es decir, que las universidades necesitan cada vez más reforzar sistemas de apoyo que favorezcan el acceso e incorporación del alumnado a la institución y más tarde al mundo laboral. En contra de lo que suponíamos, el alumnado demanda menos orientación y formación sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y más sobre el mundo laboral.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SALMERÓN, H. (Coor.)(2000). *Orientación educativa en las universidades*. Granada: Grupo editorial universitario.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L (Coor.) (1999). *Orientación e intervención sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- POZO, M.T. y SALMERÓN, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*. V.17, N°2.

FUNCIONAMIENTO DEL ÍNDICE p_o CALCULADO CON EL MÉTODO DE HUYNH EN RELACIÓN A LA LONGITUD DE LA PRUEBA Y LA FORMA DE LA DISTRIBUCIÓN

Almerich, G., Bo, R.M. y Suárez, J. M.¹

En esta comunicación expondremos una investigación sobre el funcionamiento del índice de fiabilidad p_o calculado mediante el método de Huynh (1976). El propósito de nuestro trabajo es ver como la longitud de la prueba y la forma de la distribución afectan al índice calculado mediante este método.

En la década de los años sesenta del siglo XX se utilizó el término (Jornet y Suárez, 1994) “referido a criterio” por parte de Glaser y Klaus (1962), y posteriormente Glaser (1963) aclaró este concepto. Después, Popham y Huseck (1969) consolidaron el término, aunque indicaron que la fiabilidad de las pruebas criterioles, dadas sus características distintivas, debía de formularse de modo distinto a la fiabilidad existente para las pruebas normativas. Ello produjo que fueran diversos los autores que formularon indicadores de fiabilidad para pruebas de referencia criterial.

Hambleton y Novick (1973) propusieron un indicador para el cálculo de la fiabilidad en pruebas criterioles, el coeficiente de acuerdo p_o , que representa la consistencia de la toma de la decisión. Sin embargo, el método de cálculo que proponen presenta el inconveniente de requerir la administración de dos formas del test. En 1976, tanto Huynh como Subkoviak presentan dos métodos del cálculo del índice p_o , que tienen la ventaja de la administración de una sola prueba, si bien ambos autores parten de presupuestos metodológicos diferentes para su cálculo.

El cálculo del indicador con el método de Huynh supone un método mate-

¹ Miembros de la Unidad de Tecnología Educativa del Departamento M.I.D.E. de la Universidad de Valencia-Estudio General. Gonzalo Almerich Cerveró. Dpto. MIDE Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y CC. Educación. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010-Valencia. E-mail: Gonzalo. Almerich@uv.es.

máticamente elegante, así como presenta la ventaja de requerir una sola administración.

En esta comunicación presentamos una serie de conclusiones acerca de este indicador de la fiabilidad, ya que son pocos los estudios acerca del funcionamiento de este tipo de indicadores en pruebas de referencia criterial. En este caso, el estudio se centra en como la longitud de la prueba y la forma de la distribución están afectando al indicador. Para ello se ha utilizado la simulación, como método de investigación. Este tipo de herramienta ha sido empleada anteriormente en algunos estudios relacionados con la fiabilidad en pruebas de referencia criterial, como Subkoviak (1978) y Spray & Welch (1990).

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es estudiar el funcionamiento del índice de fiabilidad p_o , calculado mediante el método de Huynh, teniendo en cuenta la longitud de la prueba.

Además, un segundo objetivo es comprobar el funcionamiento del indicador en relación con la longitud de la prueba pero conjuntamente con la forma de la distribución, a partir de las variaciones en la asimetría y la curtosis.

METODOLOGÍA

En la investigación llevada a cabo se ha utilizado un método reciente en el ámbito educativo: la simulación. La simulación experimental nos permite poder observar el funcionamiento de las técnicas o herramientas objeto de estudio a partir de las diversas condiciones experimentales, con la finalidad de poder ofrecer conclusiones acerca del mismo.

Para ello es necesario la utilización de la informática para generar distintos conjuntos de datos, a partir de los cuales analizaremos el funcionamiento de de las técnicas o herramientas.

En este caso, se ha creado un programa de simulación, mediante el lenguaje de programación Visual Basic, ya que no se disponía de un programa que se adaptase a las características de nuestra investigación. El programa, COMAFI, nos permite dos funciones. Por una parte, la creación de matrices de respuestas de los sujetos de ceros y unos, a partir de las condiciones del estudio, y, por otra, el análisis de fiabilidad de distintos indicadores para pruebas criterioles.

Una vez obtenidos los resultados de la simulación se realizaron los distintos análisis estadísticos mediante el programa SPSS 9.0.

Las variables y los niveles que hemos utilizado en la investigación son:

- Número de ítems, con tres niveles 10, 20 y 40.
- Forma de la distribución, definida por la asimetría y la curtosis, con cinco niveles para cada una, respectivamente: -1'5, -0'75, 0'0 , 0'75 y 1'5

Resultados

En primer lugar, presentaremos los resultados del incremento del número de ítems en el índice p₀, calculado con el método de Huynh, para posteriormente describir como afecta conjuntamente al indicador la longitud de la prueba y la forma de la distribución, definida por la asimetría y la curtosis.

A) Influencia del número de ítems

En primer lugar, hemos de indicar que según se incrementa el número de ítems el valor del índice aumenta. De esta forma, como podemos ver en la tabla 1, se produce un aumento en el índice, pasando de 0,7752, cuando el número de ítems es 10, a 0,8880, cuando el número de ítems es 40. Además, se puede resaltar que el incremento del valor de índice es mayor cuando el aumento del número de ítems es de 10 a 20, que cuando es de 20 a 40, produciéndose una cierta estabilización del índice.

Asimismo, podemos señalar que la variabilidad del índice, como se puede observar en la tabla 1, se va reduciendo a medida que aumenta el número de ítems, ya que el valor de la desviación típica va disminuyendo de 0,0945, cuando el número de ítems es 10, a 0,0670, cuando el número de ítems es 40. Así, se pasa de una variabilidad relativa del índice de 12%, cuando el número de ítems es 10, a un valor del 7,5%, cuando el número de ítems es 40.

Si comparamos la media total del índice con las medias del número de ítems, observaremos que el valor medio total del índice es menor cuando el número de ítems es 10, siendo superior la media total cuando el número de ítems es 20 y 40. En relación con la variabilidad, esta es mayor que la total cuando el número de ítems es 10, siendo menor la variabilidad en las otros dos casos.

Tabla 1.- Resultados globales teniendo en cuenta el número de ítems

		N	Media	Des. Típica	Máximo	Mínimo
Nº DE ÍTEMS	10	469075	0,7752	0,0945	0,9983	0,5275
Nº DE ÍTEMS	20	476100	0,8384	0,0815	1,0000	0,5159
Nº DE ÍTEMS	40	414140	0,8880	0,0670	1,0000	0,4615
Total		1359315	0,8317	0,0941	1,0000	0,4615

En relación con los valores máximos y mínimos del índice, el valor del índice aumenta en su valor máximo según aumentamos el número de ítems. Sin embargo, a medida que el número de ítems aumenta los valores mínimos del índice tienden a disminuir. Es decir, el aumento del número de ítems tiende a incrementar el rango de la actuación del índice, limitando los efectos techo y suelo.

B) Influencia del número de ítems y la forma de la distribución combinada

En relación con la influencia combinada del número de ítems y la forma de la distribución en los distintos casos, generados a partir de las variaciones en la asimetría y la curtosis, indicaremos que a medida que se incrementa el número de ítems el valor del índice aumenta, como observamos en la tabla 2.

También señalaremos, tal como podemos ver en el gráfico 1, que si consideramos la media total en cada caso el valor del índice es menor cuando el número de ítems es 10, siendo mayor que dicha media total cuando el número de ítems es 20 y 40. No obstante, señalaremos cuatro excepciones cuando el número de ítems es 20, y que se corresponden cuando la curtosis es 1,5, con asimetrías positivas, y en el caso de asimetría 1,5 y curtosis 0,75.

En segundo lugar, podemos apreciar que se produce un aumento del valor del índice a medida que pasamos de asimetría positiva a una asimetría negativa, y dentro del mismo valor de la asimetría se produce un aumento del índice a medida que pasamos de una distribución leptocútica a una distribución mesocúrtica, si bien constatar una cierta disminución cuando el valor de la curtosis es $-1,5$. Este patrón, se reproduce en los tres casos del número de ítems.

	<i>Item 10</i>		<i>Item 20</i>		<i>Item 40</i>		<i>Total</i>	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Asimetría=1,5 Curtosis=1,5	0,7246	0,1110	0,8014	0,1121	0,8718	0,1155	0,8017	0,1265
Asimetría = 1,5 Curtosis = 0,75	0,7325	0,0949	0,8057	0,1219	0,8802	0,1319	0,7820	0,1239
Asimetría = 1,5 Curtosis = 0	0,7231	0,1202	0,8516	0,1631	0,8897	0,1291	0,7578	0,1444
Asimetría = 0,75 Curtosis = 1,5	0,7290	0,1056	0,8067	0,0931	0,8704	0,0900	0,8197	0,1080
Asimetría = 0,75 Curtosis = 0,75	0,7336	0,0967	0,8173	0,0904	0,8763	0,0863	0,8179	0,1065
Asimetría = 0,75 Curtosis = 0	0,7418	0,0935	0,8316	0,0906	0,8830	0,0777	0,8191	0,1048
Asimetría = 0,75 Curtosis = -0,75	0,7530	0,0904	0,8401	0,0990	0,8884	0,0751	0,8061	0,1059
Asimetría = 0,75 Curtosis = -1,5	0,7530	0,0904	0,8401	0,0990	0,8884	0,0751	0,8061	0,1059

Tabla 2.- Resultados del índice po teniendo en cuenta el número de ítems y la forma de la distribución.

	<i>Item 10</i>		<i>Item 20</i>		<i>Item 40</i>		<i>Total</i>	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Asimetría = 0,75 Curtosis = -1,5	0,8275	0,1463	0,8561	0,1246	0,9020	0,0895	0,8289	0,1455
Asimetría = 0 Curtosis = 1,5	0,7201	0,0972	0,8162	0,0950	0,8733	0,0794	0,8192	0,1058
Asimetría = 0 Curtosis = 0,75	0,7447	0,0984	0,8259	0,0893	0,8812	0,0686	0,8215	0,1012
Asimetría = 0 Curtosis = 0	0,7676	0,0837	0,8429	0,0825	0,8892	0,0558	0,8289	0,0911
Asimetría = 0 Curtosis = -0,75	0,7939	0,0848	0,8536	0,0612	0,8974	0,0411	0,8428	0,0793
Asimetría = 0 Curtosis = -1,5	0,7931	0,0747	0,8414	0,0468	0,8867	0,0295	0,8301	0,0697
Asimetría = -0,75 Curtosis = 0,75	0,7864	0,0918	0,8492	0,0641	0,8927	0,0460	0,8426	0,0821
Asimetría = -0,75 Curtosis = 0	0,8042	0,0719	0,8601	0,0487	0,9017	0,0353	0,8531	0,0681
Asimetría = -0,75 Curtosis = -0,75	0,8163	0,0573	0,8700	0,0342	0,9086	0,0233	0,8586	0,0576
Asimetría = -0,75 Curtosis = -1,5	0,7929	0,0279	0,8581	0,0140	0,9003	0,0075	0,8061	0,0402
Asimetría = -1,5 Curtosis = 1,5	0,8099	0,0946	0,8546	0,0639	0,8983	0,0443	0,8539	0,0791
Asimetría = -1,5 Curtosis = 0,75	0,8135	0,0812	0,8622	0,0532	0,9054	0,0367	0,8589	0,0707
Asimetría = -1,5 Curtosis = 0	0,8158	0,0572	0,8706	0,0411	0,9059	0,0373	0,8532	0,0591

Si tenemos en cuenta el número de ítems, a medida que la asimetría disminuye en su valor, se produce una diferenciación en relación con el número de ítems. De esta forma, el incremento del valor del índice es menor cuando el número de ítems es de 20 a 40, mientras que dicho incremento es mayor cuando el número de ítems es de 10 a 20. Por lo tanto, como indicábamos anteriormente, se produce una cierta estabilización del índice cuando el número de ítems es 20.

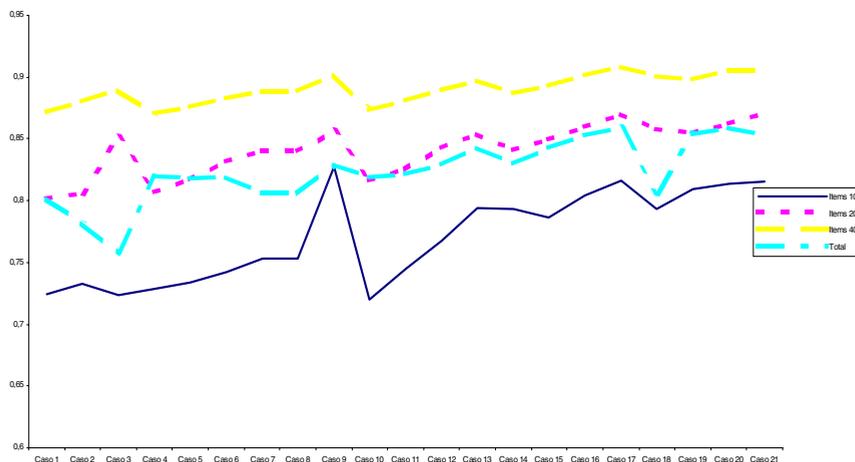


Gráfico 1.- Medias del índice p_o en los distintos casos

En relación con la variabilidad, si tenemos en cuenta el valor total existe una tendencia a disminuir el valor de la desviación típica a medida que pasamos de una asimetría positiva a una asimetría negativa. Podemos observar que se pasa de un valor de 0,1265, en asimetría 1,5 y curtosis 1,5, a un valor de la desviación típica cuando la asimetría es $-1,5$ y la curtosis 0 de 0,0591. Si consideramos el número de ítems, esta tendencia se reproduce en los tres casos, disminuyendo la variabilidad a medida que la asimetría pasa de un valor positivo a negativo.

Sin embargo, si tenemos en cuenta el número de ítems, la variabilidad tiene la tendencia de disminuir a medida que el número de ítems aumenta, siendo mayor la diferencia cuando la asimetría es negativa que cuando la asimetría es positiva.

CONCLUSIONES

A través de este estudio, acerca del funcionamiento del índice p_o , obtenido mediante el método de Huynh (1976), indicaremos que se produce un incremento del valor del índice a medida que aumenta el número de ítems, tal y como se señala en diferentes textos e investigaciones (Subkoviak, 1988; Hambleton & Slater, 1997).

Respecto a este incremento, hay que resaltar que se produce una cierta estabilización en el valor del índice cuando el número de ítems es mayor de 20.

Si consideramos la influencia combinada del número de ítems y la forma de la distribución señalaremos que a medida que aumenta el número de ítems se produce en todos los casos, definidos por la asimetría y la curtosis, un incremento del índice p_0 , sobre todo cuando pasamos de una asimetría positiva a una asimetría negativa.

Finalmente, y en relación con la investigación futura, dada la importancia de la evaluación criterial hemos de resaltar la necesidad de realizar más estudios sobre el funcionamiento de este tipo de indicadores de fiabilidad en pruebas de referencia criterial, que nos proporcionen conclusiones más potentes y estables. Una buena herramienta para conseguir este tipo de objetivos la constituyen los estudios de simulación.

BIBLIOGRAFÍA

- GLASER, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*. 18, Pp. 519-521.
- GLASER, R. & KLAUS, D.J. (1962). Proficiency measurement: Assessing human performance. En Gagne, R. M. (Ed.) *Psychological Principles in systems development*. New York. Holt, Rinehart and Winston. Pp. 419-474.
- HAMBLETON, R. K. & NOVICK, M. R. (1973). Toward an Integration of Theory and Method for Criterion-Referenced Tests. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 10, n° 3, Pp. 159-170.
- HAMBLETON, R.K. & SLATER, S. C. (1997). Reliability of Credentialing Examinations and the Impact of Scoring Models and Standard-Setting Policies. *Applied Measurement in Education*. Vol. 10, N° 1, Pp. 19-38.
- HUYNH, H. (1976). On the Reliability of Decisions in Domain-Referenced Testing. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 13, Pp. 253-264.
- JORNET, J. M. y SUAREZ, J.M (1994). Evaluacion Referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase. En Garcia Hoz, V.(Dir.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Rialp. Madrid. Pp. 419-443.
- POPHAM, W. J. & HUSECK, T. R. (1969). Implications of Criterion-referenced Measurement. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 6, n° 1, pp. 1-9.
- SPRAY, J. A. & WELCH, C. J. (1990). Estimation of Classification Consistency when the Probability of a Correct Response Varies. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 27, n° 1, pp. 15-25.
- SUBKOVIK, M. J. (1976). Estimating Reliability from a Single Administration of a Criterion-Referenced Test. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 13, Pp. 265-276.

- SUBKOVIK, M. J. (1978). Empirical Investigation of Procedures for Estimating Reliability for Mastery Tests. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 15, n° 1, Pp. 111-116.
- SUBKOVIK, M. J. (1988). A Practitioner's Guide to Computation and Interpretation of Reliability Indices for Mastery Tests. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 25, n° 1, Pp. 47-55.

LA TUTORIA DE IGUALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ESTUDIO REALIZADO EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Pedro R. Álvarez Pérez
Miriam C. González Afonso
Universidad de La Laguna, Tenerife

LA TUTORÍA DE IGUALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La tutoría entre iguales en la enseñanza universitaria no es una estrategia novedosa, si bien se ha revalorizado la idea de aprovechar la experiencia y los conocimientos de estudiantes veteranos para que colaboren con los profesores tutores en el proceso de asesoramiento y en el proceso formativo del alumnado novel o de nuevo ingreso. Los compañeros tutores son aquellos estudiantes universitarios que trabajan de forma colaborativa junto al profesor tutor en sus horas libres o cubriendo créditos de libre configuración, ayudando al alumnado sin experiencia en su trabajo y dándoles una idea real de lo que implica el proceso formativo (Baudrit; 2000; Alvarez, 2002).

Aquellos estudiantes que comienzan una titulación universitaria se ven de repente invadidos por muchos interrogantes respecto a sus propias capacidades, un “no saber si seré capaz” de adaptarme a los ritmos de aprendizaje, a las exigencias y a la presión que ejerce la Universidad. Ante sí se abre un mundo nuevo que les va a exigir adaptarse a nuevos programas, nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevo clima, nueva dinámica escolar, nuevas exigencias académicas, nueva metodología didáctica, etc. La misma ruptura del ritmo de enseñanza de etapas educativas anteriores y el enfrentamiento, de forma mucho más autónoma e independiente, a las exigencias de la dinámica de los nuevos estudios suponen para muchos un riesgo tentador que con frecuencia se malinterpreta y produce consecuencias graves (Oliver y Alvarez, 2000). Por eso puede resultar sumamente importante la figura del compañero tutor, que puede ayudar a allanarles el camino a estos alumnos y alumnas de nuevo ingreso, evitando que se produzcan conflictos y desajustes (Villallandre y Pérez, 2000). En este intento de mejorar los procesos de adaptación del alumnado de nuevo ingreso, en este curso

2002-2003 se ha ofertado un seminario de libre elección en el que participan estudiantes de distintas titulaciones y cuyo objetivo fundamental es la formación del compañero tutor. Concretamente se pretende proporcionar a estudiantes de últimos cursos una formación en orientación universitaria para que puedan participar en procesos de asesoramiento académico y profesional a estudiantes universitarios noveles de su misma titulación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se planteó realizar un seminario de formación para compañeros-tutores en la universidad, surgió en el grupo de trabajo una pregunta: cuáles serían las concepciones y expectativas de los estudiantes que deciden formarse para desarrollar las tareas y funciones de un compañero-tutor. Ante este interrogante, se decidió realizar un estudio con la finalidad de determinar las concepciones, motivaciones y expectativas del alumnado que comienza su proceso de formación para participar en un Programa de compañero-tutor. Concretamente se plantearon los siguientes objetivos:

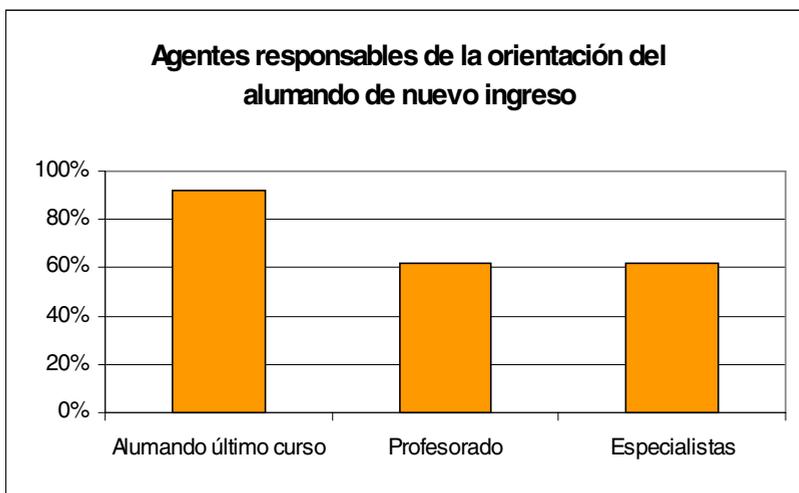
1. Conocer las expectativas del alumno en proceso de formación en relación con las funciones que van a desempeñar como compañero-tutor.
2. Indicar los motivos por los que el alumnado decidió participar en el Programa del compañero-tutor.

METODOLOGÍA

Los sujetos objetos de estudio fueron los estudiantes universitarios que se matricularon en el seminario de *“Las tutorías entre iguales en la enseñanza universitaria”* en el presente curso. Estos alumnos y alumnas se encuentran actualmente cursando el último o penúltimo año de carrera en diferentes titulaciones que se imparten en la Universidad de La Laguna. El instrumento utilizado fue un cuestionario *ad hoc* elaborado para el presente estudio, formado por trece en las que se recogía información de los tres núcleos temáticos entorno a los cuales gira la investigación: concepciones sobre la orientación y el Programa del compañero-tutor, expectativas sobre la participación en el Programa del compañero-tutor y motivos de la participación. El análisis de los datos se realizó transcribiendo las respuestas por los sujetos en cada pregunta del cuestionario y categorizándolas para realizar un análisis de contenido de las mismas.

RESULTADOS

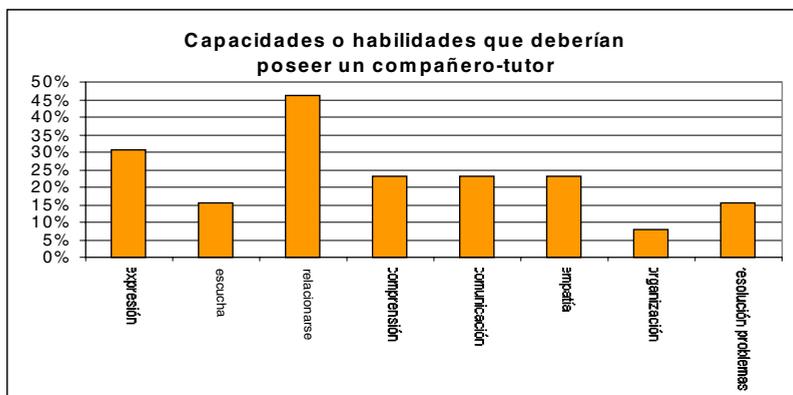
Respecto a quienes consideraban que debía orientar a los estudiantes de nuevo ingreso, los compañeros tutores señalaron no sólo a los estudiantes de cursos superiores, sino también a profesores y especialistas. Efectivamente, más de la mitad de los estudiantes (61,53%) indicaron, que a pesar de que la experiencia de los estudiantes puede ser una ayuda y guía para el alumnado recién llegado, los profesores y los profesionales de la orientación tienen un papel fundamental e irremplazable en esta labor.



Gráfica 1.

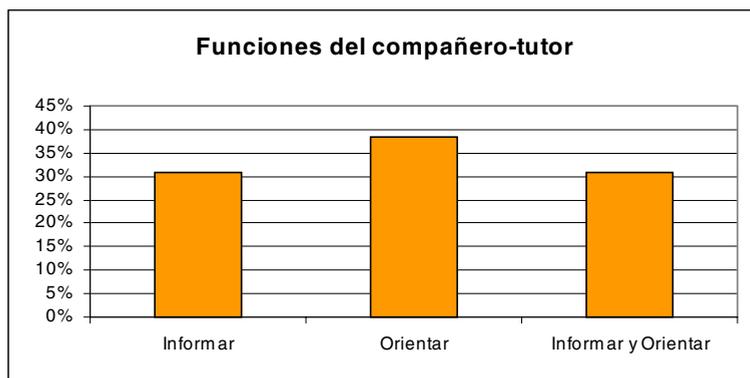
Al compañero-tutor lo definen, todos los encuestados, como un alumno o alumna de la misma carrera y de cursos superiores, que valiéndose de su experiencia en la universidad, informa y ayuda a los estudiantes de nuevo ingreso. Algunos realizan matizaciones en sus definiciones, haciendo mención a que éste debe estar preparado para informar y orientar, y que debe contar con el apoyo de un profesor o profesora.

Las funciones a desempeñar por un compañero-tutor, se pueden agrupar en dos; por un lado la función de información y por otra de la orientación, aunque al referirse a esta función utilizan diferentes términos, a modo de sinónimo, como asesor, guía, etc. El 30,77% consideran que los compañeros tutores sólo deben informar a los estudiantes de nuevo ingreso; el 38,46% señala que éstos deben orientar y el 30,77% indica que deben informar y orientar:



Gráfica 2

Respecto a las capacidades que consideran que debe poseer un compañero-tutor, encontramos, como puede verse en la gráfica 3, que en cada respuesta se hace mención no sólo a capacidades y habilidades, sino también a cualidades. Así, los encuestados señalaron que entre las capacidades que debe tener un compañero-tutor deberían estar la capacidad relacionarse (46,15%); capacidad de expresión (30,77%); de comunicación (23,07%); de comprensión (23,07%); de empatía (23,07%); de escucha (15,38%); de resolución de problemas (15,38%) y de organización (7,69%).

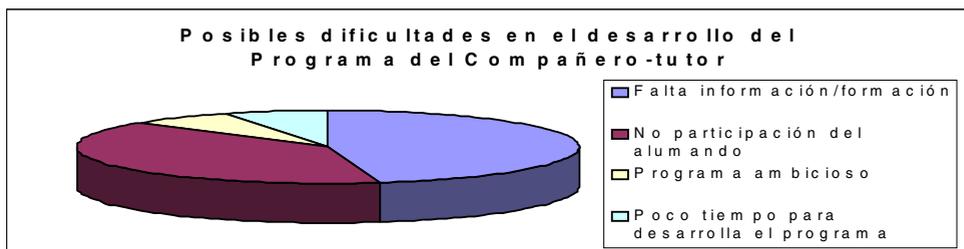


Gráfica 3

El 38,46% considera que deben ser personas extrovertidas, apuntándose otras cualidades de personalidad en menor medida (7,6% en cada caso) como paciencia, responsabilidad, compromiso, coherencia, actitud positiva y curiosidad. A esto, hay que añadir el 38,46% que destacó la formación y el poseer conocimientos un como aspectos fundamentales para los compañeros-tutores.

Los conocimientos que debería abarcar el programa de formación del compañero-tutor, según los encuestados, son fundamentalmente la información relacionada con la universidad y la facultad (76,92%), y en menor medida, la información sobre las características del alumnado de primero (7,69%), sobre las estrategias de ayuda al alumnado (7,69%) y sobre los conocimientos teóricos de la tutoría (7,69%).

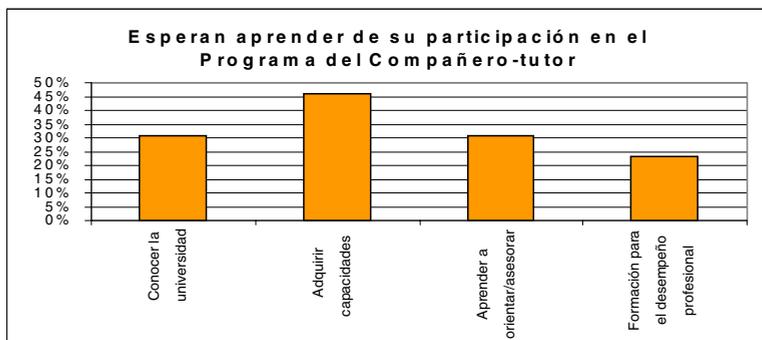
Las dificultades que pueden aparecer a la hora de desarrollar un programa del compañero-tutor, son para un 53,85% la falta de información y formación de los estudiantes que desarrollen la labor de compañeros-tutores. Para un 46,15% la dificultad está en la posible falta de participación o desinterés del alumnado de nuevo ingreso en este programa. A estas dos dificultades se añade la posible falta de tiempo y espacio (7,69%), y que el programa sea muy ambicioso en sus objetivos (7,69%).



Gráfica 4.

Al preguntarles sobre si estimaban que poseían las capacidades y habilidades necesarias y adecuadas para participar en el Programa del compañero-tutor, el 46,15% contestaron afirmativamente. Un 38,46% consideraba que le faltaba formación para desempeñar esa función. Finalmente, el 15,38% no estaba seguro de poseer las capacidades y habilidades que se requerían para esa labor.

Un aspecto central en el estudio, era conocer los motivos que llevaron al alumnado de últimos cursos a matricularse en el seminario de “*Las tutorías entre iguales en la enseñanza universitaria*”. Los datos muestran, como en otras investigaciones realizadas (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2003), que el número de créditos del seminario (38,46%) y el horario en que se imparte (23,07%) son dos criterios fundamentales para la elección de asignaturas de libre elección. Además, en el caso concreto de este seminario, la necesidad percibida por los estudiantes que se matricularon de este tipo de programas (38,46%), la relación de los contenidos de su carrera (15,38%) y la posibilidad de formarse en esa disciplina (7,69%), constituyen las razones de la elección del mismo.



Gráfica 7

En cuanto a las expectativas en torno a lo que creen que van a aprender con su participación en el Programa del compañero-tutor, el 46,15% considera que el programa le ayudará a desarrollar algunas capacidades y habilidades como por ejemplo, capacidad de relación, de comunicación, de escucha o hablar en público. El 30,77% piensa que conocerán mejor la universidad y su facultades. El 30,77% opina que aprenderá estrategias de orientación y de asesoramiento y un 23,07% espera adquirir conocimientos específicos para su futuro profesional.



Gráfica 8

CONCLUSIONES

Como se puede comprobar, los compañeros tutores hacen una valoración positiva de su participación en el programa. Aunque el alumnado entiende que la labor de asesoramiento es compleja y entraña algunas dificultades de consi-

deración, consideran que el programa les permitirá dotarles de algunas capacidades importantes para desarrollar esta labor. Destacar también los motivos de elección del seminario. Frente a criterios de corte académico, el alumnado ha priorizado sobre todo otros relacionados con los horarios y el número de créditos ofertados.

Como valoración general de esta experiencia señalar que este tipo de actuaciones tiene una gran potencialidad, puesto que se reducen las distancia que a veces se crean entre tutor (si hablamos de profesor) y tutorizado. Esta proximidad al ser ambos alumnos (aunque de diferentes cursos) crea un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación a todos los niveles se produzca de manera satisfactoria.

Saber cómo actúa el profesorado, la manera como deben enfrentarse determinadas tareas académicas, la mejor forma de organizar el tiempo de estudio, etc. es algo que si es un compañero quien te lo transmite es posible que te llegue de manera más directa. En cualquier caso, los programas de Tutoría de iguales han de fundamentarse en los principios básicos de cualquier intervención psicopedagógica, de modo que las acciones que se pongan en práctica sirvan para prevenir las posibles dificultades de aprendizaje que a lo largo de los estudios pueden encontrar los tutelados, contribuyan también dichas acciones a estimular el proceso adaptativo y madurativo de los estudiantes noveles, contribuyan a establecer una adecuada conexión entre la formación y el entorno sociolaboral de referencia y se planifiquen de una manera adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- BAUDRIT, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, ÁLVAREZ, CABRERA Y BETHENCOURT (2003). La toma de decisiones académicas del estudiantado en la Universidad de La Laguna en la elección de los créditos de libre configuración. *Contextos Educativos*. Universidad de La Rioja (en prensa).
- OLIVER, J. Y ALVAREZ, P. (2000). *Orientación y transición a la enseñanza superior*. Tenerife, Servicio de Publicaciones de la ULL.
- VILLAYANDRE, A. Y PEREZ, I. (2000). Tutoría de iguales. *Congreso de Orientación Universitaria*, Barcelona, 233-241). Rodríguez Espinar y col., 1993.

LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EXISTENCIAL COMO ESTRATEGIA FORMATIVA EN EL MARCO DE LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO (PERIODO DE DOCENCIA)

Laura Aparcero Martínez y Magdalena Suárez Ortega*
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de la demanda planteada por el alumnado que cursa el periodo de docencia dentro del programa de doctorado “Investigación y Intervención Educativa” del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El grupo pone de manifiesto una serie de inquietudes con respecto al periodo formativo por el que pasa, llegando a ser sentido como una problemática a estudiar. De tal manera, con este trabajo, nuestra finalidad inicial era analizar las capacidades formativas que aporta el periodo de docencia de cara a la suficiencia investigadora, la cual se convirtió en el eje central del último curso que realizábamos dentro del periodo de docencia. Este curso, denominado “*Diseño de programas específicos para la intervención psicopedagógica*”, nos permitió en la fase de análisis de necesidades abordar el problema planteado, desde una perspectiva más ecológica y constructivista, sin por ello alejarnos del contenido y de los objetivos académicos establecidos por el profesorado que impartía el mismo. Para afrontar esta problemática, y por sus propias características, recurrimos a la Investigación-Acción Existencial como encuadre metodológico. Nuestra intención era analizar en profundidad la situación que se daba, y poder reflejar nuestras inquietudes en este análisis con una doble finalidad. Por un lado, para la mejora del programa de doctorado y, por otro, para que desde una perspectiva más clínica sirviera al alumnado de superación de situaciones conflictivas en estos contextos y situaciones.

* Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla. - Dpto. DOE y MIDE. C/ Camilo José Cela s/n, Tlf: 954557742. C.P. 41018. E-mails: palaural@supercable.es ; msuarez@us.es

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Investigación-Acción (I-A), en los últimos años está resurgiendo con fuerzas en la investigación educativa. A modo de reseña histórica, fue Kurt Lewin quien en los años 30 acuñó el término de Investigación-Acción, y quien partiendo de sus trabajos en el campo de la Psicología, se plantea que la mejor forma de conocer los fenómenos psicosociales es interviniendo con aquellos sujetos que están dispuestos a cambiar (López, 1998). A partir de ese momento inicial, la I-A va desarrollándose como un paradigma científico propio que no encuentra pocos obstáculos en su camino. Es entre los años 70 y 80 cuando este enfoque vuelve a impulsarse y empiezan a aparecer bajo su encuadre metodológico multitud de corrientes y perspectivas de estudio, todas ellas con una característica común: desarrollar un saber, basado en el resultado de una introspección colectiva –de los grupos sociales-, y que busca ante todo la transformación y la mejora social respondiendo a las necesidades concretas de los sujetos que intervienen. En esta misma línea, los australianos Carr y Kemmis (1988) definen a la Investigación-Acción como una indagación auto-reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas, y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar. Por este motivo, los procesos auto-reflexivos –espiral autoreflexiva- terminan convirtiéndose en procesos de investigación.

Como ya se comentó en la introducción, para desarrollar nuestro trabajo hemos recurrido a la Investigación-Acción Existencial (I-AE), como corriente metodológica dentro de la I-A, la cual pretende responder a ciertas inquietudes de carácter particular que tienen los sujetos, y a los que ellos mismos deben dar solución. En este sentido, el investigador y el investigado son las mismas personas e intentan responder a cuestiones vitales. Como tal, el problema a investigar surge de una preocupación, que adquiere sentido y significado, dentro del contexto mismo en que surge (Barbier, 1992). Motivo por el cual necesitamos para su estudio partir de perspectivas ecológicas y constructivistas que analicen el problema en toda su extensión. En el proceso investigador, según Barbier (1983), la I-AE plantea las siguientes estrategias de investigación:

- “ Partir de los intereses reales de las personas y grupos.
- “ Intentar, a través de las tres escuchas (escucha científico-clínica, poético-existencial, y espiritual-filosófica) descubrir las implicaciones que tiene en cada persona los cuestionamientos vitales propios.
- “ Por último, reconstruir el sentido que las personas otorgan a cuestiones vitales en función del grado particular de significación.

La pieza fundamental en todo proceso de I-AE es el grupo, el cual será el sujeto-objeto de la investigación además de ser el propio y casi único instrumento de investigación. El grupo tendrá que organizarse, crearse, negociarse, y sostenerse y alimentarse cuando la situación lo requiera. Desde nuestra óptica el grupo es entendido como el espacio donde se inician una práctica autoreflexiva en la que se ponen un juego intereses y necesidades personales y se reconstruyen los discursos de los participantes-investigadores que intervienen en él.

3. OBJETIVOS

Una vez planteada y delimitada la problemática, nos propusimos llegar a cubrir dos objetivos fundamentales. Estos parten de dos puntos de arranque diferentes, pero complementarios en la forma de abordar el problema, en la forma de analizarlo e interpretarlo. Dichos objetivos son:

- Reflexionar acerca de nuestra propia experiencia académica, como alumnos y alumnas del periodo de docencia, partiendo de nuestras vivencias personales y profesionales.
- Proponer una serie de indicadores, desde el punto de vista del propio alumnado, para afrontar el periodo de investigación con mayor seguridad y solvencia.

4. PROCESO METODOLÓGICO SEGUIDO: FASES E INSTRUMENTOS

La I-AE es un método complejo que se apoya fundamentalmente para realizar el proceso investigador en la lógica cíclica –espiral autoreflexiva– de la I-A, pero que por sus propias características se nutre también de la etnometodología y la fenomenología. Para llevar a cabo nuestro estudio sobre el periodo de docencia nosotros pasamos por las siguientes fases:

— *Fase relacionada con la demanda y el contrato*

Durante gran parte del periodo de docencia como estudiantes, habíamos puesto de manifiesto nuestras inquietudes antes la formación que realizábamos. Existía acuerdo en que determinados contenidos y metodologías nos habían abierto caminos y saberes-haceres investigadores, hasta aquel momento desconocidos, pero pese a lo positivo de esta circunstancia a todos nos quedaba el sinsabor de la insuficiencia. Propusimos afrontar esta problemática en grupo, el cual ya había pasado por momentos iniciales de formación, llegando a determinados acuerdos: se hacía necesaria una reflexión del proceso formativo seguido hasta

el momento (contenidos y organización de los cursos, y aprendizajes adquiridos de cara a un periodo posterior). Todo ello lo llevamos a cabo mediante reuniones de grupo, a través de procesos auto y hetero-reflexivos de análisis. Como procedimientos de análisis utilizamos los mapas conceptuales, individuales y grupales, pues nos ayudaban a visualizar las dimensiones problemáticas estudiadas.

— *Fase relacionada con el diagnóstico y esclarecimiento del problema*

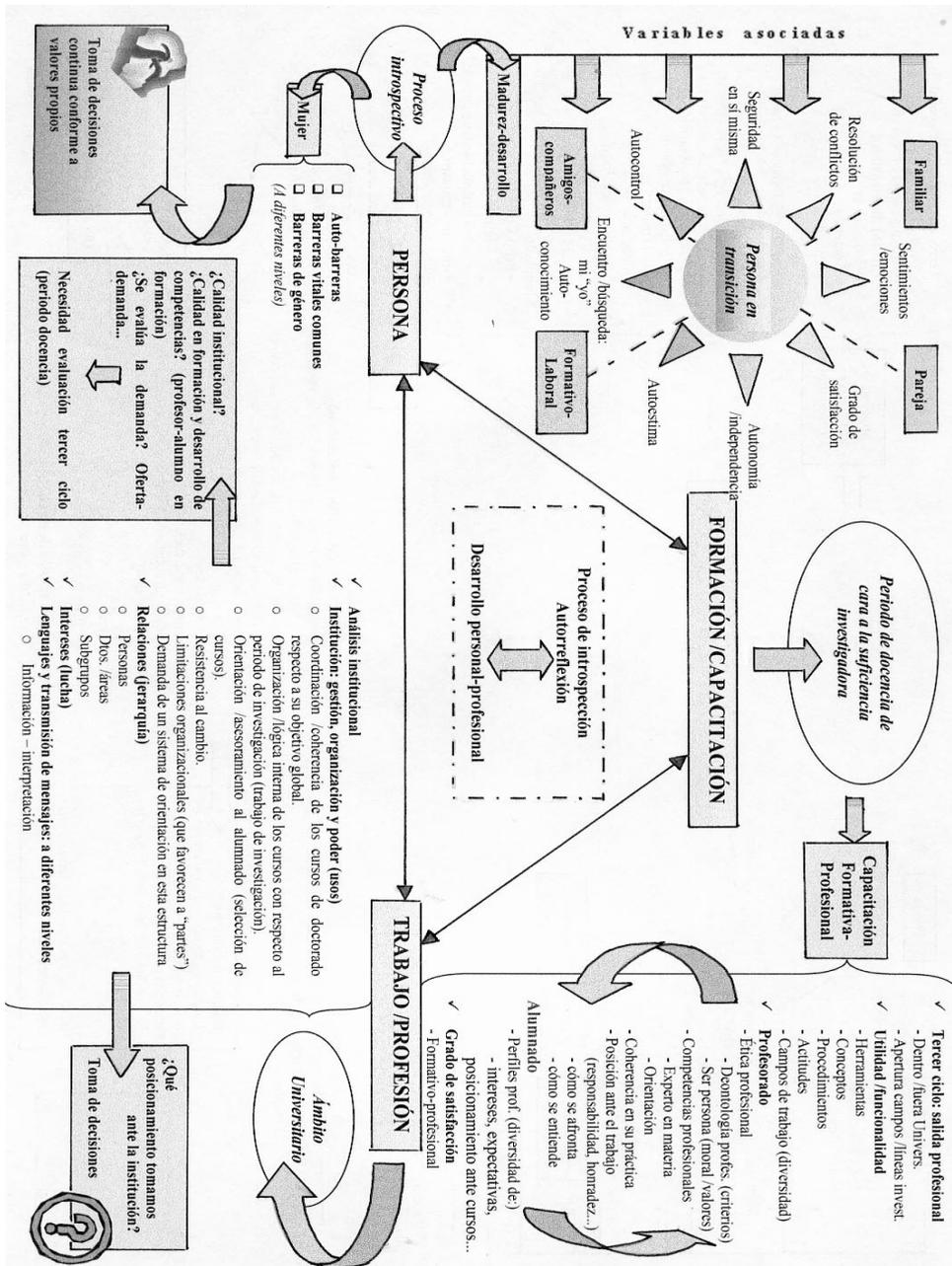
Así llevamos a cabo la fase de diagnóstico de la investigación planteada. A partir del desarrollo de las reuniones, y del análisis de los mapas conceptuales diseñados, fuimos delimitando con más seguridad la problemática planteada. En este sentido, aparecieron un mayor número de unidades de análisis que las inicialmente propuestas.

— *Fase analítica y de valoración de la acción*

Durante esta fase realizamos un análisis cualitativo de los datos obtenidos, a partir del cual llegamos, mediante un proceso deductivo-inductivo, a elaborar un sistema de categorías que nos permitiera profundizar y organizar la problemática de manera coherente. Las principales dimensiones que componían el mismo son: Capacitación profesional, Docencia, Orientación y Asesoramiento, Infraestructura, Recursos, Alumnado, Sentimientos. A medida que íbamos profundizando en el análisis de los mapas iban apareciendo nuevas inquietudes, así como nuevas problemáticas y soluciones, con lo que nuestro mapa final se re-hacía en cada sesión de autoanálisis individual y autorreflexión grupal. Estas últimas sesiones nos ayudaron ante todo a ver las conexiones entre determinados aspectos y priorizar unos aspectos sobre otros. Al final de este proceso de análisis y cuando el mapa conceptual ya estuvo debatido y consensuado grupalmente, realizamos un balance general de todas las dimensiones analizadas. Cabe resaltar aquí que nuestra intención a la hora de abordar este estudio con esta metodología concreta no era otra que buscar siempre los aspectos positivos y constructivos de la realidad que estábamos viviendo.

— *Fase de nuevo diagnóstico y teorización*

Como se puede ver en el cuadro 1 son tres nuestras mayores preocupaciones: la formación y la capacitación –como eje central–, la persona, y el trabajo y profesión. En todo el proceso de investigación nosotras comenzamos priorizando aquellas cosas que eran relevantes en nuestras vidas, por lo tanto la primera dimensión que desarrollamos fue personal. En estos momentos era la más importantes debido a los momentos de transición por los que pasábamos. En este sentido, como reflejamos en el mapa conceptual, el contenido propuesto en las sesiones desarrolladas fue trabajado a diferentes niveles de análisis según nuestras necesidades vitales. Ello ha sido “el motor” para enfrentarnos a una reflexión compartida y poner en común dimensiones que nos preocupan.



Cuadro 1: Mapa Conceptual Definitivo

Para ello, además de la evaluación de necesidades respecto a las capacidades formativas que aporta el periodo de docencia de cara a la suficiencia investigadora, fue inevitable el análisis sobre dimensiones personales. Éstas eran sentidas como necesidades prioritarias, intrínsecamente relacionadas con el periodo de capacitación-formación y trabajo y profesión que realizamos. Otros factores que aparecen también muy relacionados son el ámbito universitario y la institución como tal y los sentimientos que experimentamos a diario en este contexto.

5. CONCLUSIONES FINALES

Como conclusión a nuestro trabajo resaltamos lo positivo de los procesos de introspección y auto-análisis, y el elemento auto formativo que comportan. Como proyección personal-profesional del mismo, situándonos desde una perspectiva del docente universitario en formación, nos queda bastante claro que no podemos enseñar y crecer si sentimos en nosotros mismos la necesidad de madurar y de dar algunos saltos importantes. Todo tiene su “*tiempo*”. El “*cambio*”, entendido como mejora, nos lleva al “*desarrollo*” y es un “*proceso*” que, como tal, asumimos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, R. (1983). L'implication et l'imaginaire. Actes. Colloque National de Sciences Anthro-po-sociales, sciences de l'education. París, pp.26-211.
- BARBIER, R.(1992). L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines. Anthropos. París.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
- LÓPEZ, I. (1997). Experiencias de Innovación Pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE. Editorial CCS. Madrid.
- LÓPEZ, I. (1998). Metodología de Investigación Acción. Trayectoria histórica y encuadres epistemológicos y metodológicos de la Investigación-Acción.

INTENCIONES EDUCATIVAS Y PROFESIONALES: MÁS ALLÁ DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Francisca Arbe Mateo
Rakel Del Frago Abizu
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

1. MARCO DE REFERENCIA

La orientación profesional a lo largo de su desarrollo ha sufrido fuertes modificaciones en sus elaboraciones teóricas con repercusiones para la práctica. La propia complejidad del proceso, el mayor o menor grado en que se integran las distintas variables que la modulan y las interacciones que se establecen ha llevado a que surjan distintos enfoques o teorías de la orientación profesional que sustentan aplicaciones prácticas diferenciadas. Esta diversificación de modelos teóricos explicativos, si bien nos muestra la propia riqueza del tema, también nos enfrenta a algunos de sus límites. La carencia de una teoría global e integral es uno de los límites que unánimemente señalan la mayoría de los estudiosos del tema. Este señalamiento viene acompañado con frecuencia por la dificultad que esto conlleva para la acción orientadora.

Pero, aunque estemos lejos de una solución definitiva, hay que admitir que los cambios operados a lo largo de su evolución, son de gran calado a nivel teórico y de gran significación para la práctica. Así, la superación de concepciones restrictivas de la orientación profesional que la limitaban a un momento determinado de la vida de los sujetos ha dado paso a una concepción más amplia de desarrollo a lo largo de la vida, ampliando los destinatarios, los tiempos, las situaciones, proyectando la intervención orientadora mucho más allá del ámbito escolar. Todos estos cambios y el protagonismo que se adjudica al sujeto como actor y autor de sus proyectos de vida son algunas de las aportaciones que se pueden citar como generadoras de nuevos marcos de referencia, que unidas al desafío de la educabilidad, desde un enfoque educativo y pedagógico en el que nos situamos, refuerzan el papel de los educadores y profesionales de la orientación

Desde esta perspectiva, el énfasis en el acento educativo de la orientación, la posibilidad de educabilidad ha posibilitado la elaboración de programas educativos de orientación profesional con lo que supone para la intervención orientadora, al dotarla de nuevos modos y estrategias de acción. En este sentido cabe destacar, como en nuestro contexto ha habido en muy poco tiempo un gran aumento de estos programas de intervención. Ello ha repercutido en la investigación y en la modificación de la practica orientadora, o al menos ha dado a educadores y profesionales de la orientación la posibilidad de tener a su alcance nuevas metodologías educativas elaboradas, aplicadas y contrastadas en mayor o menor grado en nuestra realidad educativa.

2. EL ESTUDIO

Este trabajo se enmarca dentro de otro más amplio. Lo que este estudio pretende es indagar en que medida las intervenciones orientadoras sobre la base de programas de orientación profesional, inspirados en la “Activación del Desarrollo Vocacional y Personal” (Pelletier y Col. 1974,1984) en concreto el programa “Tengo Que Decidirme” (Álvarez Rojo, V. 1991,1997) en su versión al Euskera “Erabakia Hartu Behar Dut (Del Frago, R. 1999), reflejan convergencias y divergencias en la intencionalidad de futuro de las adolescentes.

La muestra la componen veinticinco adolescentes de tercero de la ESO, de un instituto público en una ciudad de Guipúzcoa, que forman parte de un grupo experimental, en el que se ha aplicado dicho programa con el objetivo de valorar los efectos acerca de las representaciones del yo, de las profesiones, la toma de decisiones y de los proyectos de futuro. No se trabajó de forma explícita las relaciones de género como condicionante de las decisiones de futuro de los/las estudiantes, ni se formularon hipótesis en ese sentido.

La recogida de datos para el análisis proviene de ejercicios propuestos en el cuaderno del alumno en el proceso de aprendizaje para la consecución de los objetivos a conseguir en las distintas unidades y el proyecto profesional elaborado por cada una de las alumnas al final del programa. Otros datos están basados en preguntas recogidas en cuestionarios pasados a la totalidad del alumnado; de forma que la triangulación de ambos pueda aportar una mayor objetividad a los mismos.

En su conjunto los datos para el análisis se pueden agrupar 3 categorías.

1. - La valoración del conjunto de resultados escolares según la autopercepción de la alumna tanto en su presente inmediato como a lo largo de su trayectoria y las estimaciones que hacen sobre su actitud y compromiso con sus estudios.

2. - Las elecciones realizadas y las modificaciones producidas en sus aspiraciones educativas y profesionales desde el inicio al final del proceso con la toma de decisiones.
3. - Informaciones relativas a como contemplan su futuro,y su compromiso con una u otra formación en función del proyecto profesional, que cada alumna elabora y plasma por escrito.

A todo ello se añade informaciones sobre la ocupación de padres y madres y posibilidades económicas familiares.

Los objetivos del estudio en base a las lecturas y conocimientos sobre esta temática nos llevan a esperar que estas alumnas “experimentales” formularían sus proyectos profesionales desde el presente en que se sitúan, con intencionalidad de inserción laboral futura. Es decir, que las adolescentes tienen muy consolidado y asumido la necesidad de hacerse con algún tipo de cualificación profesional para su incorporación al mundo laboral. Desde estos supuestos el objetivo marcado era conocer si las alumnas expresaban con claridad que la enseñanza secundaria obligatoria es una etapa a superar pero en modo alguno marca para ellas el final del periodo de formación.

También se esperaba detectar si las diferencias entre unas y otras adolescentes tanto en sus aspiraciones educativas como en sus intenciones profesionales, más o menos ambiciosas, más o menos precisas y/o titubeantes indicarían algún modo de relación con sus resultados escolares en términos de éxito o fracaso escolar. Este objetivo tenía un doble propósito, por una parte, acercarnos a las alumnas como sujetos diferenciados, intentando superar visiones homogéneas que aun en el caso en que se remarque aspectos positivos, de gran peso en orientación no las contemplan en sus diferencias. En segundo lugar ver si tomadas en consideración estas diferencias podría aflorar alguna relación con su rendimiento escolar.

Finalmente creíamos que algunas de las alumnas reflejarían en sus proyectos rupturas superadoras de estudios, carreras u oficios marcados genéricamente y este desafío a lo dado, a rebasar genéricamente la situación, podría estar asociado con el éxito escolar y /o la ocupación de los padres. En este objetivo lo que se contempla es conocer si sus propósitos y aspiraciones se orientaban hacia carreras u oficios en las que las alumnas son minoritarias.

3. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

1-1 Hacia un modelo profesional: La necesidad de formación.

Como estaba previsto el primero de los objetivos se cumple. Como subra-

yábamos, no esperábamos que en los resultados se dieran oposiciones “casa – trabajo” ni tampoco “incorporación a la vida activa”; y esto tanto más cuando en ningún caso las jóvenes perciben que la situación económica familiar sea un obstáculo determinante para sus proyectos de estudio. Pertenecen a hogares en los que en su mayoría están formados por padres y madres incorporadas al mercado del trabajo. Tienen modelos familiares de madres trabajadoras situadas en los diversos sectores de actividad, a alguna de las cuales (10%) les afecta el paro. Situación laboral que no incide en los padres. La misma proporción de madres son amas de casa y también se aprecia la emergencia de cambios en los modelos masculinos al tener una pequeña representación, un caso, en el que al padre se le sitúa en el trabajo del hogar.

Así, estas jóvenes están inmersas en un espacio social y familiar en el que la incorporación de las mujeres al mundo laboral esta generalizado y las familias aspiran a que sus hijas e hijos adquieran algún tipo de cualificación si han de acceder al mundo laboral. Desde esta realidad las aspiraciones de las alumnas a continuar su formación como medio para la consecución de su capacitación profesional se refleja con nitidez en los datos. Ni una sola de las alumnas se plantea la inserción laboral tras la enseñanza secundaria obligatoria. Pero además, todas estas adolescentes, excepto en un caso que opta por la formación profesional de grado medio, se plantean la consecución del bachillerato, bien para seguir a la universidad bien para el acceso a la formación profesional de grado superior. Lo que significa que en las representaciones elaboradas por estas adolescentes sobre su futuro, la formación, adquisición de competencias, desempeña un papel fundamental para su inserción social y profesional.

1-2 Criterios escolares y aspiraciones educativas y profesionales

Los resultados con relación al segundo objetivo, abordar las distintas aspiraciones educativas y profesionales de las alumnas considerando su vinculación con criterios escolares, nos llevan a mantener la fuerza que los resultados escolares tienen en los proyectos de futuro de las alumnas y en los que, sin duda, abra que profundizar y continuar investigando.

Como se ha puesto de manifiesto todas las alumnas se plantean la continuidad de los estudios más allá de la enseñanza secundaria obligatoria. En esta continuidad se constata que están informadas de los distintos niveles de la enseñanza que tienen que seguir según su proyecto de estudios. En la mayoría de los casos los pasos y fases siguen un orden temporal, de lo más próximo a lo lejano. Raramente se da el proceso inverso, comenzar por la meta a conseguir y especificar los cursos de acción. En este sentido y en la línea de Guichard, J. (1995), nos inclinamos a mantener que lo que las alumnas elaboran tiene más “de intención educativa, de “proyecto de estudios”, que de proyecto profesional.

Una primera diferencia se da en la forma en que contemplan la etapa del bachillerato y los requisitos que conlleva la entrada a la universidad. Las alumnas con experiencias escolares de éxito (excelencia) tienden en mayor medida a estudios de ciencias que a los de letras. Las que optan por las ciencias, sin excepción, expresan el tipo de bachillerato que les corresponde hacer y aluden tanto a la selectividad como a obtener buenas notas en su camino hacia la universidad. Al contrario, las alumnas de éxito que optan por estudios de letras, ni dan nombre al bachillerato, ni la nota de la selectividad incide en sus apreciaciones. Sin embargo, todas comparten el saberse y sentirse capaces y comprometidas con sus estudios, ya porque las asignaturas les gusten o sean de su interés, o ya porque como muy expresivamente dice una de ellas: “si hay que hacer (estudiar) se hace”. De igual modo convergen en sus intenciones de obtener a lo largo del bachillerato distintos títulos de idiomas.; tienden a integrar en sus proyectos actividades de ocio que practican y pueden mostrarse favorables a compaginar “algún trabajillo” con sus estudios.

Cuando se analiza lo que sucede con las alumnas que tienen una experiencia escolar positiva (puedan tener algunos suspensos pero también alguna nota alta), se constata que, a diferencia de las alumnas de éxito, tienden más a estudios de letras que a los de ciencias. Estas últimas comparten algunos de los indicadores de las alumnas de éxito como explicitar el tipo de bachillerato o el paso de la selectividad; sin embargo difieren en las referencias a las notas, que quedan mucho más difuminadas. Las que optan por los estudios de letras se apartan de sus compañeras de excelencia al poner peso en la selectividad y en las notas. Este grupo de experiencia escolar positiva, en su conjunto, se muestra menos seguro de sus resultados escolares. Son las matemáticas la que mayores dificultades les crea, sus valoraciones tienen matices diferentes, desde las que van interiorizando su falta de capacidades “siempre he sido mala”; hasta aquellas que ni les gusta ni les interesa, pero consiguen aprobar. En cualquier caso tienen buena imagen de la escuela y muestran actitudes favorables hacia los estudios. Apenas expresan intenciones de estudiar idiomas y raramente integran en sus proyectos actividades de ocio.

En cuanto a las alumnas con resultados menos favorables, sus proyectos de estudios se centran en opciones de letras. Cuando proyectan realizar estudios superiores, la secuencia está marcada por las notas. No se aprecian características integradas en sus proyectos que aludan a intereses o actividades de ocio.

Finalmente, el peso de los resultados escolares se detecta también en la mayor o menor ambición de sus proyectos de estudios (ciclo largo / ciclo corto) y en su mayor o menor precisión al contemplar diversas alternativas.

1-3. *De las ausencias*

Nuestro tercer objetivo no se cumple. No encontramos ningún indicador que nos permita mantener que estas alumnas opten o vayan a reconducir sus proyectos de estudios hacia esos oficios y carreras en las que las mujeres son minoritarias. De hecho si mantienen sus proyectos las alumnas que se orientan hacia las ciencias vendrían a incrementar las profesionales del campo de la salud prioritariamente. De igual modo aquellas alumnas, de por si minoritarias, que proyectan sus estudios hacia la formación profesional de grado superior no contemplan ninguna opción en estos estudios. En un solo caso en el que su proyecto es dubitativo nos queda un margen para el interrogante. Interrogante que la misma alumna se lo formula ¿bachillerato tecnológico?

4. CONCLUSIONES

La formación, la adquisición de conocimientos y competencias que les preparen y faciliten la inserción social y profesional es una constante en los proyectos de estudios e intenciones educativas de estas adolescentes. Los resultados escolares afloran como un influyente de peso en las configuraciones o elaboraciones de sus proyectos de estudios. Es necesario que las intervenciones orientadoras tengan en cuenta el impacto de las relaciones de género en las representaciones de futuro de los/las jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991,1997). ¡Tengo que decidirme! Sevilla. Alfar.
- DIAZ MARTINEZ, C. (1996) El presente de su futuro: Modelos de autopercepcion y de vida entre los adolescentes españoles.”. Madrid. Siglo XXI.
- GUICHARD, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona. Laertes.
- VALLE, T. del (2002) (coord.) Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género. Madrid. Narcea.

EL MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO MEDUSA: LA INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL SISTEMA ESCOLAR DE CANARIAS

Manuel Area Moreira

Luis Feliciano García

Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento
Universidad de La Laguna

El Proyecto Medusa, impulsado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, ha sido planificado con la intención de facilitar la incorporación e integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.) en todos los ámbitos del sistema educativo no universitario. Este macroproyecto tiene una duración de seis años (2001-2006) y pretende dotar de infraestructuras y recursos informáticos a todos los centros educativos del sistema escolar, desarrollar planes de formación del profesorado en el ámbito tecnológico, elaborar contenidos y materiales didácticos en formato digital, crear una Intranet educativa canaria, y desarrollar acciones de teleformación a través de la red.

La evaluación de este proyecto está siendo realizada por un equipo formado por investigadores de las dos universidades canarias (Universidad de La Laguna, y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) a solicitud del ICEC (Instituto de Calidad y Evaluación Educativa de Canarias) y financiado por la citada Consejería. En esta comunicación describiremos brevemente el modelo, objetivos, dimensiones y acciones hasta ahora desarrolladas con relación a la evaluación del citado proyecto. Adelantamos que ya se ha realizado el diagnóstico inicial de las perspectivas y expectativas del profesorado de Educación Secundaria hacia el proyecto; la de los agentes externos de apoyo como son los inspectores y asesores de CEP, y el estudio de las perspectivas de los miembros del equipo interno coordinador del proyecto.

CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE MEDUSA

Existen distintas visiones o enfoques en torno a lo qué debe ser la evaluación de programas educativos, a las formas de realizarla y sobre la utilidad y difusión de la misma (Colás y Rebollo, 1993; Fdez-Ballesteros, 1995). En unos modelos se enfatiza más una perspectiva técnica y aséptica de la evaluación, y en otros la dimensión más política o social de la misma; unos enfoques se apoyan metodológicamente en análisis cuantitativos, y en otros en aproximaciones cualitativas y de estudio de casos. El modelo de modelo de evaluación que estamos aplicando con relación al Proyecto Medusa se puede caracterizar como ecléctico e integrador en el sentido de que combina el análisis de los procesos con la valoración de los productos obtenidos, que combina revisiones internas de los planes con valoraciones externas de los mismos, que combina los análisis cuantitativos de la realidad con aproximaciones cualitativas al pensamiento y práctica de los agentes implicados, que combina el trabajo técnico de los expertos con la deliberación y negociación entre los distintos sectores educativos y sociales. En síntesis, pudiéramos indicar que los rasgos más destacables del modelo de evaluación propuesto, siguiendo el modelo desarrollado en años anteriores con relación a la evaluación del Proyecto Atenea (Escudero, 1991) serían los siguientes:

Evaluación continua centrada en procesos

El primer rasgo del modelo de evaluación propuesto indica que ésta debe centrarse o dirigirse a explorar y analizar lo que ocurre a lo largo de la historia o proceso evolutivo del Proyecto Medusa, y no sólo a medir los resultados finales del Proyecto. La evaluación la planteamos como una acción o estrategia de diagnóstico permanente y continuo de los procesos desarrollados más que como una evaluación final o sumativa de productos terminales (aunque sin renunciar a este objetivo). Aquí creemos que descansa la principal utilidad de los resultados de la evaluación ya que los mismos servirán y ayudarán a la mejora de las estrategias de implementación de Medusa.

Evaluación cíclica

El segundo rasgo indica que la evaluación debe abordar de forma cíclica el análisis de aquellas dimensiones o aspectos sustantivos o relevantes del propio Proyecto. Se pretende que la evaluación nos pueda ofrecer no sólo la “fotografía” o estado de un determinado elemento en un momento puntual (como puede ser opinión del profesorado, o calidad pedagógica de los materiales), sino que

también nos proporcione información de cómo ese elemento o estrategia está evolucionando a lo largo del tiempo. Al proponer que la evaluación sea cíclica queremos sugerir que debemos chequear más de una vez y en ciclos temporales previamente definidos cada una de las dimensiones relevantes del proyecto.

Evaluación ecléctica metodológicamente

Hoy en día sabemos que una evaluación global de un Proyecto amplio y complejo como es el caso de Medusa no puede abordarse desde una única perspectiva metodológica. Los distintos instrumentos de evaluación nos ofrecen, inevitablemente, una visión limitada de la realidad. Por ello sugerimos que el modelo de evaluación adopte un enfoque ecléctico en relación con las técnicas y metodología de recogida y análisis de los datos. Es decir, debemos desarrollar tanto aproximaciones cualitativas y cuantitativas para que nos proporcionen una visión rica y global de las diversas y múltiples dimensiones que configuran la realidad escolar del Proyecto.

Evaluación participativa

Finalmente hemos de indicar que la evaluación no debe ser planteada y desarrollada como una actividad “secreta” de expertos o técnicos ajenos al propio proyecto y que trabajan al margen de las personas, grupos e instituciones del Proyecto. Tanto en el proceso de construcción de los instrumentos como en el análisis y valoración de los resultados de la evaluación deben participar los distintos agentes educativos y sociales implicados en la implementación del Proyecto cara a que opinen sobre los mismos y participen en la toma de decisiones.

LOS OBJETIVOS GENERALES DEL PLAN DE EVALUACIÓN

Como acabamos de indicar la finalidad de la evaluación del proyecto es chequear y explorar de modo sistemático, continuadamente y de forma global el conjunto de procesos de difusión, desarrollo e impacto del Proyecto Medusa en el sistema escolar canario, así como la puesta en práctica de cada uno de los planes que lo constituyen en todo el ámbito del Archipiélago. En consecuencia con el Plan de evaluación del Proyecto Medusa se pretende como objetivos generales:

1. Explorar de modo sistemático las opiniones, valoraciones y actitudes del conjunto de agentes educativos hacia la integración de las TIC en la educación y hacia el propio Proyecto.

2. Describir, analizar y valorar la puesta en práctica del Proyecto Medusa en los centros educativos y aulas identificando las experiencias educativas más significativas.
3. Evaluar el impacto y efectos de las TIC sobre el aprendizaje del alumnado en relación a los conocimientos, las habilidades y destrezas de uso de los recursos informáticos y del procesamiento de información.
4. Analizar y valorar las estrategias que facilitan la difusión y puesta en práctica del proyecto en lo relativo a las acciones de formación del profesorado tanto presenciales como a distancia; el material educativo generado tanto por el profesorado participante en el mismo como por los equipos del propio Proyecto; el grado de dotación de los recursos e infraestructura informática; las acciones de apoyo y asesoramiento al profesorado
5. Realizar informes periódicos sobre el proceso de implementación del Proyecto cara a detectar los aspectos positivos así como problemas o disfunciones en cada uno de los planes o acciones parciales y sugerir soluciones de mejora en la puesta en práctica del Proyecto Medusa.

LAS DIMENSIONES OBJETO DE EVALUACIÓN

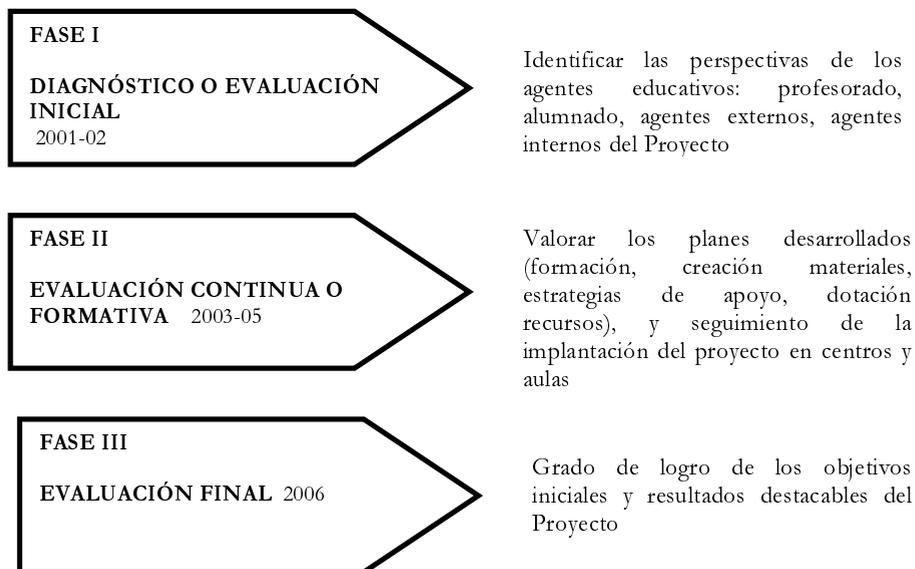
A partir del análisis de las metas y características del propio proyecto Medusa, teniendo en cuenta los requisitos implicados en todo proceso de innovación educativa en general (Fullan, 1991; Escudero, 1999), y de incorporación de las nuevas tecnologías a los sistemas escolares en particular (Pelgrum, 2001; Somekh, 2001) procedimos a la identificación de las grandes dimensiones constitutivas del plan de evaluación que sintetizamos en las siguientes:

- a) las percepciones de los agentes educativos hacia las TIC implicados en el proceso de implementación del proyecto
- b) las experiencias, actividades y formas de uso pedagógico de las tecnologías de la información en los centros educativos
- c) los efectos y resultados de aprendizaje del alumnado en relación a las tecnologías de la información y comunicación
- d) las acciones y estrategias utilizadas en el Proyecto Medusa con el fin de facilitar la innovación y consecución de los objetivos del Proyecto

FASES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

EL Plan General de Evaluación del Proyecto Medusa consta de tres fases (Ver gráfico)

FASES DEL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MEDUSA



Fase I.: Diagnóstico o Evaluación Inicial

La evaluación inicial del Proyecto Medusa (cursos académicos 2001-03) está planificada con la intencionalidad de realizar una primera aproximación a las perspectivas, valoraciones y actitudes del profesorado de los centros, del alumnado y de los agentes externos (inspectores, asesores CEP y equipo de apoyo de Medusa) hacia el uso e integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los centros educativos y aulas de Educación Secundaria.

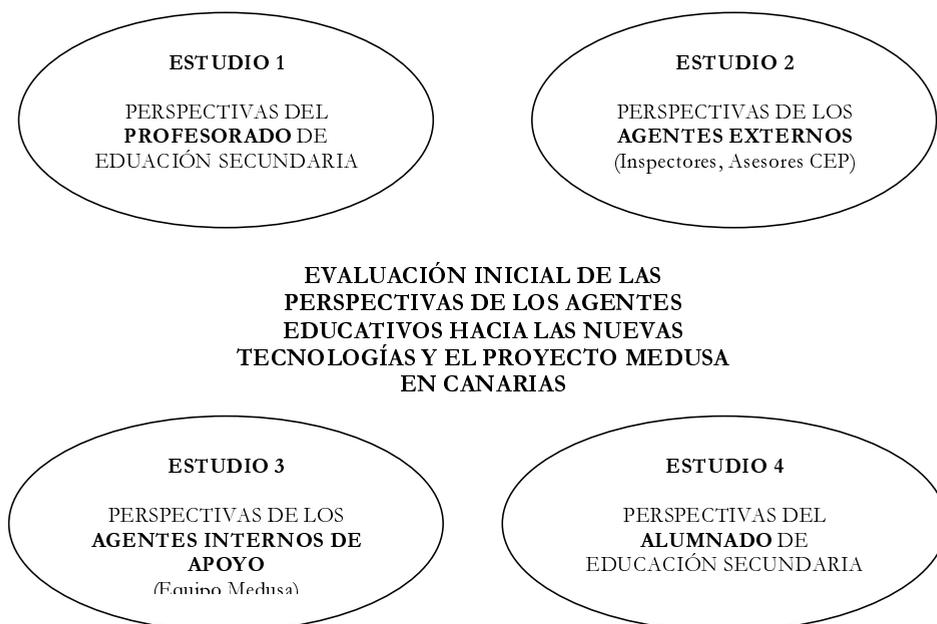
Se pretende, en consecuencia, obtener una serie de datos e informaciones, a modo de diagnóstico o evaluación inicial, del punto de vista del profesorado y agentes externos al comienzo o etapa inicial de implantación del Proyecto Medusa de modo que esta información sirva para:

- a) tomar decisiones relativas a las acciones de implantación a corto y medio plazo del Proyecto (formación profesorado, dotación de recursos informáticos, creación de materiales didácticos, actividades de difusión de Proyecto, etc.)
- b) contrastar estos datos iniciales con los que se recojan en el futuro, de modo que se pueda realizar un análisis sincrónico de la evolución de las perspectivas del profesorado de Ed. Secundaria en relación a este Proyec-

to, así como contrastarlos con los que se obtengan en otros niveles y ámbitos educativos (Ed. Infantil, Primaria, Adultos, ...)

Para esta primera fase hemos diseñado cuatro estudios centrados sobre las perspectivas de los distintos agentes educativos implicados en el Proyecto Medusa: el profesorado, el alumnado, los agentes externos de apoyo, es decir, inspectores y asesores de CEP, y el equipo técnico de Medusa. (Véase el gráfico adjunto).

El estudio 1 (perspectivas, opiniones y valoraciones del profesorado de Educación Secundaria), el estudio 2 (perspectivas de los inspectores y asesores de los Centros del Profesorado de Canarias, y el estudio 3 (perspectivas de los agentes internos del equipo Medusa) ya han sido finalizados -es decir, se diseñaron los instrumentos, se recogieron los datos, se analizaron, y se redactaron los correspondientes informes. El estudio 4 (perspectivas del alumnado) está en proceso de realización. En los estudios 1, 2 y 4 se ha utilizado la técnica del cuestionario, y en el estudio 3, la recogida de datos ha sido a través de entrevistas semiestructuradas. Las muestras han sido muy amplias en cada grupo estudiado. De este modo la muestra del profesorado fue de $N= 2.515$, y en los estudios de inspectores, asesores y técnicos de Medusa participaron más del 90 % de toda la población correspondiente a cada tipo de grupos.



Fase II: Seguimiento del Proyecto. Evaluación continua (2003-04-05)

En esta segunda fase se pretende chequear o explorar en qué medida cada uno de los planes de acción implementados están cumpliendo sus objetivos, así como la identificación de problemas o dificultades en relación a aspectos globales del Proyecto o de alguno de los planes parciales. Este seguimiento servirá, lógicamente, para replantear, si fuera necesario, las acciones planificadas ajustándolas a las necesidades y posibilidades de la práctica.

Esta segunda fase se basará, principalmente, en el seguimiento de casos (centros escolares en los que se esté implementando el proyecto Medusa) a través de variedad de técnicas: entrevistas, diario de campo, observaciones, cuestionarios, discusiones de grupo. Ya hemos realizado el diseño de dicha evaluación y estamos pendientes de conseguir la financiación necesaria.

Fase III: Evaluación final (2006)

Esta última fase pretendería valorar globalmente los resultados del periodo de implementación del Proyecto. ¿En qué medida los objetivos iniciales han sido cumplimentados? ¿Cuáles son los éxitos o fracasos más destacables del Proyecto? ¿Cuáles son las razones de los mismos? ¿Cuáles deben ser las acciones futuras?. Estas serían algunas de las preguntas a responder con la evaluación final del Proyecto.

Lógicamente debe ser planteada como una evaluación externa que indague y chequee, nuevamente, la totalidad de dimensiones constitutivas del Proyecto Medusa. Ciertamente se deberán utilizar una la variedad de metodologías y técnicas adaptadas a las características de cada factor o dimensión. El plazo temporal para realizar esta evaluación será el año 2006.

BIBLIOGRAFÍA

- COLAS, P. y REBOLLO, M.A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica..* Sevilla: Kronos
- ESCUADERO, J.M. (1991): "Evaluación de los proyectos Atenea y Mercurio". En Varios: *Las nuevas tecnologías en la educación. Encuentro Nacional*. Santander, ICE de la Universidad de Cantabria.
- ESCUADERO, J.M. (Ed) (1999): *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum*. Madrid, Síntesis.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (Dir). (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis. Madrid.

- FULLAN, M.1(1991): *The meaning of educational change*. New York, Teachers College Press,.
- PELGRUM, W. J. (2001). "Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide education assessment." *Computers & Education* 37: 163-178.
- SOMEKH, B. (2001): "The Role of Evaluation in Ensuring Excellence in Communications and Information Technology Initiatives". *Education, Communication & Information* , Vol. 1. No. 1, 75-101.

CLAVES PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASOS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Arroyo González, Rosario; Salvador Mata, Francisco; Gallego Ortega, José L.
Universidad de Granada

Esta comunicación presenta una investigación avalada por el programa de estancias de investigadores, profesores de universidad y de escuelas universitarias españolas en centros de investigación españoles y extranjeros incluidos el programa “Salvador Madariaga”. Por la resolución 31 de agosto del 2001 de la Dirección General de Universidades (BOE del 3 de noviembre) fue aprobado el proyecto los procesos comunicativos en alumnos con dificultades de aprendizaje en contextos de diversidad cultural, proyecto este que se enmarca en el macroproyecto de investigación que viene desarrollando el grupo ED.INVEST bajo la dirección del Prof. Dr. Francisco Salvador Mata desde el curso 97-98, en el que se define una línea de investigación en torno al tema general del desarrollo curricular del lenguaje en el contexto escolar de atención a la diversidad de los alumnos.

El trabajo que presentamos ha sido realizado en colaboración con la Dra. Norah McWilliam profesora del Department of Teacher Education, University of Bradford (Reino Unido), departamento éste, con una larga tradición en la enseñanza e investigación de la lengua en contextos de diversidad lingüística. También han colaborado: una profesora de Educación Primaria seriamente interesada por la educación multicultural y dos profesores asistentes desarrollando funciones de apoyo a alumnos con dificultades de aprendizaje.

1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-TEMPORAL Y TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha centrado fundamentalmente en analizar y comprender en profundidad el desarrollo curricular, en un aula de primaria (tercer año), de la expresión escrita en un contexto social deprimido (que en el contexto

escolar se traduce en un alto porcentaje de alumnos con dificultades para el aprendizaje de las habilidades en el lenguaje) de habla inglesa y con una clara orientación hacia la educación multicultural. Para ello se ha analizado un proceso didáctico durante un periodo aproximado de 25 sesiones, de una hora de duración cada sesión, durante los meses de noviembre, enero y febrero del curso escolar 2001/2002.

El interés teórico que ha orientado los análisis realizados ha sido el modelo de enseñanza de la expresión escrita en lengua inglesa aplicado en un contexto de aprendizaje concreto, y la identificación de elementos multiculturales de dicho contexto en relación sistémica con una sociedad claramente multicultural.

El enfoque de esta investigación fue, pues, un enfoque global, en que se trató de identificar con claridad el modelo aplicado a la enseñanza de procesos cognitivos implicados en la expresión escrita, que no son otros que los procesos de planificación, transcripción, revisión y metacognición, en cuyo desarrollo se implican habilidades de lenguaje oral y lectura (Bear, 2000:39), estrategias cognitivas y captación consciente o inconsciente de valores. Las líneas básicas de la teoría y de la investigación sobre la expresión escrita, que hemos asumido en este proyecto se describen en el enfoque contextual o ecológico (Salvador Mata, 1999) en el que se analiza, en perspectiva etnográfica, la composición escrita como un proceso no sólo cognitivo sino también condicionado por el contexto en el que se desarrolla, especialmente, en la Escuela.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Establecido el marco contextual y teórico, y definidos los intereses que han movido este trabajo de investigación, se plantearon los objetivos del mismo, que permitieron seleccionar una metodología coherente y, a la vez, adaptada a las condiciones temporales y disponibilidad de las personas implicadas. Los objetivos formulados fueron:

- Describir los agrupamientos de los alumnos, las actividades, los recursos, los espacios y la evaluación en el desarrollo del currículum para atender las posibles dificultades de aprendizaje de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita.
- Detectar en los materiales y recursos curriculares los objetivos, contenidos y líneas metodológicas del currículum para el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita.
- Describir las funciones y los roles del profesor titular y de los profesores asistentes en el desarrollo del currículum para atender las dificultades de

aprendizaje de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita.

- Identificar elementos multiculturales en el contexto de aprendizaje y su conexión con el modelo didáctico aplicado en la enseñanza de la expresión escrita.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Definidas las condiciones materiales y de personal disponible y establecidos los objetivos (eminentemente descriptivos), se optó por aplicar la metodología de “estudio de casos” (Rose y Grosvenor, 2001; Corbet, 2001). El caso a estudiar fue las actividades y estrategias de enseñanza de la composición escrita en un aula de educación primaria con alumnos de 7 a 8 años (tercer año de primaria), coordinada por una profesora tutora, en colaboración con dos profesores asistentes. Este aula estaba integrada en un centro de primaria que escolarizaba niños de 3 a 11 años y en un barrio de clase obrera, con cierto porcentaje de paro, situado al este de Bradford (Reino Unido).

Con este estudio se trató de responder a los objetivos de nuestra investigación en un caso real, en el aquí y en el ahora del momento y espacio en el que sucedía, cuya comprensión sólo era posible integrada en un contexto y en el que era difícil de establecer sus precisos límites. Con este estudio de caso se pretendía obtener una cantidad representativa de diferentes evidencias, extraídas del espacio en el que se desenvolvía el caso, y de las que se pudiese abstraer e integrar las posibles conclusiones a los objetivos planteados (Gillham, 2000:13). Por lo tanto, en este estudio se usaron diferentes métodos o técnicas, como la entrevista, la observación, documentos..., así como el método de análisis de contenido para el análisis de los datos.

3.1. Recogida de datos

Puesto que el principal propósito de esta investigación era la descripción e interpretación en base a un modelo teórico contextual de un proceso de enseñanza, se seleccionó como principal técnica de recogida de datos la observación cualitativa (Wragg, 2001:99). El instrumento utilizado fue el diario (Zabalza, 1991). Los elementos esenciales de esta observación fueron:

- Qué hacen los alumnos y los profesores.
- Qué dicen los alumnos y los profesores

- Qué materiales y recursos se utilizan o están presentes en los espacios y tiempos de la observación.
- Demandas de aclaraciones a los profesores, que ayuden a interpretar lo que se dice y se ve en los espacios y tiempos de observación.

Las observaciones fueron realizadas por un investigador que se incorporó al aula como un profesor más en las sesiones en las que se impartía lengua. Cada observación tuvo una duración aproximada de una hora, con una frecuencia entre 1 y 4 veces por semana, según el desarrollo del programa. En cualquier caso, era la profesora titular del aula la que determinaba la hora y el día en que era conveniente realizar las observaciones.

Otra técnica aplicada para la recogida de datos fue la entrevista semi-estructurada, en forma de cuestionario (Goetz y LeComte, 1988) para obtener información de los profesores que participaron en este proceso didáctico.

También se recogió el siguiente material curricular para analizar los objetivos, contenidos y recomendaciones metodológicas y sobre recursos para la enseñanza de la expresión escrita, así como las posibles sugerencias para la atención a la diversidad. Estos materiales fueron:

- El curriculum nacional inglés para primaria: *The national curriculum. Handbook for primary teachers in England. (1999) Department for Education and Employment. London.*
- *Estrategias Nacionales para la enseñanza de la Lengua: The national literacy strategy. developing early writing (2001) Department for Education and Employment. London.*
- *El libro del profesor para la enseñanza de la escritura: GREEN, A; HURLSTONE, J. y WOODS, J. (2001) Cornerstones for Writing. Teacher's Book (Year 3). University Press. Cambridge.*

Por último, para ilustrar la variedad de recursos de aula y de decoración se realizaron 50 fotografías que trataron de reflejar desde distintos ángulos el espacio de aprendizaje.

3.2. Análisis e interpretación de datos

Para el análisis de los datos se aplicó el método de análisis de contenido. Este método es un modo ordenado de proceder, acorde con los objetivos de la investigación, que evita en todo momento el azar (Bochenski, 1985). Es un proceso en el que se suceden y relacionan dos tareas fundamentales (Arroyo y González, 2000):

- Identificar los componentes del objeto analizado.
- Descubrir las relaciones combinatorias entre sus componentes, y entre éstos y el todo.

Así, pues, marcados los objetivos de este análisis de contenido, que no fueron otros que los de la investigación, y el universo a analizar, es decir, los documentos resultantes del proceso de recogida de datos anteriormente descrito, sólo faltaba por establecer:

- Las unidades de contexto, esto es, el mayor cuerpo de contenido que sirve para captar el significado de la unidad de registro. En este caso se establecieron cuatro unidades de contexto: la información contenida en el diario, las entrevistas, los documentos curriculares y las fotografías. Se establecieron como unidades de registro (la sección más pequeña susceptible de interpretación en la que se divide la unidad de contexto) la frase, el párrafo o la imagen de un conjunto de objetos referidos a los objetivos de la investigación.
- El sistema de categorías, para categorizar e interpretar las unidades de registro, se estableció en base a un modelo didáctico global para la atención a la diversidad (Salvador y Arroyo, 2001) y un modelo cognitivo para la enseñanza de los procesos de escritura (Salvador, 2000, Bear, 2000). Con este sistema de categorías se exploró el material escrito y visual recopilado tras la recogida de los datos, lo que nos permitió la categorización de la información contenida en el mismo, para poder realizar interpretaciones de tipo cualitativo, es decir, el cómo y el porqué de lo que sucede en el aula en relación con la enseñanza de la escritura y su coherencia con el contexto multicultural en el que este aula se inserta, como corresponde a un estudio de caso. Por lo tanto, a este estudio no le interesó el análisis de frecuencias (interpretación cuantitativa), pues al tratarse de un caso único la significación y la comparación numérica carecían de interés.

3.3. Validez y fiabilidad

La validez y la fiabilidad son dos características básicas que han de poseer todos los métodos de investigación. Se entiende por tal, la exactitud en el proceder de la investigación, en el sentido de su coherencia, estabilidad, repetibilidad y precisión. La estrategia básica para garantizar esta validez y fiabilidad en los estudios eminentemente cualitativos, como es el caso que nos ocupa, es la triangulación. Esta estrategia fue avanzada por Denzin (1970), quien tomó el concepto de Campbell y Fiske (1959). Una de las estrategias de triangulación es

“la triangulación de fuentes de datos”, que consiste en ampliar el tipo de datos del que se dispone aplicando técnicas diferentes para su recopilación, para posteriormente buscar aproximaciones y discrepancias. En definitiva, la triangulación es un “procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido” (Gillham, 2000:13). En nuestro estudio hemos simultaneado cuatro fuentes de datos (el diario, el cuestionario, los materiales curriculares y las fotografías de aula) para poder contrastar lo que los profesores promueven en el aula con lo que piensan y creen, y esto con las recomendaciones que les llegan desde la administración educativa y la teoría pedagógica reflejada en documentos que los propios profesores dicen manejar y conocer.

Además, existen otras estrategias o procedimientos para asegurar la validez y la fiabilidad del estudio. Así pues, podemos estimar la fiabilidad de los análisis de contenido calculando el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden cuando codifican el mismo material (Fox, 1981:732) y, por otra parte, la validez de los instrumentos de recogida de datos se establece aplicando el procedimiento que describe el “Juicio de Expertos” (Nieto Martín, 1991, Arroyo, 2000a, 2000b). Estos procedimientos no son más que diferentes modalidades de “la triangulación de investigadores”.

4. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Los análisis e interpretaciones de los datos, siguiendo el procedimiento señalado, condujeron a establecer conclusiones sobre:

- Los principios pedagógicos más relevantes y susceptibles de ser aplicados en prácticas de enseñanza reales, para fomentar el aprendizaje de la expresión escrita de todos los alumnos en contextos de multiculturalidad.
- Un modelo que define funciones y roles de los distintos profesores que conjuntamente se implican en un mismo contexto educativo para promover el aprendizaje de los procesos cognitivos de la escritura, en una situación concreta de diversidad.
- Las líneas metodológicas y la variedad de actividades y estrategias para la enseñanza de la planificación, la transcripción y revisión de la escritura, atendiendo a los distintos niveles de aprendizaje de todos los alumnos.
- Los recursos materiales más apropiados para el logro de objetivos de expresión escrita y de valores multiculturales en el contexto de aprendizaje en el que se realizó la investigación.
- Un modelo de evaluación de la expresión escrita que fomente los logros individuales y colectivos de todos los alumnos.

En definitiva, estas conclusiones permiten identificar contradicciones y coherencias de una práctica real de la enseñanza de la escritura, contextualizada multiculturalmente, con respecto a un modelo teórico, pudiendo, a su vez, identificar las limitaciones y posibilidades de este último para ser aplicado a otros contextos con dificultades aprendizaje multicultural. Se pretenden, pues, que estas conclusiones sean la base para poder diseñar un modelo de enseñanza en un aula de un centro de primaria de Granada, en el que se ha podido identificar diversidad cultural y diferentes niveles de aprendizaje en los alumnos. Este sería el próximo proyecto de investigación en el que se implicarían los profesores del grupo de investigación ED-INVEST que, en la actualidad, están finalizando las tareas de análisis del contexto en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1999). Integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la *investigación educativa*. En Homenaje al Profesor Óscar Sáenz Barrio. (pp.53-70). Granada: Dpto. De Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (2000a). Criterios para la elaboración de un Currículum Intercultural en *Melilla: un estudio multimétodo*. Revista Española de Pedagogía. 219, 1-28.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (2000b). Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una educación intercultural. Revista de Ciencias de la Educación. 182, 129-149.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, A. (2000). Análisis de contenido aplicado a la *detección de valores infantiles: Estudio de un caso*. En González González, D.; Hidalgo Díes, E y Gutiérrez Pérez, J. (coords). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa Tomo II. (pp.263- 276). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BANKS, J.A. (1998). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Ally and Bacon.
- BEAR, R. (2000). *Developing Writing* (3-13). London: Hodder &Stoughton.
- BOCHENSQUI, I.M. (1985). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- CAMPBELL, D.T. Y FISKE, D.W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the- *Multitrait-Multimethod Matrix*. Psychological Bulletin. 9, 81-105.
- CORBET, J. (2001). *Supporting Inclusive Education*. A connective Pedagogy. London and New York: RoutledgeFalmer.
- DENZIN, N.K. (1970). *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- DEPARTAMENT FOR EDUCATIÓ AND EMPLOYEMENT (1999). *The National*

- Curriculum. Handbook for primary teachers in England.* London: Department for Education and Employment.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYEMENT (2001). *The National Literacy Strategy. Developing Early Writing.* London: Department for Education and Employment.
- FOX, D.J.(1981). *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: Eunsa.
- GILLHAM, B. (2000). *Case study research methods.* London and New York: Continuum.
- GOETZ, J.P; LECOMTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
- GREEN, A; HURLSTONE, J. Y WOODS, J. (2001). *Cornerstones for Writing. Teacher's Book (Year 3).* Cambridge: University Press.
- NIETO MARTÍN, S. (1991). Los valores en los textos educativos de la prensa de Castilla León. *Revista de Ciencias de la Educación.* 120, 101-110.
- ROSE, R. Y GROSVENOR, I. (Ed) (2001). *Doing Research in Special Education. Ideas into practice.* London: David Fulton Publishers.
- SALVADOR MATA, F. (1999). *Didáctica de la educación especial.* Archidona: Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita.* Archidona: Aljibe.
- SALVADOR, F. Y ARROYO, R. (2001). Los modelos didácticos en Educación Especial. En Salvador Mata (dir). *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales. Vol.II.* (pp. 87-112). Archidona: Aljibe.
- WRAGG, E.C. (2001). *An introduction to classroom observation.* London and New York: RoutledgeFalmer.
- ZABALZA, M.A. (1991). *Los diarios de clase.* Barcelona: PPU.

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LA APLICACIÓN DE LOS MODELOS BÁSICOS DE ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y CONTEXTO NO ESCOLAR SEGÚN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ORIENTADORES

Beronika Azpillaga Larrea
Gemma Filella Guiu
Universidad de Girona

1. INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación, las autoras pretenden dar a conocer los primeros resultados de una investigación que comienza su andadura en los territorios de Lleida y Gipuzkoa. En ambas provincias se han realizado entrevistas a los profesionales de la orientación psicopedagógica que ejercen en diferentes contextos; el fin, es el de profundizar un poco más en la realidad de la aplicación de los modelos básicos de la orientación psicopedagógica y su relación con el contexto. Se trata de buscar respuestas a preguntas tales como: ¿en qué medida influye el contexto laboral en la intervención profesional de los orientadores?, ¿cuáles son las características comunes que definen la intervención en una estructura determinada?, ¿qué diferencia el entorno escolar de otros entornos en la aplicación de los modelos básicos?,....

2. MARCO TEÓRICO

Los contextos de intervención psicopedagógica han sido clasificados de numerosas formas. No obstante, parece que la tendencia actual apunta a ordenar dicha intervención en los siguientes grandes bloques: Contexto educativo académico, o el referido clásicamente a la escuela en el sentido más amplio (desde la educación infantil hasta la universidad). En él la intervención de la orientación psicopedagógica realiza la labor de favorecer el desarrollo personal del alumno

a través del proceso educativo. En otro gran bloque encontramos los medios comunitarios o aquellos servicios que dependen, en su mayoría, de las administraciones públicas, y tienen como objetivo la contribución a la adaptación social del ciudadano. Por último, identificamos el contexto de las organizaciones, referidas éstas a las empresas y otras organizaciones en las que la intervención psicopedagógica aspira a favorecer un óptimo desarrollo profesional, personal y social.

A partir de esta primera división desplegamos los diferentes campos incluidos en estos tres grandes contextos; señalamos también unos ámbitos transversales, de acuerdo con Filella, 1999; Montané, 2000; Úcar, 2001, tal como se representa en el siguiente cuadro 1.

CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO NO ESCOLAR	
Escolar	Social	Laboral
Tutoría Departamento de Orientación EOEPS	Atención primaria Personas con disminución psíquica Personas mayores Tiempo libre Infancia y adolescencia en situación de riesgo social Atención a la familia Desadaptación social Diversidad cultural Salud mental Drogo dependencias	Organizaciones empresariales Agencias de colocación Formación continua
Tecnologías de la información y de la comunicación Entornos estéticos y literarios Salud, Educación Sexual, Viaria, Ambiental, Igualdad de oportunidades entre géneros		

Cuadro 1. Clasificación de los contextos de intervención psicopedagógica (Filella, 2002).

Ante esta diversidad de escenarios actúan tres modelos de intervención básicos: el modelo de programas, el modelo de consulta, y el llamado *counseling* o *la entrevista individual* (Álvarez Rojo, 1994; Bisquerra, 1998; Rodríguez Moreno, 2002). *El modelo de programas se realiza a través del análisis del contexto para la detección de necesidades, la formulación de objetivos con relación a las necesidades, la planificación de actividades, su ejecución y la evaluación correspondiente; la consulta se basa en la relación entre dos o más profesionales*

y se caracteriza por ser una intervención indirecta; finalmente, la entrevista, trata de producir cambios favorables en el individuo a través de la relación de ayuda. Sin embargo, la intervención se verá afectada por los rasgos de cada contexto generando matices diferenciadores en la tarea del profesional de la orientación. Mostramos, a continuación, brevemente, el estudio de campo.

3. TRABAJO DE CAMPO

3.1. Objetivos

- Indagar en la aplicación del modelo de la entrevista, la consulta y el de programas en el contexto escolar y en otros contextos para describir puntos en común y posibles diferencias.
- Aproximarse al pensamiento de los orientadores sobre la planificación, la interacción y la teorización en la intervención psicopedagógica en los diferentes contextos.
- Identificar necesidades de formación que generen ámbitos nuevos de estudio.

3.2. Metodología

Mediante la técnica de la entrevista recopilamos los datos (30 orientadores, 15 escolares y 15 no escolares), realizamos el análisis por categorías en base a los objetivos señalados y concluimos con la reflexión inductiva de la descripción de similitudes y divergencias entre ambos contextos.

3.3. Primeros resultados

Mostramos el resumen de los primeros resultados extraídos del contexto escolar en la siguiente tabla 1 y en la tabla 2, algunos ejemplos del contexto no escolar ya que es más disperso y heterogéneo.

Contexto escolar		
	Identificación y finalidad	Agentes
Modelo de programas	<p>En paralelo: Relaciones interpersonales</p> <p>Asignaturas de síntesis: Diversidad, paz, convivencia</p> <p>Acción tutorial: orientación profesional, relaciones, intereses varios</p> <p>Aukera egin: Orientación vocacional</p> <p>Orienta: Orientación vocacional</p> <p>PIELE: Autoestima</p> <p>Guía para el desarrollo personal y salud: Autoestima</p> <p>Relaciones interpersonales</p> <p>Hábitos de estudio: mejora de rendimiento académico</p> <p>ELIJO: Toma de decisiones</p> <p>Yo y mis decisiones: Toma de decisiones</p> <p>PIE: Progra de intervención específica</p> <p>ACI: NNEE</p> <p>Programas de refuerzo: Diversidad</p> <p>Programa de autoayuda: Toma de decisiones</p>	<p>Orient., profes</p> <p>Orient., profes</p> <p>Orient., tutor</p> <p>Orient., tutor</p> <p>Orient., tutor</p> <p>Tutor</p> <p>Tutor</p> <p>Tutor</p> <p>Profes., tutor</p> <p>Profes., tutor</p> <p>Orient., tutor</p> <p>Orient., tutor, profes, psdre, madres</p> <p>Orient., tutor, profes</p> <p>Orient., tutor, profes.</p> <p>Orient., tutor, profes.</p>
Modelo de consulta	<p>Equipo directivo: Enseñanza aprendizaje, gestión pedagógica</p> <p>Servicios externos: NNEE, seguimiento multidisciplinar</p> <p>Coor. acción tutorial: Elaboración y aplicación del plan de acción tutorial</p> <p>Junta de evaluación: Seguimiento y toma de decisiones sobre grupos</p> <p>Reuniones de ciclo: Autoformación</p> <p>Claustro: Información, seguimiento,...</p> <p>CRI: Respuesta a alumnos invidentes</p> <p>Traducción: Respuesta a alumnos inmigrantes</p>	<p>Orient., dirección, tutor, profe, PT</p> <p>Orient., COP, asis. social, EPI</p> <p>Orient., tutores</p> <p>Orient., tutor, profes.</p> <p>Orient., profes.</p> <p>Todos los docentes del centro</p> <p>Orient., Profes., Profesionales</p> <p>CRI.</p>
Modelo Clínico	<p>Individuales con alumnos: Cambio conductual, información concreta, solución de algún conflicto,...</p> <p>Individuales con padres y madres: Consultas sobre información profesional, casos con implicaciones terapéuticas</p>	Orienta.

Tabla 1. Resultados extraídos del contexto escolar.

Contexto no escolar		
	Identificación y finalidad	Agentes
<i>Ámbito social: Atención primaria</i>		
Programas	<ul style="list-style-type: none"> Programas individualizados para personas con características, situaciones o problemáticas concretas. Programas destinados a intervenir en situaciones familiares homogéneas (grupos de autoayuda familiares monoparentales, padres con hijos adolescentes,...) Programas destinados a intervenir en situaciones grupales homogéneas. También puede ser sobre grupos naturales (adolescentes, niños,...) Programas preventivos dirigidos a toda la comunidad. 	<p>Psicopedagogos,</p> <p>Psicólogos, Pedagogos,</p> <p>Educador Social,</p> <p>Trabajador Social</p>
Consulta	<ul style="list-style-type: none"> Asesoramiento de profesores, educadores, monitores, médicos, profesionales de la salud, líderes asociativos. 	<p>Psicopedagogos,</p> <p>Psicólogos, Pedagogos</p>
Clínico	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas periódicas individualizadas a los usuarios y familias Trabajo de grupos de ayuda, normalmente con problemáticas comunes (mujeres víctimas de maltratos, familias con personas con deficiencias,...) 	<p>Psicopedagogos,</p> <p>Psicólogos, Pedagogos</p>

Contexto no escolar		
	Identificación y finalidad	Agentes
<i>Ámbito social: Personas con disminución psíquica</i>		
Programa	<ul style="list-style-type: none"> Programa Individual de Rehabilitación (PIR) Programas grupales: de Salud (sexualidad, alcoholismo, tabaquismo,...); educativos (seguridad vial, solidaridad, habilidades sociales,...); de tiempo libre (deportes, fiestas, teatro,...) 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educador Social
Consulta	<ul style="list-style-type: none"> A profesionales del centro: monitores, educadores, staff médico. Asesoramiento con profesionales de otras instituciones que deben intervenir con personas con RM. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista periódica sobretudo con las familias 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
<i>Ámbito social: Personas mayores</i>		
Programas	<ul style="list-style-type: none"> Programas de prevención, terapia o mantenimiento de las habilidades con el objetivo de ser el máximo de autónomo posible (talleres de memoria, de educación sanitaria,...) Programas informativos o formativos en temas que afectan a las personas con algún deterioro. Programas de atención individualizada a personas en situaciones de riesgo (programa de control de diabetes, de adquisición de habilidades sociales, ...) Programa de atención individualizada para familias en situación de crisis. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociales
Consulta	<ul style="list-style-type: none"> Asesoramiento a grupos de profesionales de un centro o servicio sobre aspectos específicos de los usuarios. Grupos de enfrentamiento del estrés laboral para el personal sanitario. Asesoramiento a organizaciones o empresas para poner en marcha proyectos de atención a las personas mayores. Programas formativos e informativos con el objetivo de reciclarse en temas que afectan las personas mayores para mejorar la calidad de la asistencia: conferencias sobre enfermedades específicas, cursos, seminarios, charlas informativas sobre problemáticas específicas, ... 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
Clínico	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de ayuda específicos para personas mayores en riesgo. Grupos de apoyo para los cuidadores de una persona mayor. Intervención individual sobre problemas concretos Entrevistas de historia familiar. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
<i>Ámbito social: Infancia y adolescencia en situación de riesgo social</i>		
Programas	<ul style="list-style-type: none"> El Programa Educativo Individual (PEI) Plan de trabajo familiar Programas grupales (asambleas, competencia social, etc.) 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociales
Consulta	<ul style="list-style-type: none"> Al equipo de educadores, médico de la sección territorial, etc. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas periódicas de tutoría 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociales
<i>Ámbito social: Desadaptación social</i>		
Programas	<ul style="list-style-type: none"> Programa individualizado de tratamiento. Programas generales de tratamiento: escolar, toxicomanías, competencia social, etc. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociales
Consult	<ul style="list-style-type: none"> Asesoramientos a maestros, educadores, monitores (formación ocupacional, artes plásticas) y familias. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
Clínico	<ul style="list-style-type: none"> Tutorías. Entrevista individualizada a las familias. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociales

Contexto no escolar		
	Identificación y finalidad	Agentes
<i>Ámbito social: Drogodependencias</i>		
Programas	<ul style="list-style-type: none"> Programas de atención individualizada en el marco escolar para la prevención y la detección de consumos de tabaco y alcohol Programas de orientación para padres Programas de atención individualizada para la prevención y/o reinserción a jóvenes en el marco comunitario Programas de prevención y detección del consumo de sustancias tóxicas en el ámbito laboral, deportivo, etc. 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociales
Consulta	<ul style="list-style-type: none"> Asesoramiento individual a profesionales en el ámbito escolar, comunitario y laboral (maestros, asociaciones de vecinos, educadores sociales, farmacéuticos, recursos humanos, etc.) 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
Clínico	<ul style="list-style-type: none"> Tutorías alumnos y familias Servicios de Atención Especializada Entrevista de demanda de ayuda y/o orientación en servicios de la comunidad (no especializados) Terapias de grupo Entrevista en las revisiones de salud laboral Programas para la prevención del tabaquismo Programas para el abandono del hábito de fumar 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociales
<i>Ámbito laboral: Agencias de colocación</i>		
Programas	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto personal de ocupación Programas de intervención en orientación Seguimiento y tutorías Programas de formación ocupacional 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
Consulta	<ul style="list-style-type: none"> Formación a expertos docentes Asesoramiento a expertos de programas de formación y ocupación 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos
	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista Ocupacional 	Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos

Tabla 2. Resultados extraídos del contexto escolar.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

- En ambos contextos encontramos que la intervención se lleva a cabo a partir de una combinación de los tres modelos y podemos hablar de modelos mixtos. Tal vez la máxima diferencia la encontramos en que la intervención en el contexto no escolar, básicamente, adopta el modelo de programas, ya sean individuales o grupales, mientras que en el contexto escolar la intervención por programas individuales no es tan habitual aunque se lleven a cabo adaptaciones curriculares individualizadas. De todas maneras, no se puede concebir una intervención por programas sin la ayuda de una adecuada y frecuente relación personal entre los usuarios del programa y sin la consulta y formación de los responsables del mismo.

- El modelo de consulta es imprescindible si tenemos en cuenta la ratio profesional/usuarios (normalmente hablamos de un profesional de la psicopedagogía en cada centro/servicio), pues es necesario formar al resto de profesionales de la institución para poder hacer llegar la intervención a todo el colectivo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación Educativa y acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS
- BISQUERRA ALZINA, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis
- FILELLA, G. (1999). *La intervención psicopedagógica en el contexto no formal*. Lleida: Pagès
- FILELLA, G. (2002). *Proyecto docente*. Lleida: Universidad de Lleida
- MONTANÉ, J. (Coord.). ÀNGEL, C., COMELLAS, M. J., GOTZENS, C., JURADO, P., MONTANÉ, J., MONEREO, C., ROC, M. Y SILVESTRE, N. (2000) *Perfil i funcions del psicopedagog*. Barcelona: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ÚCAR, X. (2001). El psicopedagogo como profesional de la acción social. En B. Del Rincón (Coord.). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel

“EL USO DE LAS T.I.C. EN LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA”

V. Azpillaga Larrea; E. Gamboa Ruiz de Egilaz
Depto. M.I.D.E.// U.P.V./ EHU. (Donostia)

1. MARCO TEÓRICO

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suscitan grandes cambios en la actualidad en todos los ámbitos sociales.

También el mundo educativo se impregna de los beneficios de las TIC, ya que han optimizado la aplicación de infinidad de tareas para los profesionales de la educación; en concreto en la ejecución de la orientación psicopedagógica. A través de esta nueva dimensión se han incrementado las posibilidades de acceso a la información enriqueciendo la aplicación orientadora a través del crecimiento comunicativo (Taveira y Noguel, 1999).

Además las TIC han incorporado programas con soporte informático, sobre todo como apoyo en el campo de la orientación profesional, puesto que proporcionan mayor diversidad de recursos y agilidad en su uso.

Martínez (2002, pág.309), tras una recopilación reflexiva de las aportaciones de diversos autores, señala las siguientes ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en la orientación psicopedagógica.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<p>Se almacena y recupera información de forma sistemática.</p> <p>Fomenta el compromiso personal del usuario en su proceso de toma de decisiones.</p> <p>Dinamiza y activa la relación orientadora.</p> <p>Difunde y expande la orientación a todos los grupos y destinatarios.</p> <p>Genera nuevas expectativas.</p> <p>Facilita el intercambio de información, experiencias...</p> <p>Permite una buena estructuración del proceso orientador.</p> <p>Se adapta a las necesidades de cada usuario.</p> <p>Promueve la coordinación entre distintos servicios.</p> <p>Registra las rutas seguidas por personas-usuarias.</p> <p>Facilita la investigación y genera nuevas investigaciones.</p> <p>Facilita una comunicación permanente y el intercambio de información.</p>	<p>Tiene poca consideración de la relación orientadora.</p> <p>No se tienen en cuenta los aspectos Afectivos en el proceso de orientación.</p> <p>Se enfatiza demasiado en el procesamiento de la información.</p> <p>Se pueden ignorar procesos psicológicos complejos e interesantes.</p> <p>Se enfatiza demasiado en la aptitud verbal, obviando las actitudes.</p> <p>Si no está previsto, puede dañar la confidencialidad de la relación orientadora.</p> <p>Hay poca preparación para su utilización.</p> <p>A veces se hace un mal uso de las nuevas tecnologías.</p>

Repeto y Malik (1998) señalan que el rol *del orientador ha de ser redefinido teniendo en cuenta todas las posibilidades que nos ofrecen las TIC, pero también siendo conscientes de sus riesgos. Los ordenadores no pueden sustituir a los agentes educativos, pero pueden constituir un elemento muy importante en la profesionalización de los orientadores, siendo imprescindibles las adquisiciones de las habilidades y competencias necesarias para utilizar las TIC ayudando a los educandos a sacar el máximo partido de las mismas.*

Una de las grandes incógnitas que plantea el uso de las TIC es el posible efecto de remarcar las desigualdades que se prevén como peligro en un futuro próximo (Tejedor y COL., 1995). Echeverría (2001) sugiere subsanar este riesgo en los siguientes términos:

“...si abordamos la cuestión en términos clásicos, afirmaré que se requieren acciones enérgicas para garantizar el derecho universal a la educación en el nuevo espacio social. Más que de una educación para

los medios, pienso que hay que organizar un sistema educativo en y para el tercer entorno. Las redes educativas telemáticas son las nuevas unidades básicas de dicho sistema educativo, que incluye el diseño y la construcción de nuevos escenarios educativos electrónicos, la formación de educadores especializados en la enseñanza en el nuevo espacio social y la reestructuración de la organización de los centros docentes, así como de los propios sistemas educativos”. (Echeverría, 2001, pág.279)

Desde este marco teórico hemos querido acercarnos a la realidad del día a día de los orientadores en acción para conocer cuál es el uso y la opinión de estos profesionales con relación a las TIC.

2. TRABAJO DE CAMPO

Objetivos:

- a. Describir el uso de los recursos de las TIC en la orientación psicopedagógica.
- b. Aproximarse a la opinión y grado de satisfacción de estos profesionales sobre el uso de las TIC.
- c. Recoger inquietudes y necesidades de formación en TIC encauzadas a la profesionalización de la orientación psicopedagógica.

Metodología:

Se ha diseñado una entrevista semiestructurada. En ella se han insertado, a modo de tabla de doble entrada, dos grandes bloques. Por un lado, los recursos TIC más conocidos y por otro lado, la descripción del uso en identificación, función y evaluación.

Pretendíamos hallar, en los cruces de ambas dimensiones, las respuestas a las preguntas formuladas en los objetivos marcados. Además, hemos incluido tres preguntas abiertas que permitieran la reflexión verbalizada de la opinión sobre el tema y las necesidades de formación. Por último, hemos añadido una invitación a la expresión libre sobre el trabajo.

Hemos vaciado el contenido de las entrevistas realizadas en base a las categorías generadas en los cruces de las variables mencionadas. Añadimos a continuación los primeros resultados.

3. PRIMEROS RESULTADOS

	DESCRIPCIÓN ¿Qué?	FUNCIONES ¿Para qué?	EVALUACIÓN Éxito, según tú
Programas Informáticos	Word Photoshop Power Point Neo Book FrontPage Windows Commander Programas didácticos Master Blaster Juegos con Clic Zoom test WINABC Hojas de Cálculo	-Escribir, pasar informes -Preparar presentaciones -Diapos, cursos, conferencias -Gestión de la web -Recursos a utilizar en clase -Matemática -Matemática/idiomas -Problemas de visión -Matemática/idiomas -Resultados de pruebas, información sobre el alumnado	-Facilitar el trabajo -Motivantes y prácticos para el aprendizaje informático -Supone mucho trabajo inicial pero a la larga facilita el trabajo
Videoconferencia	-Poco utilizado -Aprendizaje de idiomas	-Conferencias no presenciales -Foros de debate	-Ofrecen nuevas vías de aprendizaje
Internet	-Páginas sobre Trabajo -Búsqueda de información -Web del centro	-Enseñar a utilizar las bolsas de trabajo -Múltiples posibilidades de búsqueda de información -Permite la actualización constante -Acercar las TIC al alumnado	-Para aumentar el campo de trabajo -Se tiene en cuenta el marco psicopedagógico -Motivante para el alumnado -Todavía padece de rechazo por parte del profesorado
Correo electrónico	-Para contactar con los compañeros de trabajo -Coordinación con asesores de programas y seminarios	-Para intercambiar datos y documentos	-Obtención rápida y cómoda de información
Otros	-Bases de Datos LANGAI -Intercambio de materiales	-Obtener información de las personas, y poder adaptarlo a las necesidades de trabajo	-Información actualizada

- Dos profesionales han expresado la no utilización de ninguno de los recursos.
- En las respuestas abiertas se han recogido las siguientes observaciones:
 - o Las TIC resultan muy útiles, sobre todo por la agilidad que proporcionan al manejo de información tanto a nivel procesual como en búsqueda.

- o Sin embargo, requieren para un buen uso, de la formación continua con el apoyo de otros agentes y una disponibilidad temporal de la que no sienten disponer.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ECHEVERRIA, J. (2001). “Educación y sociedad de la información”. *Revista de Investigación Educativa*. AIDIPE. 19, 2, (277-290). Murcia.
- MARTÍNEZ, P. (2002) La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención. Eos. Murcia.
- REPETO, E.; MALIK, B. (1998) “ Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación” en Bisquerra, R. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Praxis. Barcelona.
- TAVEIRA, M. y NOGUER, M. (1999). Nuevas tecnologías. En Fundació Bosh i Gimpera. *Material para el curso de postgrado sobre servicios de orientación para la inserción profesional*. Barcelona: Les Heures.
- TEJEDOR, F.; ALIAGA, F.; GONZÁLEZ, J.; LÓPEZ, E. Y RODRIGUEZ, G. (1995) Las redes de información. *Revista de Investigación Educativa*, AIDIPE. 26, 2, 287-314.

ESTUDIO EXPLORATORIO PARA MEDIR EL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Dra. Pilar Baptista Lucio

Universidad Anáhuac

Ciudad de México

Dr. Rafael Fernández Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México

Este estudio explora el impacto de las tecnologías de información en el ámbito escolar a través de siete dimensiones: Alumnos, docentes, ambientes de aprendizaje, capacidad tecnológica, apoyo del subsistema escuela, comunidad educativa y capacidad de evaluación. Para ello se elaboró un instrumento de diagnóstico a partir del modelo **Dimensiones de progreso** de Cheryl Lemke (1998).

Las investigaciones sobre las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento en el ámbito escolar son numerosas y controvertidas. J Kullik (1994) hace un meta-análisis de 500 estudios encontrando correlaciones positivas entre el uso de la computadora como asistente de instrucción e incremento en desempeño escolar y motivación por aprender. Sivin-Kachala (1997) revisa 227 investigaciones y concluye que cuando la tecnología se integra a actividades curriculares aumenta en los alumnos, desempeño, creatividad y autonomía en el aprendizaje. Dale Mann y sus colaboradores (1999) realizaron por tres años un estudio longitudinal con alumnos de 18 escuelas públicas de West Virginia, comparando grupos con alumnos en programas de habilidades tecnológicas aplicadas a contenidos académicos con grupos sin tecnologías en las escuelas. Reportan en los primeros una considerable mejora en los puntajes de competencias medidas por la prueba estandarizada de Stanford. Otros investigadores (Scardamalia y Bereiter 1998) manifiestan que emplear Internet con estrategias de aprendizaje cooperativo, incide en resultados de mayor entendimiento y profundidad en la comprensión de los contenidos curriculares. Otros trabajo coinciden demostrando que las telecomunicaciones en el aprendizaje, generan un repertorio más

variado de habilidades y estrategias de comunicación (Hannafin,1999; Boyle y Rigg, 2000).

Kirpatrick y Larry Cuban (1998) aconsejan cautela al interpretar los efectos positivos de ciertos programas de computadora. No son estables –dicen- ya que cambian y escalan continuamente a otras versiones. Zehr (1999) opina que sin entrenamiento para el profesorado –y esto ha ocurrido en muchos países- ninguna tecnología servirá y añade que en E.U. solamente un 20% del profesorado sabe integrar la tecnología a la educación. Otros trabajos no han encontrado diferencias significativas entre aprender matemáticas con computadoras o con lápiz y papel. Entre calificaciones de desempeño de niños en escuelas con aulas tecnológicas e Internet y escuelas sin este equipamiento, concluyendo críticamente que no se justifica la millonaria inversión de máquinas y conectividad (Ravitch,1998; Oppenheimer,1997; Healy, 1998).

Resultados tan diversos como contradictorios, han sido producto de diferentes métodos y abordajes al fenómeno que se investiga. Emerge claramente que preguntarnos sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la escuela es impreciso y que la cuestión debe ser más bien ¿Bajo qué condiciones las tecnologías de información son efectivas en el ámbito escolar? (Schacter,1999) La condición tecnológica -hardware, software, conectividad- es causa necesaria, más no suficiente. Debe ir más allá de lo tangible, apuntar hacia proyectos educativos y contenidos digitales con metas bien definidas y sobretodo, formación docente para quienes propician el contexto y diseño instruccional apropiado para el uso de computadora e Internet (Baptista, 1998; Mary McNabb, 1999). Solamente con todos los elementos mencionados en marcha -hardware, conectividad, contenidos integrados al currículo y formación docente- puede hablarse de una presencia educativa de las nuevas tecnologías.

Y ¿qué esperamos de las nuevas tecnologías de información? Si realmente pueden convertirse en tecnologías del conocimiento o del intelecto –como esbozó McLuhan (1995). ¿Conviene simplemente reforzar los aprendizajes del currículo existente? o como ha señalado Thornburg (1999) ¿Deben propiciar el aprendizaje de otras habilidades? Con la información en aumento exponencial, la función del centro educativo organizado alrededor de la enseñanza de contenidos sistematizados se justificaba, pues la información era recurso escaso y limitado. Hoy en día y además de otras competencias, el colegio debe enseñar a intercambiar ideas con otros, a buscar, seleccionar y procesar el conocimiento que se requiere más allá del aula. El énfasis no está la tecnología sino en saber utilizarla para aplicarla en el momento que se necesita. Para usar una imagen de Thornburg, no es que se enseñe “martillo” sino carpintería. La información es explosiva, pero requiere de análisis, discriminación y síntesis. De poder ser productor y transformador de contenidos. Es esta la esencia de la era digital (Drucker, 2002)

Se plantea entonces que allende de mejorar desempeños escolares, las tecnologías de información suponen dos cambios trascendentes en el aula: la práctica habilidades de pensamiento superior y la creación ambientes propicios para aprendizaje. Sin embargo, como todo cambio social, las TIC suponen la adopción paulatina de una innovación por los miembros de un determinado sistema social (Rogers,1975). En este caso: alumnos, docentes, aula, directivos del centro escolar, comunidad educativa, etc.

Bajo estas consideraciones elegimos la conceptualización de Cheryl Lemke quien en 1998 diseñó el un modelo que supone una visión del fenómeno de las TIC en el ámbito escolar “en progreso”, lo que permite identificar obstáculos, avances y retrocesos a fin de corregir rumbos y tomar decisiones informadas.

La investigación se llevó a cabo entre abril y junio del 2002, mediante la aplicación de un cuestionario al docente al frente del aula de medios en 300 escuelas públicas localizadas en varias ciudades de la República Mexicana. Es una muestra representativa pero no aleatoria, ya que la viabilidad de administrar el cuestionario tanto en zonas urbanas como rurales, dependió de aprovechar la ruta de los agentes de soporte que recorren varias veces al año escuelas públicas equipadas con aula de medios*. Los agentes de soporte recibieron un entrenamiento para aplicar el instrumento subdividido en áreas destinadas a la evaluación de las diferentes *Dimensiones de Progreso*. Los datos se presentan en forma de porcentajes y medidas de tendencia central, explorándose también relaciones entre variables tales como características del centro escolar, variables demográficas del titular del aula de medios e indicadores en las dimensiones: alumnos, ambientes de aprendizaje, docentes, capacidad tecnológica, apoyo del subsistema escuela, comunidad educativa y capacidad para evaluarse.

Los resultados indican a alumnos motivados que utilizan las TIC para aprender contenidos de otras materias y para investigar información para trabajos académicos. También se detectan deficiencias en todas las dimensiones. Destaca que aunque existe capacidad tecnológica instalada, esta no se usa en su totalidad, principalmente por problemas ajenos a lo pedagógico, es decir problemas de conectividad en algunos municipios. Por razones similares, se detecta un uso por debajo de la mitad de los contenidos de Red Escolar, realizados por la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa ILCE, con un modelo pedagógico por proyectos y cuyo objetivo es justamente aprender a utilizar la información, enfatizando los procesos y habilidades de

* Los autores agradecen a la Fundación UNETE (Unión de Empresarios por la Tecnología en la Educación) y a sus agentes de soporte por facilitarnos acceso y recolección de datos en escuelas públicas de todo el país, que se han beneficiado del programa intersectorial de esta asociación civil que dota de aulas de medios a centros educativos de educación básica.

pensamiento. El modelo de Red Escolar depende del docente y aunque un 56% de la muestra está aprendiendo a utilizar las TIC, se reporta que el 30% de los profesores no utiliza la tecnología. Emerge aquí la importancia de su incorporación al proyecto, pues cuanto más participan los profesores de grado, más se utilizan los contenidos apropiados y se reporta con más frecuencia ambientes de aprendizaje cooperativos. Lo anterior parece estar relacionado con competencias del titular del aula de medios; su habilidad para trabajar en equipo con los docentes, capacidad de gestión y comunicación de la visión pedagógica de la tecnología en el ámbito escolar. Otros datos apuntan a la necesidad de sensibilizar a los directivos de centros escolares y a los padres de familia. Están contentos de contar con una “aula de medios” pero no se detecta el empleo de estrategias de comunicación pertinentes, a fin de que estos actores vean el proyecto como propio. Esto, pensamos, ayudaría a una más rápida adopción de la innovación y a darle el sentido a las tecnologías de aprendizaje para la vida y el trabajo.

Se discuten finalmente los resultados del estudio considerándolos como preliminares en cuanto a la validez y confiabilidad del instrumento, cuya principal limitación es medir la estimación individual de los sujetos encuestados, sin evaluar todavía procesos ocurridos en el aula o habilidades de pensamiento en los chicos. Su aportación y utilidad estriba en que nos permite establecer una línea base para continuar un estudio longitudinal en las mismas escuelas, alumnos y docentes en las dimensiones señaladas y demostrar sí en el tiempo hay avances hacia las metas esbozadas por el modelo. Desde luego siempre y cuando se haya intervenido para corregir las fallas detectadas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAPTISTA, PILAR (1999) Tecnologías en el salón de clases en *La Gaceta* de EXCELDUC. Publicación trimestral del Instituto mexicano para la Excelencia Educativa. No. 1.
- BOYLE, A., & RIGG, P. (Marzo, 2000). Technology and problem-based learning: The virtual benefits of the processes of critical thinking and collaborative writing. Paper presented at the International Conference on Learning with Technology, «Does Technology Make a Difference? Philadelphia.
- DRUCKER, PETER F. (2002) *Managing in the Next Society*. New York: St. Martin Press
- FERNÁNDEZ COLLADO, CARLOS. MCLUHAN: El explorador solitario. México: Grijalbo-Universidad Iberoamericana.
- HANNAFIN, M. (1999). Learning in open-ended environments: Tools and technologies for the next millennium. (ITFORUM Paper 34) <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper34/paper34.html>

- HEALY, J. M. (1998). Failure to connect. New York: Simon & Schuster.
- KIRPATRICK, HEATHER Y LARRY CUBAN (1998) Computers Make Kids Smarter—Right? TECHNOS QUARTERLY Summer Vol. 7 No. 2
- KULLIK, J.A. Meta-analytic studies on findings on computer based instruction. On Baker and O'Neill eds. Technology Assessment in Education and Training. Hillsdale N.J.: Lawrence Earlbaum
- LEMKE, CHERYL (1998) Seven Dimensions for Gauging Progress. Revista Digital Educational Technology. <http://www.milkenexchange.org/policy/sevendimensions.pdf>
- MANN, DALE, SHAKESHAFT, C, BAKERJ. Y KOTTKAMP, R. (1999) West Virginia Basic Skills/computer education program. An analysis on student achievement. Santa Mónica, CA: Milken Family Foundation
- MCCOMBS, BARBARA L. (1999). Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-Centered Perspective University of Denver Research Institute
- OPPENHEIMER, T. (1997) OPPENHEIMER, T. (1997). The computer delusion. The Atlantic Monthly [On-line]. <http://www.theatlantic.com/issues/97jul/computer.htm>
- RAVITCH, D. (1998). The great technology mania. Forbes Magazine [On-line] <http://www.forbes.com/forbes/98/0323/6106134a.htm>
- RED ESCOLAR en www.ilce.redescolar.edu.mx
- REIN, D. (March, 2000). What is effective integration of technology, and does it make a difference? Paper presented at the International Conference on Learning with Technology, «Does Technology Make a Difference?», Philadelphia, Temple University.
- SCARDAMALIA M Y BEREITER, C. (1998) Computer support for knowledge-building communities in T. Koshmann, (Ed.) Theory and Practice of an Emerging Paradigm. Mahwah, New Jersey: Erlbaum
- SCHACTER, John (1999) “ Does Technology improves Learning and Achievment: How, When and under What conditions?” *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 20.
- SIVIN-KACHALA, J. (1998) Report on the effectiveness of technology in schools 1990-1997. Software Publishers Association
- THORNBURG, D. D. (1999) Technology in K-12 education: Envisioning a new future. White paper commissioned for the **Forum on Technology in Education: Envisioning the Future**, December.
- ZEHR, Mary Ann (1999). Teaching the Teachers. Education Week on the Web <http://www.edweek.org/sreports/tc/teach/te-n.htm>

FORMACIÓN Y USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Felicidad Barreiro Fernández; M^a José Méndez Lois;
Elisa Teresa Zamora Rodríguez
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

De todos es sabido y es una realidad palpable que las Nuevas Tecnologías han producido y seguirán produciendo cambios en la sociedad; hemos pasado de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, de la información. Con el uso de las Nuevas Tecnologías hemos derribado barreras de espacio, tiempo, distancia, tamaño, etc. Poseemos ingente cantidad de información.

Pero todas las ventajas que nos ofrece la Sociedad de la Información exigen nuevos retos educativos, tanto a la escuela como a la universidad. Tal vez tengamos que replantearnos los objetivos a alcanzar en la formación de nuestros estudiantes. De esta reflexión surge esta investigación con la que se pretende conocer, por un lado, la formación en Nuevas Tecnologías de los alumnos/as universitarios y, por otro, los usos que realizan de las mismas; ya que la Era de las Nuevas Tecnologías requiere nuevas habilidades entre las que están: saber utilizar ordenadores, conocer sus posibilidades, seleccionar información...

A lo largo de estos últimos años han proliferado abundantes definiciones sobre el término Nuevas Tecnologías, de ahí que, antes de presentar la parte empírica de esta investigación, creemos conveniente indicar qué medios técnicos forman parte de las mismas. Cabero (1994) considera como nuevos medios los siguientes: video interactivo, videotexto y teletexto, televisión por satélite y cable, hiperdocumentos, CD-ROM en diferentes formatos, sistemas multimedia, tele y videoconferencia, sistemas expertos, correo electrónico, telemática, realidad virtual... y en esta línea es en la que basamos nuestra investigación.

2. LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.

Como indicábamos en la introducción a través de esta investigación pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- a. Conocer la formación en Nuevas Tecnologías de los alumnos/as universitarios.
- b. Describir los usos que realizan de éstas.

Para dar respuestas a estos objetivos hemos contado con la colaboración de una muestra formada por 277 estudiantes universitarios, de los que el 88´4% son mujeres y el 11´6% hombres de las diplomaturas de Educación Social (31%, n=86) y Maestro (67´5%), siendo el 1,4% restante alumnos de libre configuración. Destacar que el predominio del género femenino en la muestra no es más que el fiel reflejo de la realidad de nuestra Facultad.

La mayor parte de los estudiantes reside en una zona urbana, concretamente el 67´1% y casi las tres cuartas partes de la muestra (72´6%) afirma tener ordenador en su casa.

Para la recogida de la información se diseñó y aplicó un cuestionario que constaba de tres bloques de preguntas, uno con datos de identificación personal, el segundo con información sobre la formación en nuevas tecnologías y, finalmente, un tercer bloque que recogía información sobre el uso/s de las nuevas tecnologías por parte del encuestado.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

- a) Formación en nuevas tecnologías

En el bloque dedicado a los aspectos de la formación recibida en nuevas tecnologías podemos señalar los resultados siguientes:

En primer lugar destacaremos que prácticamente la totalidad de los encuestados (98´9%) consideran necesaria la formación en nuevas tecnologías. Cuando se les pregunta acerca de la formación que poseen sobre ellas, la mayoría considera que es poca o regular, como se puede observar en el gráfico 1.

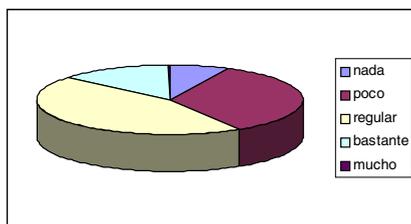


Gráfico 1. Grado de formación en nuevas tecnologías

Profundizando en la formación en nuevas tecnologías, los problemas que los estudiantes encuentran para recibir dicha formación son los horarios (60'6%), problemas económicos (50'5%), la escasez de oferta (28'5%) y los desplazamientos (16'6%). Conviene resaltar que un 15'2% de la muestra indica otras problemáticas como la falta de motivación, la falta de tiempo, la pereza o el poco interés por el tema.

Por otro lado, de la escasa formación que, en general, afirman poseer, un 56% de los encuestados responde que se autoformó para el uso de las nuevas tecnologías, un 54'5% afirma que se formó con la ayuda de compañeros de estudio o amigos mientras que 21'3% lo hizo a través de cursos de formación.

Los conocimientos en nuevas tecnologías han sido adquiridos, en el 37'5% de los casos en el instituto, en el 35'7% en la Facultad, un 20'2% afirma haberse formado en academias privadas, un 15'5% en el colegio y, finalmente, un 6'1% señala la opción de otros, entre los que se incluyen: la familia, diversos ciclos formativos de Formación Profesional y clases extraescolares.

b) Uso de las nuevas tecnologías

En el tercer bloque del cuestionario, como hemos indicado anteriormente, se recoge la información relativa al empleo de las nuevas tecnologías por los estudiantes encuestados.

En el gráfico 2 se puede comprobar que la mayoría de la muestra utiliza el ordenador regularmente o bastante, siendo únicamente diez los alumnos que nunca lo usan.

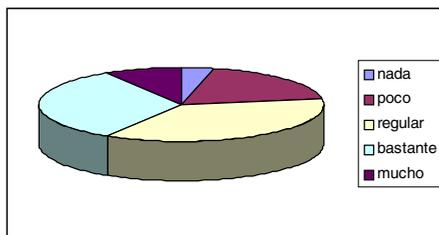


Gráfico 2. Frecuencia de uso del ordenador.

Por otro lado, casi la mitad de los encuestados afirma llevar más de tres años utilizando el ordenador (46'9%) mientras que un 13% de ellos dice que lo utiliza desde hace menos de un año.

En cuanto al lugar donde utilizan el ordenador, la mayoría, un 73'6% lo hacen en su casa, un 50'5% afirma que en la facultad, un 36'1% en el ciber, un 21'7% en casa de sus compañeros y un 8'3% en otros lugares entre los que citan la residencia o colegio universitarios, el trabajo, en la biblioteca o en casa de familiares. El hecho de usarlo más en casa que en otro lugar, puede explicarse, teniendo en cuenta que la mayoría de los encuestados, como indicábamos con anterioridad, tiene ordenador en casa.

Ante la pregunta «en que materia o materias utilizas las nuevas tecnologías», un 46'2% responde que las utiliza en alguna materia, siendo elevadísimo el número de alumnos que afirman usarlas en aquellas materias en las que tienen que presentar trabajos, mientras que un 35'7% de la muestra manifiesta utilizarlas para todas las materias que está cursando, posiblemente con la misma finalidad descrita anteriormente.

Con respecto a las aulas de informática de la Facultad, como puede observarse en el gráfico 3, más de la mitad de la muestra, un 65'2% afirma no usar o usar poco dichas aulas.

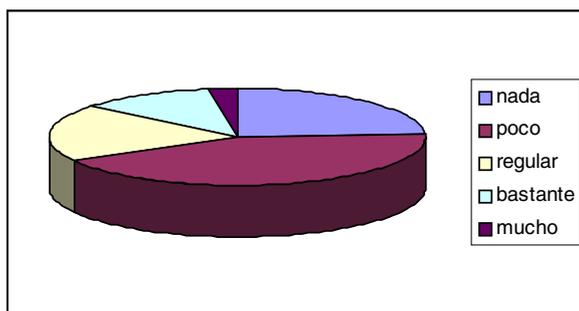


Gráfico 3. Frecuencia de uso del aula de informática

La mayoría de los alumnos que utiliza el aula de informática lo hacen para pasar y elaborar trabajos (59'6%), recibir formación (35'4%), enviar o recibir correo electrónico (33'9%), muy pocos para chatear (4%) y un 13% para otros fines, entre los que destaca navegar por Internet para buscar y recoger información.

Respecto a la dotación de la Facultad en la que cursan estudios, un 70% del

estudiantado considera que la Facultad de CC. de la Educación de Santiago de Compostela no está dotada en cuanto a nuevas tecnologías. En cuanto a los problemas que ellos encuentran para su uso un 79'1% cita los horarios, un 69% la cantidad de equipos, un 33'6% la calidad de los equipos y, finalmente, un 10'1% señala otras problemáticas como que siempre está llena o ocupada para ciertas materias, la dificultad para imprimir trabajos, la falta de programas, etc.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los datos aportados por los sujetos encuestados y tras analizar los resultados obtenidos creemos conveniente explicitar, a modo de conclusión, los siguientes aspectos:

- Tener recursos accesibles y vivir en zona urbana no parece ser suficiente para tener altos niveles de formación. Adquirir dicha formación requiere factores de orden interno (motivación, gusto, interés, etc.) como factores externos que den respuesta a las necesidades reales de los sujetos.
- Necesidad de concienciar al alumnado de que el uso de las nuevas tecnologías va más allá de ser solamente un medio para mejorar la elaboración y presentación de trabajos escritos sustituyendo por un lado a la máquina de escribir y por otro a las bibliotecas y los libros de consulta.
- Necesidad de invertir en NN.TT. (tanto en hardware como en software) que posibiliten su uso tanto para impartir docencia como para que los alumnos puedan disponer de las mismas para su uso. Adecuando las dotaciones al número de materias, profesores y alumnos.
- Ofertar, dentro de la demanda cultural de la Comunidad Universitaria, mayor número de cursos de formación en NN.TT. que respondan a necesidades reales de la población diferenciando no sólo niveles de iniciación y perfeccionamiento en los cursos más tradicionales (Word, Internet, Power point, etc.) sino cursos de introducción a las nuevas tecnologías útiles para el proceso de aprendizaje de los alumnos (conocer las posibilidades de los diferentes programas, aprender a seleccionar información, etc.).
- Conveniencia de introducir tempranamente en la escuela, asignaturas vinculadas a las NN. TT. que faciliten que los alumnos se familiaricen con ellas, pierdan el miedo a usarlas, formen parte de su bagaje cultural y social, etc.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, CH. “Globalización Nuevas Tecnologías y Comunicación”. *http://www.uv.es/reguera/bitacora.htm* (11/04/03).
- CABERO, J. (1994). “Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación”. *Comunicar*, 3, 14-25
- MAJO, J. “Nuevas tecnologías y educación”. *http://uoc.terra.es/articles/joan_majo.html* (11/04/03).
- PERNAS MORADO, E. E DOVAL RUÍZ, M.I. (Eds) (2002): *Novas tecnoloxías e Innovación Educativa en Galicia. Átomos e Bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- ROSALES, C. (Coord.) (2000) *Innovación en la Universidad*. Santiago de Compostela. Nino.

LOS MAPAS ESTRATÉGICOS DE AUTO-OBSERVACIÓN EN LA ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

Narciso Barrero González y Concepción Escudero Medina
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN: LA ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

Desde hace más de dos décadas la orientación metacognitiva está logrando mejoras significativas en la estructura cognoscitiva de los aprendices y son numerosos los argumentos que apoyan el carácter procesual del funcionamiento mental y la modificabilidad cognitiva (Flavell, 1981; Chiu, 1999) tanto con programas cortos de *laboratorio* (Bauman, 1985) como con programas más extensos adaptados a la ecología del contexto institucional (Repetto, Barrero y Gil, 1997; Repetto y otros, 2001).

METACOGNICIÓN Y DEPENDENCIA INSTRUMENTAL

Inicialmente los programas “PEI” de Feuerstein (1980), pionero de la modificabilidad cognitiva, el *Proyecto Inteligencia* de la Universidad de Harvard (Herrnstein, 1983) y otros (De Bono, 1986) se diseñaron con elementos independientes de las tareas instrumentales y curriculares. Estos diseños han presentado dificultades ecológicas de transferencia a las habilidades funcionales debido a los altos niveles de abstracción de sus reactivos, en cambio cuando los programas metacognitivos se refieren a tareas curriculares se favorece la transferencia a las áreas instrumentales y de contenido. Citaremos algunos a continuación.

En el programa denominado “*Orientación Estratégica para el Aprendizaje*” (ISL – *Informed Strategies Learning*. Paris y Lipson, 1988; Paris, 1995) el alumno se auto-informa sobre las estrategias que tiene que emplear para la comprensión lectora. Estas estrategias se desarrollan en tres fases que se consignan en el cuadro 1.

El *Programa OMECOL* (Orientación Metacognitiva para la Comprensión Lectora), inspirado en el *ISL* de Paris y sobre el que se han realizado varias tesis doctorales en España (Barrero, 1993; Castro, 1993; Martín, 1993; Ugartetxea; 1995), también ha revelado su eficacia, la validez de sus estrategias de comprensión y su repercusión en la mejora de la aptitud verbal y del rendimiento en Ciencias Sociales (Repetto, Barrero y Gil, 1997). Recientemente se ha llevado a cabo una revisión del Programa OMECOL, pasándose a llamar *Comprender y Aprender en el Aula* (Repetto, Sutil y Manzano, 2001).

FASES DE LA ORIENTACIÓN METACOGNITIVA

- 1ª Fase: Incremento general de la conciencia sobre metas de lectura, planes y estrategias
- 2ª Fase: Desarrollo de estrategias específicas de comprensión del significado
- 3ª Fase: Supervisión de la comprensión

(Cuadro 1. Paris y Lipson, 1988)

Imagen y Fantasía (Barrero, Ipland y Reyes, 2001) es un programa similar al anterior con la diferencia de que permite la integración de hipoacúsicos en sus actividades. Se ha construido siguiendo el modelo metacognitivo de Collins (1996) del *Centro de Investigación Educativa del Departamento de Educación de EEUU*. En el modelo de Collins se establecen las macrovariables para su desarrollo que se detallan en el cuadro 2.

MACROVARIABLES METACOGNITIVAS DE LA LECTURA

- Texto:* variables relativas a la estructura del texto
- Tarea:* variables relacionadas con las demandas de la lectura
- Estrategias:* variables relativas al procedimiento lector
- Lector:* variables dependientes de las características del lector

(Cuadro 2. Collins, 1996)

Las estrategias metacognitivas para el aprendizaje

Las estrategias metacognitivas son contenidos cognitivos operativos, consistentes en procedimientos intencionales, conscientes y deliberados, para proyec-

tar, controlar y evaluar de forma ejecutiva el pensamiento y la acción (Borkowski y otros, 1992; Reyes y Barrero, 2000). Citamos a continuación y de forma resumida algunas de las más relevantes.

Identificación ideas principales

La detección de ideas principales progresa de forma significativa si la estrategia se entrena directamente mediante modelado con auto-preguntas ante textos significativos (Anderson, 1994): *¿cuál es la “almendra” del mensaje?, ¿cómo puedo resumir la información en una frase?, ¿si el texto fuera una “luz fluorescente” y la apagáramos, qué palabras deberían quedar encendidas para que la idea principal quedase iluminada?*

Orientación en estrategias de resumen

Se supervisa al alumno en sus estrategias de esquematización y parafraseado para que subraye la menor cantidad posible de texto, siempre que lo que queda resaltado tenga sentido y pueda ser transformado en un mapa cognitivo (Paris, 1995).

Relectura estratégica de textos

En la primera reinspección predomina la decodificación, en la segunda se profundiza en el significado y se localizan palabras difíciles y la tercera es más rápida y suele integrarse en el conocimiento previo (Ehrlich, Remond y Tardieu, 1999). En el mapa de estrategias de la prueba TSD-20 (Reyes y Barrero, 2000) se señalan algunos tipos: *lectura en voz alta con entonación, relectura con grabación en audio, relectura del parafraseado personal y relectura de repaso de los esquemas o mapas conceptuales que se han elaborado.*

Generación de inferencias

Las estrategias de inferencia se pueden aplicar a todos los niveles de procesamiento (Kintsch y Dijk, 1978; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002): en el nivel perceptivo a partir de los inicios de las palabras, en el nivel semántico por el contexto, en el nivel sintáctico los lazos entre las proposiciones pueden ser suplidos por el lector y en el nivel de las macroestructuras el ejercicio crítico construye el propio discurso.

La aplicación de las estrategias a las arquitecturas inteligentes

Estos procedimientos también se aplican a tutores electrónicos en el campo de la inteligencia artificial (Zhang, Franklin y Dasgupta, 1997). Un agente de inteligencia artificial denominado “*VMattie consciente*”, actúa como *secretario* o tutor electrónico que emplea estrategias metacognitivas *naturales* como un elemento que regula la actuación del software.

LOS MAPAS METACOGNITIVOS EN LA ORIENTACIÓN

En los programas de orientación para educación primaria el mapa metacognitivo puede construirse tras la aplicación del test TSD-20 (Reyes Rebollo y Barrero González, 2000). La prueba consta de 80 reactivos construidos a partir de cuatro macro-variables de *texto*, *tareas*, *estrategias* y *lector*. TSD-20 no evalúa directamente los procesos cognitivos sino la auto-observación que los alumnos hacen de dichos procesos determinando el nivel de control ejecutivo y facilitando tanto una calificación con referencia a normas estandarizadas como el establecimiento de un mapa cognitivo de los procesos estratégicos del alumno. Los procesos pueden ser reconstruidos posteriormente mediante un programa diseñado a partir de los ítems fallidos que marcan las variables de proceso o estrategias a aprender.

Con alumnos de la educación secundaria obligatoria, se puede aplicar el test ACRA de estrategias de aprendizaje (Román y Gallego, 2000) que determina las estrategias cognitivas utilizadas. El test parte de la premisa de que el procesamiento de la información constituye la base del aprendizaje. La prueba tiene cuatro escalas: *adquisición*, *codificación*, *recuperación* y *apoyo*. El mapa metacognitivo se construye mediante una rejilla de seguimiento.

En el ámbito de la orientación profesional puede optarse por la auto-aplicación del *Mapa Sistémico de Estrategias Metacognitivas para la Formación en Competencias* (Álvarez Rojo y Barrero González, 2001. Anexo), enfocado a la mejora de las estrategias de control del pensamiento y la acción desde la perspectiva de la orientación y la formación en las organizaciones. El conjunto de estrategias dominadas es la *línea basal* o balance de competencias metacognitivas y las que quedan en blanco marcan el conjunto de metas cognitivas a conseguir. Por ejemplo, no marcar el ítem n.º 1: “*sé imaginar soluciones absurdas de las que se puede entresacar alguna que es útil*”, implica que esa persona quizás deba proponerse incrementar sus competencias creativas de pensamiento divergente.

CONCLUSIONES

- Un mapa de estrategias de orientación metacognitiva permite establecer el *perfil basal* o inventario de competencias disponibles y auto-proponerse de forma criterial y operativa las habilidades a conseguir.
- Que las personas decidan qué, cuándo y cómo aprender es un requisito básico de la metacognición y en muchos casos es posible favorecer esta circunstancia.

- La plasticidad de las aptitudes nos compromete como educadores para que defendamos el *derecho a la inteligencia* que tienen todas las personas.
- Es muy relevante el control ejecutivo de los procesos conscientes aunque estos sean *erróneos*. El mero acierto en una tarea considerado de forma productiva puede implicar un nivel de atención restringida o deberse a la intervención del azar.
- Las estrategias metacognitivas, si se desarrollan de forma cooperativa, se generalizan a la estructura cognitiva del sujeto y a la cultura de las organizaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V. Y BARRERO GONZÁLEZ, N. (2001). *El área de formación en el departamento de recursos humanos. Enfoque sistémico y estrategias metacognitivas*. Sevilla: Kronos.
- ANDERSON, R.C. (1994). Role of the reader's scheme in comprehension, learning and memory. En R.B. Rudell, M.R. Rudell and H. Singer (Ed.). *Theoretical Models and Process of Reading* (4.ª edición). Newark, DE: International Reading Association.
- BARRERO GONZÁLEZ, N. (1993). *Programa "OMECOL" (Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora). Adaptación para alumnos de 2.ª etapa de E.G.B. y evaluación de ganancias*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- BARRERO GONZÁLEZ, N.; IPLAND GARCÍA, J. Y REYES REBOLLO, M. M.ª (2001). *Trilogía Metacognitiva de la Comprensión Lectora. Programa "Imagen y Fantasía"*. (6 tomos). Sevilla: Quercus.
- BAUMAN, J. F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 89-105.
- BORKOWSKI, J. G. y otros (1992). Expanding the boundaries of cognitive interventions. En B. Wong (ed.), *Intervention research with students with learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- CASTRO GARCÍA, R. (1993). *Estrategias de Metacomprensión en alumnos de 2.º y 3.º de E.G.B. y su influencia en el rendimiento en Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- CHIU, CH. (1999). Synthesizing Metacognitive Interventions: What Training Characteristics Can Improve Reading Performance?. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Diego, CA, April 13-17).
- COLLINS, N. D. (1996). *Metacognition and Reading to Learn*. Office of Educational Research and Improvement. Washington. (ERIC Digest. Indiana: University).
- DE BONO, E. (1986). The practical teaching of thinking using the CORT Method. M.Schwebel y Ch.A. Maher (Eds.), *Facilitating Cognitive Development. International Perspectives, Programs and Practices*. Londres: The Haworth Press.

- EHRlich, M.; REMOND, M. Y TARDIEU, H. (1999). Processing of Anaphoric Devices in Young Skilled and Less Skilled Comprehenders: Differences in Metacognitive Monitoring. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*; v11 n1 p29-63 Feb.
- FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- FLAVELL, J. H. (1981). Cognitive monitoring. W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication Skills*. N. York: Acad. Press.
- HERRNSTEIN, R. J. (1983). *Project Intelligence*. Harvard: Universidad y Ministerio para el D. I. de Venezuela.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-94.
- MARTÍN NÚÑEZ, M.^a C. (1993). *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las ciencias sociales: un estudio con alumnos de 4.º y 5.º de E.G.B.* Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- PARIS, S. G. (1995): *Metacognitive Aspects of Adult Literacy*. Philadelphia: National Center on Adult Literacy.
- PARIS, S. G. y LIPSON, M. I. (1988): *Metacognition and reading comprehension*. Chicago: I.R.A.
- REPETTO, E. y otros (2001). Evaluación del programa "Comprender y Aprender en el Aula". N. Barrero (coord.), *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, vol. 7, n.º 2. Monográfico de metacognición (<http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2>)
- REPETTO, E., BARRERO, N. y GIL, J. A. (1997). Entrenamiento Metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. Un estudio en la educación general básica (6º, 7º y 8º) de Andalucía, Cantabria y Galicia. *Revista Española de Pedagogía*, año LV, n.º 206, enero-abril 1997, 5-32.
- REPETTO, E.; SUTIL, M.^a I. Y MANZANO, N. (2001). *Comprender y aprender en el aula. Programa para la integración en el currículo de las estrategias de comprensión lectora*. Madrid: UNED (6 tomos).
- REPETTO, E.; TÉLLEZ, J. A. Y BELTRÁN, S. (2002). *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: UNED.
- REYES REBOLLO, M. M.^a Y BARRERO GONZÁLEZ, N. (2000). TSD-20. *Test metacognitivo para la evaluación de la comprensión lectora*. Sevilla: Quercus. Publicaciones de Psicopedagogía Aplicada.
- ROMÁN, J. M.^a y GALLEGO, S. (2000). *ACRA. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA. [Test].
- UGARTETXEA, J. X. (1995) *La metacognición y la comprensión lectora: Un estudio experimental sobre los efectos de la orientación metacognitiva en las capacidades académicas e intelectuales, en niños de ciclo medio y superior de EGB*. Tesis doctoral. EHU-Universidad del País Vasco.
- ZHANG, Z., FRANKLIN, S. Y DASGUPTA, D. (1997) *Metacognition in software agents using classifier systems*. Memphis, Tennessee: Univ. Memphis (Institute for Intelligent Systems)

ANEXO

Álvarez Rojo, V. y Barrero González, N.

MAPA SISTÉMICO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Nombre y apellidos:

Empresa:

Formador:

1. Sé imaginar soluciones <i>absurdas</i> de las que se puede obtener alguna que es útil -----()	2. En un periodo de 7 días discrimino qué tiempo se ha adecuado a una agenda correcta de trabajo -----()	3. Preveo el contenido global de una entrevista partiendo de su presentación inicial ----()
4. Cuando hay un problema de producción hago un esquema de sus elementos sobre el papel -----()	5. Procuo conocer las intenciones ocultas del interlocutor -----()	6. No eludo algunos elementos de un problema de producción que no comprendo -----()
7. Me identifico con los clientes para poder comprender sus motivaciones -----()	8. Visualizo, como si fuese una película qué conducta va a tener el cliente con el producto -----()	9. Diferencio los distintos tipos de clientes: - Conformista / - Estándar - Hercúleo -----()
10. Cuando ocurre algo inesperado que afecta de forma positiva o negativa a la producción me auto-pregunto: ¿Quién? -----()	11. Imagino qué sentimientos despierta nuestro producto en el cliente -----()	12. Localizo los fallos que parecen deberse a las personas pero que son de los materiales o de la maquinaria -----()

(Álvarez Rojo y Barrero González, 2001, pp. 143-152. Selección de ítems)

PLANIFICACIÓN DE UN SERVICIO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

Esperanza Bausela Herreras
Universidad de León

1. ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Iniciamos esta revisión partiendo de la conceptualización de *orientación* propuesta por Bisquerra (1998) como un “proceso de ayuda dirigido a todas las personas, con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad de un individuo en todos los aspectos”. En este marco conceptual, podemos entender la *orientación en la Universidad* como un proceso de ayuda continuado y dirigido a todo el alumnado con objeto de contribuir a su desarrollo personal, ya que como señala Bisquerra (1998), “en el mundo del mañana, además de técnicos, especialistas y profesionales harán falta, ante todo, personas”.

Si bien la incorporación y el reconocimiento de la Orientación en los niveles educativos no universitarios es un hecho, en el universitario, la Orientación tiene un trato más precario y desigual, según países y universidades (Burnet, Van der Mersch-Michaux y Fonck, 1991; Watts, 1990; Ballesteros, 1996; Malick, 1997; Wats y Van Esbroeck, 1997). Pero, recientemente, existe un movimiento a favor de la incorporación de la Orientación en la Universidad.

A partir de aquí podemos preguntarnos por qué no existe un Servicio de Orientación en la Universidad, quizá porque se considere que los alumnos están ya maduros, no se sabe, lo que sí es una realidad es que existen razones que justifican la necesidad de implantar un departamento de Orientación en la Universidad.

Paulatinamente en su seno se va introduciendo la cultura de la orientación, se van creando Servicios que asumen esta tarea y, desde los departamentos, surgen iniciativas de profesores sensibilizados y comprometidos con este tema, que abogan por el desarrollo de la función orientadora y tutorial en el ámbito universitario (Boronat Mundina, 2000).

2. OBJETIVO E HIPÓTESIS

En este marco planteamos desarrollar una evaluación continua y sistemática que contribuya al proceso de planificación de un servicio que permita satisfacer y dar respuesta a las necesidades de orientación psicológica manifestadas por la diversidad de la comunidad universitaria de León.

3. METODOLOGÍA

En coherencia con el objetivo formulado anteriormente, nos hemos inclinado por un estudio de carácter eminentemente *cualitativa*. Ianni y Terry (1986) afirman que los enfoques cualitativos resultan cruciales para la evaluación.

3.1. Diseño

Hemos optado por desarrollar un *diseño evaluativo* conocido con las siglas *CIPP*, ya que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar. El modelo de evaluación que proponen Stufflebeam y Shinkfield (1987) es comúnmente denominado por las siglas CIPP, es decir, contexto, entrada (Input), proceso y producto y en él se subraya la responsabilidad del orientador en el proceso de evaluación. Aunque el modelo CIPP representa un enfoque de evaluación global e integrador, vamos a relacionar (figura 2) los estadios de la *planificación* de un programa con los *tipos de evaluación* que se proponen para cada uno de ellos y que conducen a los cuatro tipos de decisión enumerados anteriormente (Sanz, 1996).

ESTADIOS EN LA PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA	TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE DECISIÓN
1. Análisis de necesidades	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
2. Desarrollo de metas y objetivos		Decisión de planificación
3. Diseño del programa.	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
4. Diseñar un plan de implementación		Decisiones estructurales y de procedimiento
5. Plan piloto del programa.	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
6. Evaluar los resultados del plan piloto.	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
7. Adoptar, corregir, abandonar el programa.		Decisiones de reciclaje
8. Institucionalizar el programa.	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
9. Evaluar el programa institucionalizado	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje

Figura 2 Relaciones entre la evaluación en la planificación de un programa y la toma de decisiones. Adaptado por Sanz (1996) de Rodgers (1979:211).

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Para poder contar con una información exhaustiva y variada hemos recurrido a un proceso interactivo en la utilización de las técnicas de recogida de datos. La compleja relación que existe entre la observación, la entrevista, el análisis de documentos y la aplicación de instrumentos estructurados puede esquematizarse según la analogía de misil (Werner y Schoepfle, 1987).

4. RESULTADOS

En este año académico hemos desarrollado una revisión o evaluación diagnóstica inicial del tipo de servicios, acciones y orientación psicológica que se ha venido desarrollando hasta ahora. Esta revisión global nos ha permitido conocer los puntos débiles de las acciones desarrolladas, conocer el potencial de la propia Universidad y priorizar sobre aquellos aspectos susceptibles de mejora. Se han analizado las necesidades de orientación psicológica manifestadas por un grupo de alumnos y alumnas de la Universidad de León, analizando las posibles discrepancias existentes entre las necesidades manifestadas por el alumnado y el tipo de servicios que oferta la Universidad. Es partiendo de esta evaluación lo que nos permitirá desarrollar programas de intervención que traten de dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades del alumnado. Finalizando con una evaluación de todo el proceso seguido (figura 2).

MODELO CIPP			
FASES			OBJETIVOS
U	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO		
	CONTEXTO INSTITUCIONAL		
N I V E R S I D A D	SUBFASE I	Sociocultural, Ecológico, Tecnológico, Económico, Histórico, Político y Legal	
		Conocer las características, sus recursos, su potencial las cuales determinan y condicionan el funcionamiento de la ULE.	
	SUBFASE II	Institución	Programa / Servicio
		<i>Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales</i>	Curso "Técnicas de Estudio"
			Intervenciones puntuales Jornadas de acogida
	<i>COIE</i>	Orientación académica - profesional	
	<i>Plan Institucional de Calidad</i>	Plan piloto de Orientación y Tutoría	
CONTEXTO PERSONAL			
A D D E L	SUBFASE III	Población Universitaria de León	Alumnado de ULE
			Se analizara la población universitaria de León; edad, cursos, titulaciones...
	SUBFASE IV	Análisis de necesidades	
			Detección y priorización de necesidades de orientación psicológica manifestadas por el alumnado de la Universidad de León
	SUBFASE IV	Características psicológicas.	Grupo de alumnos de la ULE.
			Se recogerán datos referidos a las características psicológicas del alumnado tales como su personalidad, capacidad o aptitud intelectual, atención, ansiedad.
EVALUACIÓN DE LA ENTRADA			
E O	Planificación de un programa de intervención psicopedagógica, por ejemplo <i>Ansiedad ante los exámenes</i>		Se planificará o diseñará un programa de intervención teniendo presente el contexto en el que estamos inmersos (Ev. Contexto), las necesidades de O.P. del alumnado (Ev. Del contexto) y considerando las características del alumnado
	EVALUACIÓN DEL PROCESO		
N	Desarrollo del programa planificado		Se desarrollará el programa de intervención planificado
	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO		
	Evaluación de la intervención por programas a través de servicios		Valorar, interpretar y juzgar los logros del servicio Efectos (buscados y no buscados, positivos y negativos, inmediatos y a largo plazo) Aspectos a mejorar Aspectos a destacar Continuidad o no del servicio

Figura 2 Fases del diseño de un Servicio de Orientación Psicológica en la Universidad de León.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Si hacemos un diagnóstico, superficial de la realidad universitaria, nos encontramos con una serie de problemas que fundamentan por si mismos la necesidad de una adecuada orientación. Son diversas las situaciones que no podemos encontrar; (i) Cursar unos estudios no deseados, (ii) desengañado en cuanto a lo que está cursando no responde a las previsiones, (iii) indefinición e inseguridad de un futuro profesional, (iv) falta de adaptación al ritmo de la vida universitario, principalmente el compaginar estudios diversión, (v) dificultosas relaciones con la administración educativa, (vi) problemas personales (inadaptación, discapacidad..).

Si la orientación se viene y aceptando como un derecho de todos, en los niveles preuniversitarios, debe serlo igualmente en el nivel superior, para prevenir y actuar ante las posibles dificultades del estudiante universitario, para contribuir al desarrollo de su personalidad en todas sus potencialidades.

Los servicios de orientación son una respuesta a estas necesidades. Sin embargo, existen líneas de actuación sobre las que poder alcanzar por el acercamiento a una orientación de calidad en la universitaria. Una de estas líneas puede ser la creación de sistemas tutoriales. Otra iniciativa importante puede consistir en ampliar los objetivos y funciones de los servicios de orientación, a través de los cuales diseñar y desarrollar programas de intervención psicopedagógica con un carácter eminentemente proactivo. Deberán cobrar un papel igualmente prioritario las funciones de orientación en todas su dimensiones (académica, profesional y personal). Una línea de mejora puede radicar también en las formas de atención a los alumnos. En este sentido, parece clara la necesidad de una atención más personalizada, evitando en lo posible la atención de ventanilla (ver Boronat Mundina, 2000).

Hasta estos momentos la Universidad había centrado de forma única la atención en la dimensión intelectual del estudiante en el contexto universitario, olvidado sistemáticamente aspectos tan importantes del comportamiento humano como los personales, sociales, éticos y culturales. La sociedad no demanda de la universidad, únicamente la formación de técnicos y especialistas, sino también demanda la formación de personas.

6. AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud al *Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales* de la Universidad de León, y al *Instituto de Ciencias de la Educación*, en concreto al

responsable del Departamento de Formación del Profesorado D. Francisco Fernández Álvarez, por todas las facilidades en pasar el cuestionario, y a todos los alumnos /as anónimos que han participado en este estudio.

Los datos relacionados con la Población de la Universidad de León han sido proporcionados por del *Programa Institucional de Calidad* de la Universidad de León, a quien también damos las gracias, tras ser solicitados al director del mismo, Dr. D. F. Javier Vidal García y tras su aprobación por parte del Rector de la Universidad de León Excl. Sr. Dr. D. Ángel Penas en enero de 2003, así mismo, se ha contado con la estimable colaboración de D. Raúl López miembro del *Programa Institucional de Calidad*.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTEROS, B. (1996). *Análisis de las competencias del orientador y sus implicaciones formativas: un estudio en siete países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral. Inédita.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- BORONAT MUNDINA, J. (2000). Enfoque comunitario y dimensión personalizada de la orientación universitaria. En V. Salmeron & V.L. López (247 - 256): *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BURNET, J.M., VAN DER MERSCH- MICHAUX, F. & FONCK, P. (1991). *Directory of University Student Guidance Services in the EC*, De Boeck Université/FEDORA.
- MALIK LIEVANO, B. (1997). *Las tareas de orientador: Su formación inicial y en ejercicio. Un estudio en España y países anglosajones de la U.E.* (Tesis Doctoral, UNED, Madrid). Inédita.
- SANZ ORO, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.
- STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Pados – MEC.
- WATTS, A. G. (1990). *Guidance and educational change: a cross-sectorial review of policy and practice*. CRAC Pub., Hobsons Pub., Cambridge.
- WATTS, A.G. & VAN ESBROECK, R. (1997). *New skills for new futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Vupress: Bélgica.
- WERNER, O. & SCHOEPFLE, G.M. (1987). *Systematic fieldwork. Ethnographic analysis and data management*, I, II. Beverly Hills, C.A.: Sage.

**“LA ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA (ECP)
RESULTADOS PRELIMINARES¹»
(Versión para padres)**

Agustín Bayot Mestre
Universidad de Castilla-La Mancha
José Vicente Hernández Viadel, Elisa Hervías Arquero, M^a Amalia
Sánchez Rubio, Ana Isabel Valverde Martínez
Área de Intervención Social del Ayuntamiento de Cuenca
Luis Felipe de Julián Carlos
Psicopedagogo

1. INTRODUCCIÓN

La responsabilidad de educar a los hijos/as ha recaído durante muchos años en grupos familiares, por miembros de su parentela, ligados a ellos por lazos de afiliación, de alianza y de cohabitación. La responsabilidad de educar a los pequeños correspondía entonces exclusivamente a los padres y a quienes les rodeaban.

Progresivamente, la escuela y otros agentes educativos han ido asumiendo la tarea y la responsabilidad de satisfacer las necesidades que plantea el desarrollo de los niños/as y de preparar su futuro en el seno de la sociedad. Por otra parte, cuando en determinadas familias con hijos han existido dificultades para el buen desarrollo físico, psicológico y social de los menores, los poderes públicos han confiado esta tarea a otras familias de acogida o a centros encargados de ejercer las responsabilidades educativas y socializadoras.

Debido a lo anteriormente expuesto, vemos necesario que, desde el ámbito

¹ El proyecto de investigación ha sido subvencionado por el “Plan Concertado para la Prestación de Servicios Sociales Básicos” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y el Excmo. Ayto. de Cuenca).

de los profesionales que trabajan en torno al bienestar y desarrollo de la familia y de sus miembros, se produzcan investigaciones y desarrollos teóricos que estudien a la familia desde todas sus dimensiones y, sobretudo, que profundicen en las aptitudes, actitudes, cualidades y comportamientos que los padres y madres realizan habitualmente y cómo todo esto ejerce su influencia en los comportamientos futuros y en la conformación de la personalidad de sus hijos/as. Si todo esto se llevara a cabo, encontraríamos el camino para mejorar las actitudes de los padres y, sobretudo desde otras intervenciones (sociales, educativas, etc.), se podría formar, ayudar y apoyar a los padres-madres y a las familias en sus tareas educativas con los niños/as.

Si acudimos a la literatura especializada, encontramos referencias relativas a que la génesis de determinados comportamientos psicopatológicos de los individuos, así como conductas socialmente inadaptadas y desviadas de la norma social establecida, se encuentran en el núcleo familiar (Musitu y Cava, 2001). Las relaciones que mantienen los padres con los hijos son fundamentales en la educación que éstos reciben (Aguilar Ramos, 2002).

Hay que señalar que una de las preocupaciones más relevantes de los investigadores radica en determinar cómo las actitudes y comportamientos que los padres mantienen en su relación diaria con sus hijos van a influir directamente en su personalidad y su conducta futura.

Detectar tempranamente factores como el tipo y modalidad de la interacción familiar y la competencia parental percibida ha mostrado su relevancia a la hora de elaborar modelos explicativos de la función parental.

Sin embargo, nos encontramos con que la casi totalidad de las investigaciones, así como de los instrumentos de medida elaborados, se centran en la relación existente entre las prácticas de socialización familiar disfuncionales, tales como disciplina punitiva, y el desarrollo de problemas de conducta en niños (Cerezo, Keesler, Dunn y Wahler 1991; Wahler, Williams and Cerezo, 1990). Fuentes, Motrico y Bersabé (1999) han elaborado la Escala de Normas y Exigencias (ENE) y la Escala de Afecto (EA). Estas escalas están midiendo los estilos educativos parentales basados en las normas (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001).

Sin embargo, son prácticamente inexistentes las pruebas que miden la competencia parental en situaciones concretas.

En nuestro trabajo queremos hacer hincapié, a través de la construcción de la Escala de Competencia Parental Percibida (ECP), en la detección de algunos de los factores que pueden influir positivamente en una satisfacción parental percibida por parte de los padres. De esta forma, permitirá plantear en el futuro abordajes preventivos de malos tratos infantiles, por un lado, y conseguir que los

padres incrementen su satisfacción con la función diaria de ser y ejercer como tales, por otro.

Para ello, hemos realizado una revisión de los instrumentos desarrollados en este campo. Siguiendo a Grisso (1.986), se pueden clasificar en dos grupos:

1. Los elaborados para evaluar aptitudes, conductas y habilidades parentales y,
2. Los que se centran en la identificación de progenitores en riesgo de maltratar a sus hijos.

Fariña, Seijo, Novo y Jólluskin (2.002) encuentran 17 escalas que cumplen las mismas características que las de Grisso.

Las conclusiones más relevantes que se pueden extraer a partir de las revisiones realizadas son las siguientes:

- a) Inexistencia de cuestionarios que permitan la determinación de la capacidad parental.
- b) No existe ningún instrumento elaborado con población española.
- c) Todos los instrumentos analizados cuentan con limitaciones, fundamentalmente de índole psicométrico, insalvables hasta el momento.

Por tanto, consideramos necesaria la creación de una prueba a partir de la cual se pueda detectar cuál es la interacción familiar, así como las competencias y habilidades parentales en su quehacer educativo diario. De esta forma, se podrían diseñar programas de prevención y de intervención que atajaran esta problemática.

2. OBJETIVOS CONCRETOS

Los objetivos de la investigación han sido los siguientes:

1. Validar una escala de competencia parental, versión para padres.
2. Conseguir un mayor conocimiento de los estilos parentales.
3. Plantear estrategias de intervención de carácter preventivo.
4. Conocer las funciones parentales adecuadas que determinan un estilo educativo óptimo.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Desde mayo de 2002 hasta abril de 2003, la investigación se ha realizado en 5 fases, que pasamos a desarrollar:

1ª FASE. Consta de los siguientes apartados:

Definición del constructo objeto de análisis. Elaboración/construcción de items. En este primer momento, se elaboró un número elevado de items (n= 122), relacionados con los diferentes aspectos que comporta el constructo “competencia parental”. El formato de la escala consta de cuatro alternativas de respuesta:

- Si no le ocurre NUNCA o muy rara vez anote 1
- Si le ocurre A VECES o de vez en cuando anote 2
- Si le ocurre CASI SIEMPRE anote 3
- Si le ocurre SIEMPRE anote 4

2ª FASE. Estudio piloto.

La versión original de la ECPP lo cumplimentó una muestra representativa (N= 171 participantes).

3ª FASE. Depuración de la escala.

Una vez cumplimentada la prueba inicial, se procedió a la depuración de la misma, por medio de los procedimientos estadísticos adecuados, cuya finalidad radica en reducir la longitud de la prueba sin que afecte a sus propiedades psicométricas.

4ª FASE: Pase definitivo de la prueba.

Una vez concluida la depuración de la prueba, se procedió al pase de la misma a la población de referencia. La prueba la cumplimentó un número elevado de participantes (N= 1.074), eliminando las posibles diferencias entre subpoblaciones, por medio de la selección de los *estratos poblacionales necesarios*.

5ª FASE. Análisis psicométricos definitivos.

5. RESULTADOS

5.1. Estudio piloto

5.1.1. Descripción de la muestra

La versión original de la Escala de Competencia Parental Percibida (formada por 112 items) fue cumplimentada por una muestra de 171 participantes (N=

171), de los cuales el 33.3% pertenecen a mujeres, el 33.3% a hombres y el 33.3% restante a parejas. La media de edad de todos los participantes es de 39.84 años ($X= 39.84$; $S_x= 5.27$).

5.1.2. Depuración de los ítems de la Escala de Competencia Parental Percibida

A la hora de proceder a la eliminación de ítems de la escala se han seguido los siguientes criterios, si bien no necesariamente uno por uno:

- Ítems que son redundantes con la escala de respuesta.
- Ítems que apenas presentan variabilidad en las respuestas de los sujetos
- Ítems que por su contenido quizás no miden lo que se pretende medir.
- Ítems cuyo contenido es igual o similar al de otros ítems.
- Ítems que ofrecen diferencias en función del sexo.

5.2. Pase definitivo de la escala de competencia parental percibida

La versión constituida por 56 ítems de la Escala de Competencia Parental Percibida fue cumplimentada por 1074 participantes ($N= 1074$) de diferentes provincias españolas.

Del total de la muestra, el 35.6% corresponde a mujeres, el 32.5% a hombres y el 31.9% a parejas.

Con relación al estado civil, el 92.2% está casado y el 7.8.7% restante está separado, soltero, divorciado, viudo o conviviendo como pareja de hecho.

El 50,5% trabaja en el sector servicios y el 21,3% realiza las funciones de ama de casa.

Respecto de los estudios cursados, el 38.5% corresponde a EGB, el 38.10% a estudios medios y el 20.00% a estudios superiores.

La media de edad de todos los participantes es de 39.32 años ($X= 39.32$; $S_x= 5.50$); en promedio, las mujeres tuvieron el primer hijo a los 26,67 ($X= 26,67$; $S_x= 4.51$) y los padres a los 29.04 años ($X= 29.04$; $S_x= 4.80$). El promedio de hijos es de 2.0 ($X= 2.0$; $S_x= 0.78$).

5.3. Análisis psicométricos

5.3.1. *Depuración del test*

En el estudio de campo llevado a cabo, 1074 participantes (N= 1074) cumplieron la Escala de Competencia Parental Percibida (versión de 56 ítems), tal como quedó configurada en el estudio piloto llevado a cabo. A partir de los análisis psicométricos llevados a cabo, la ECPP ha quedado constituida por 22 ítems.

5.3.2. *Coficiente de homogeneidad*

Todos los ítems que conforman la Escala de Competencia Parental Percibida, mantienen una correlación *corregida* elevada con la puntuación total de la escala (tabla 1). Los ítems con puntuación mayor son el 4, 5 , 10, 13 y 18.

5.3.3. *Coficiente de fiabilidad*

Por lo que respecta a la fiabilidad total de la escala, el coeficiente Alpha de Cronbach es de 0.86 ($\alpha = 0.86$)(tabla 1), lo que indica que posee una adecuada consistencia interna.

5.3.4. *Análisis factorial*

A partir del análisis de componentes principales llevado a cabo con los 22 ítems de la Escala de Competencia Parental Percibida, se han obtenido 5 componentes en la solución final, por medio de la rotación *varimax*. Los cinco componentes explican el 48.80% de la varianza total, con saturaciones superiores a 0.48 (tabla 2).

El primer componente, con un valor propio de 2.67, explica el 12.14% de la varianza explicada. Incluye los ítems, de mayor a menor saturación, 11, 21, 4, 13 y 15. Atendiendo a su contenido, este factor está midiendo la “*implicación escolar*” de los padres.

El segundo componente, con un valor propio de 2.46, explica el 11.19% de la varianza explicada. Está formado por los ítems 10, 12, 9, 5 y 20. Está midiendo la “*dedicación personal*”.

Tabla 1. Homogeneidad corregida de los ítems y Alpha del cuestionario excluido el ítem.

ITEMS	X	Sx	CH-1	$\alpha-1$
(1). Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.	3,63	,59	,35	,86
(2). Respaldo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela.	3,52	,65	,36	,86
(3). En casa se fomenta que cada uno exprese sus opiniones.	3,43	,68	,37	,85
(4). Consulto con el/la maestro/a la evolución de mis hijos/as en el colegio.	3,18	,96	,60	,85
(5). Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos.	3,35	,81	,56	,85
(6). Acudo a lugares donde hay más niños/as para potenciar que mis hijos/as se relacionen.	2,99	,85	,44	,85
(7). Veo con mis hijos/as, ciertos programas de TV y los comento con ellos después.	2,56	,79	,30	,86
(8). Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.	3,18	,89	,42	,85
(9). Colaboro en las tareas del hogar.	3,35	,89	,46	,85
(10). Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.	3,55	,69	,55	,85
(11). Mantengo un contacto frecuente con la escuela para estar al tanto de cualquier información referente a los programas y recursos para las familias.	2,71	,96	,53	,85
(12). Mantengo organizado una especie de archivo de mis hijo/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.	3,17	,99	,41	,85
(13). Tengo una mentalidad positiva y abierta al conversar con el personal de la escuela.	3,30	,78	,57	,85
(14). Respondo a las encuestas escolares que busquen averiguar los intereses, talento y habilidades de mis hijos/as.	3,27	,86	,41	,85
(15). Establezco conjuntamente con el maestro/a, las metas y expectativas del niño/a.	2,52	1,00	,53	,85
(16). Existe una hora fija en la que mis hijos/as tengan que estar acostados o levantados.	3,01	,89	,29	,86
(17). Dedico un tiempo al día para hablar con mi hijo/a.	3,03	,81	,50	,85
(18). Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio.	3,19	,84	,56	,85
(19). Hago pequeñas excursiones con la familia al cine, zoo, museos, parques, etc.	2,93	,89	,40	,85
(20). Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.	2,91	,90	,42	,85
(21). Asisto regularmente a las reuniones que se establecen en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).	2,37	1,12	,33	,86
(22). Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijo/as.	3,56	,66	,22	,86

X= Media; Sx= Desviación típica; CH-1= Coeficiente de homogeneidad corregido de los ítems;

$\alpha-1$ = Alpha del cuestionario excluido el ítem.

El valor propio del tercer componente es de 2.14, con un 9.73% de varianza explicada. Está compuesto por los ítems 7, 6, 19 y 8. Está midiendo el “ocio compartido”.

El cuarto componente tiene un valor propio de 1.75, con un 7.95% de varianza explicada. Los ítems son el 16, 14, 18, y 17. Está midiendo el “asesoramiento y la orientación” que proporcionan los padres a sus hijos.

Finalmente, el quinto componente presenta un valor propio de 1.72 y está explicando el 7.80% de la varianza explicada. Está compuesto por los ítems 2, 22, 3 y 1. Este factor está midiendo la “*asunción del role de ser padre*”.

Tabla 2. Resultados del análisis de componentes principales realizados

ITEMS	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅
(11). Mantengo un contacto frecuente con la escuela para estar al tanto de cualquier información referente a los programas y recursos para las familias.	,694				
(21). Asisto regularmente a las reuniones que se establecen en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).	,664				
(4). Consulto con el/la maestro/a la evolución de mis hijos/as en el colegio.	,642				
(13). Tengo una mentalidad positiva y abierta al conversar con el personal de la escuela.	,568				
(15). Establezco conjuntamente con el maestro/a, las metas y expectativas del niño/a.	,535				
(10). Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.		,677			
(12). Mantengo organizado una especie de archivo de mis hijo/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.		,603			
(9). Colaboro en las tareas del hogar.		,591			
(5). Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos.		,531			
(20). Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.		,479			
(7). Veo con mis hijos/as, ciertos programas de TV y los comento con ellos después.			,694		
(6). Acudo a lugares donde hay más niños/as para potenciar que mis hijos/as se relacionen.			,569		
(19). Hago pequeñas excursiones con la familia al cine, zoo, museos, parques, etc.			,513		
(8). Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.			,484		
(16). Existe una hora fija en la que mis hijos/as tengan que estar acostados o levantados.				,652	
(14). Respondo a las encuestas escolares que busquen averiguar los intereses, talento y habilidades de mis hijos/as.				,566	
(18). Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio.				,552	
(17). Dedico un tiempo al día para hablar con mi hijo/a.				,534	
(2). Respaldo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela.					,679
(22). Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijo/as.					,610
(3). En casa se fomenta que cada uno exprese sus opiniones.					,497
(1). Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.					,481

F₁= Factor de “Implicación escolar”; F₂= Factor de “Dedicación personal”; F₃= Factor de “Ocio compartido”; F₄= Factor de “Asesoramiento/orientación” y F₅= Factor de “Asunción del role de ser padre”.

6. CONCLUSIÓN

La versión definitiva de la ECPP está constituida por 22 ítems que se estructuran en cinco factores. Dichos factores miden aspectos que son considerados funda-

mentales en la interacción que los padres establecen con sus hijos, tales como “implicación escolar”, “asunción del role de ser padres”, etc.

Es de sobra conocido que, con anterioridad a la aplicación de una intervención, un aspecto indispensable es el de realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentran las personas implicadas. Tras los resultados obtenidos, la ECPP cumple dicha función.

Es nuestro deseo que este instrumento de medida se convierta en una herramienta útil para que los profesionales de los servicios sociales, educativos, así como de otros ámbitos, sean capaces de detectar situaciones en las que se precise una intervención encaminada a mejorar la competencia parental.

Por tanto, consideramos de gran interés la elaboración de la Escala de Competencia Parental Percibida, ya que, en primer lugar, posibilita evaluar a la gran mayoría de padres/madres con hijos en edad escolar su competencia parental y, en segundo lugar, por ser una prueba pionera en el ámbito nacional.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR RAMOS, M^a C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BERSABÉ, R. M., FUENTES, M. J. Y MOTRICO, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, vol. 13, nº 4, 678-684.
- CEREZO, M.A., KEESLER, T.Y. DUNN. E.S. Y WAHLER, R.G. (1991). Standardized Observation Codes III. En M. A Cerezo (Ed.). *Interacciones familiares: un sistema de evaluación observacional* (pp.17-59). Madrid: Mepasa.
- FARIÑA, F.; SEIJO, D.; NOVO, M. Y JÓLLUSKIN, G. (2002). Instrumentos específicos de evaluación forense (IEEF) en Derecho de familia. *Comunicación* presentada en el congreso virtual organizado por Interpsiquis. Febrero de 2002. \t “” www.psiquiatria.com/congreso.
- FUENTES, M. J., MOTRICO, E. Y BERSABÉ, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GRISO, T. (1986). *Evaluating Competencies: Forensic Assessments and Instruments*. New York: Plenum Press.
- MUSITU, G. Y CAVA, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- WAHLER, R., WILLIAMS, A.J. and CEREZO, M.A. (1990). The compliance and predictability Hypothesis: sequential and correlational analyses of coercive mother-child Interactions. *Behavioral Assessment*, 12, 391-407.

UN INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD AMBIENTAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Gonzalo Belmonte, María Dolores Carrillo y Antonio Matas
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende alcanzar un objetivo básico, que puede expresarse como sigue:

- El objetivo principal es crear un instrumento que permita realizar una valoración de la percepción ambiental de los alumnos, que puede traducirse en términos de “calidad percibida”.

De forma natural, esta meta principal implica la consecución de un objetivo secundario consistente en:

- Valorar la calidad percibida de las aulas usadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Para comenzar es necesario partir de una definición de “calidad percibida” o dicho de otra forma, de “percepción de la calidad del entorno”. Como indica Gilmartín (Reboloso y otros, opus cit.) existen algunas orientaciones teóricas en relación con la experiencia del alumno con el aula, que pueden resumirse en tres líneas básicas:

- La psicología ecológica como marco teórico de referencia (Gump, 1987). Dentro de esta línea, la calidad del aula se relaciona con las condiciones que permiten el desarrollo de actividades, permitiendo la acción organizada de la misma para una correcta funcionalidad (Fernández Ramírez y cols, 1998).
- Acercamiento fenomenológico (MacPherson, 1984). Desde esta perspectiva, la calidad puede evaluarse en términos de interacción psicosocial que el aula favorece (Reboloso y otros, 1998).

- Significado psicológico del ambiente (Ward y Russel, 1981). Corraliza (1987) creó desde esta perspectiva, un instrumento de valoración de la calidad ambiental de las aulas, que incluyen de cuatro dimensiones: evaluación, activación, impacto y control. La calidad se entiende como resultado del ajuste de los intereses de los individuos, sus tareas o apreciaciones respecto al entorno.

El presente trabajo sigue la línea marcada por Ward y Russel aplicada en nuestro país por Corraliza, Fernández Ramírez y Gilmartín (1995). Desde este punto de partida, la calidad se valora en esta investigación, a partir de un instrumento que trata de registrar la percepción que los sujetos tienen sobre su ambiente académico. Sobre la evaluación subjetiva de los rasgos del entorno, se puede extraer una valoración de la “calidad” de las aulas, defendiendo por tanto, la idea de calidad del aula como el acercamiento entre las condiciones deseables y las condiciones percibidas por los sujetos.

MÉTODO

Muestra

Han participado 206 alumnos procedentes de cinco aulas distintas. Los datos de los tres primeros grupos participantes se obtuvieron en 1999, mientras que los dos últimos grupos son alumnos del presente curso académico 2001-2002:

Curso	Grupo	Número de alumnos	Curso	Grupo	Número de alumnos
1998-1999	A (2º Tarde)	72	2001-2002	D (2º Tarde)	36
	B (Adaptación)	20		E (2º Tarde)	32
	C (5º Tarde)	46			

Tabla 1. Muestra por grupos

Los cinco grupos corresponden a alumnos de 2º, adaptación y 5º de la titulación de Pedagogía, siendo una muestra totalmente incidental, lo que determinará en su momento ciertas limitaciones de interpretación.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario de 20 ítems tipo likert con 5 opciones. Los ítems se realizaron a partir de cuatro dimensiones básicas establecidas a priori: a) localización y accesibilidad del aula, acondicionamiento y distractores, b) actividades en el aula (clases magistrales, actividades prácticas, descansos), c) actividad de los compañeros, y d) valoración del aula (índices de apreciación estética, apropiación e identidad, y satisfacción con el aula). Se añadió un ítem con relación a la biblioteca como complemento a los espacios más comunes de la actividad académica.

Análisis

Análisis de varianza

Para comprobar la utilidad del instrumento se realizó inicialmente una comprobación de la similitud entre los grupos. Se procedió a una análisis de varianza en función del año de recogida de los datos (tabla 2), y otro en función del aula de pertenencia (tabla 3).

Variables con diferencias significativas (grupos)	Grados de libertad	Probabilidad asociada	Variables con diferencias significativas (años)	Grados de libertad	Probabilidad asociada
V8	3	0,0350	V11	4	0,0002
V10	4	0,0246	V12	4	0,0492
V11	4	0,0007	V13	4	0,0042
V13	4	0,0174	V14	4	0,0179
V16	4	0,0333	V16	4	0,0232
V17	4	0,0389			

Tabla 2. Anova.

Se observan diferencias más destacadas en las variables 10, 11, 13 y 17. Respecto a la climatización de las aulas, los grupos D y E presentan un mayor grado de acuerdo, frente a los grupos A, B, y C. Esto indicaría una diferencia importante respecto a la eficacia de la climatización de las distintas aulas. La variable 11 se refiere al número de alumnos en el aula. Esta variable es sensible a las distintas condiciones del aula, en especial, a la falta de recursos de espacio para atender a la masificación de años anteriores. No obstante, los resultados apuntan a una interpretación más elaborada. Los alumnos que presentan un mayor

acuerdo con la variable (“El número de alumnos por clase es adecuado”) son los grupos con un mayor número de alumnos (A=72 y C=46). La interpretación debe realizarse por tanto, en términos de interpretación cognitiva del ambiente. El alumno realiza una valoración del espacio, no sólo en función de la falta de espacio sino, posiblemente, basándose en la disponibilidad del mismo con relación al número total de alumnos.

Analizando las diferencias entre años de recogida de datos, se observa un desacuerdo evidente ante la cuestión de que el número de alumnos es el adecuado. Al igual que se ha indicado anteriormente, existe una tendencia al desacuerdo con la afirmación en el segundo año, que coincide además, con los grupos de menor tamaño. La misma interpretación se propone para la variable 13 (“En clase te sitúas en lugares que puedas mantener un contacto visual correcto”). En el 2002, los grupos manifiestan una mejor relación entre compañeros, así como una mayor utilización de los recursos disponibles por parte del profesor.

El resto de variables no ofrecen diferencias entre grupos o entre años. La mayoría de estas variables coinciden con ítems que, a priori, no deberían experimentar diferencias puesto que están asociadas a aspectos que no cambian entre aulas ni han sido modificadas en los últimos años: espacio entre pupitres, luz artificial, materiales del aula, tipo de bancas y mobiliario, etc. A continuación se realiza una valoración más pormenorizada de la estructura latente de estas variables.

Componentes principales

Se realizó un análisis de componente principales (con rotación varimax) con el fin de identificar las dimensiones latentes que analizaba el cuestionario. En la siguiente tabla se muestran los resultados del análisis de componentes sobre el total de ítems del cuestionario. Se establecieron 6 factores (53.481% de la variabilidad)

	C. 1		C.2		C.3		C.4		C.5		C.6
V3	,780	V10	,678	V6	,659	V14	,719	V11	,838	V15	,698
V2	,743	V21	,547	V7	,646	V13	,595			V16	,545
V4	,726	V18	,533	V8	,634						
V19	,558	V17	,453	V5	,517						
V9	,490	V20	,452								
		V12	,449								

Tabla 3. Matriz de componentes rotados

Los factores, en función de las variables que integran, se han denominado de la siguiente forma:

- Valoración subjetiva de las aulas: 3.- Aulas bonitas, 2.- Satisfacción con las aulas, 4.- Aulas agradables, 19.- Bancas cómodas, 9.- Acústica.
- Valoración objetiva de las aulas: 10.- Climatización, 21.- Limpieza, 18.- Recursos del aula, 17.- Barreras arquitectónicas, 20.- Aislamiento acústico, 12.- Biblioteca adecuada.
- Condiciones de trabajo: 6.- Pupitres amplios, 7.- Luz suficiente, 8.- Luz natural, 5.- Permiten trabajo en grupo.
- Aspectos de interacción: Número de alumnos: 14.- Relación compañeros, 13.- Lugar adecuado en clase.
- Número de alumnos: 11.- Número de alumnos.
- Desarrollo de las clases: 15.- Compañeros cuidadosos, 20 - 16.- Uso medios audiovisuales.

La fiabilidad (consistencia interna) se ha establecido en 0.7053. Se realizó igualmente, un análisis descriptivo de frecuencias y estadísticos de posición, cuyos resultados se obvian, pasando a comentarlos directamente en las conclusiones.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados del análisis hay una serie de conclusiones interesantes:

- El cuestionario presenta una estructura que se ajusta a los objetivos planteados en este trabajo, si bien, no puede ser tomado como un instrumento definitivo, sino que necesitado de continuar analizando su capacidad. Por lo tanto, el instrumento presentado debe ser tomado como una propuesta a partir de la cual crear una versión definitiva.
- El presente trabajo puede servir de apoyo para demostrar lo apropiado del uso de escalas de diferencial semántico para la evaluación de las aulas, a partir de las valoraciones realizadas por los alumnos.

Se necesita continuar con la investigación en dos sentidos, por un lado el desarrollo de un instrumento definitivo para la valoración de la calidad a partir de la experiencia de los sujetos. Por otro lado, investigar los parámetros que determinan la calidad de las aulas, lo que implica analizar las distintas características de la infraestructura y su relación sobre la percepción de calidad.

Sobre la base del análisis realizado se puede establecer un listado de de-

ficiencias que padecen las aulas de esta facultad, si bien, el grado de generalización es limitado, debido sobre todo, a las características de la muestra. Estas deficiencias son las siguientes:

- Espacio deficiente para el trabajo de clase: trabajo en grupo (variable 5), espacio entre pupitres (variable 6).
- La acústica del aula es deficiente, interfiriendo ruidos externos: acústica del aula (variable 9), aislamiento sonoro (variable 20).
- Existen barreras arquitectónicas (variable 17).
- La biblioteca presenta también deficiencias (variable 12).
- Deficiencias en el mobiliario auxiliar de las aulas (variable 18).
- La valoración subjetiva por parte del alumno es bastante baja: satisfacción general (variable 2), estética de las aulas (variable 3), ambiente agradable (variable 4), comodidad de las bancas (variable 19).

BIBLIOGRAFÍA

- REBOLLOSO E., y otros (1998). La evaluación ambiental de las aulas en los entornos educativos superiores. En Varios (Comp.) *Medio ambiente y responsabilidad humana: aspectos sociales y ecológicos*. A Coruña. (Paper VI congreso de Psicología Ambiental).
- GILMARTÍN, M.A. (1998). Ambientes escolares. En J.I. Aragonés y M. Américo (Comps.) *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide.
- GUMP, P.V. (1987). School and classroom environments. En D. Stokols y I. Altman (Eds.) *Handbook of environmental psychology*. Nueva York: Wiley.
- McPHERSON, J.C. (1984). Environments and interaction in row and column classrooms, *Environment and Behavior*, 16, 481-502.
- WARD, L.M., y RUSSELL, J.A. (1981). The psychological representation of molar physical environments, *Journal of Experimental Psychology*, 110, 121-151.
- CORRALIZA, J.A. (1987). *La experiencia del ambiente: Percepción y significado del medio construido*. Madrid: Tecnos.
- CORRALIZA, J.A., FERNÁNDEZ, B., Y GILMARTÍN, M.A. (1995). Evidencias del modelo de cuatro factores en la explicación del juicio afectivo sobre el ambiente. En E. Garrido y C. Herrero (Comps.) *Psicología política, jurídica y ambiental*. Salamanca: Eudema.

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA A PADRES CON BEBÉS DE 0-3 AÑOS

“APRENDER A JUGAR”

Sonia G. Beltrán & José A. Téllez

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

La colaboración entre los diferentes entornos dónde se desarrollan los niños es una de las claves esenciales para su desarrollo (Bronfenbrenner, 1979)¹. Con bastante frecuencia se demanda por parte de la familia formación específica sobre diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de sus hijos. Esta propuesta nace con objeto de cubrir esa demanda después del trabajo directo con hijos menores de tres años donde la colaboración entre el centro y la familia era muy escasa.

Tanto los padres como la institución educativa aportan al proceso de desarrollo del niño, valores y pautas de comportamiento. Estos dos modelos deben aportar referencias coherentes: actuar en la misma línea para conseguir la estabilidad y el equilibrio, elementos indispensables para su adecuada formación. Con la intervención de padres y educadores y la compañía de otros semejantes, el niño entra en el mundo de los adultos y en el de las relaciones sociales, iniciándose el aprendizaje necesario que va a posibilitarle adaptarse al medio.

Con lo expuesto hasta aquí, consideramos necesario que los padres, en colaboración con la institución educativa, conozcan las distintas facetas de desarrollo del niño, posean información sobre los medios y recursos que les puedan ayudar a conseguir desarrollar las habilidades psicomotrices, afectivas, sociales y cognitivas de sus hijos.

¹ Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (Trad. cast: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).

A continuación, se enumeran los objetivos generales que se pretenden alcanzar con este programa dirigido a padres cuyos hijos se encuentren en el intervalo de edad de 0-3 años.

OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Obtener un mayor conocimiento sobre las características evolutivas propias a la edad de su bebé.
- 2.- Poner en práctica diferentes líneas de actuación para ayudar a su hijo a un óptimo desarrollo en las diversas áreas de su vida.
- 3.- Disminuir el grado de ansiedad que pueda estar presente en los padres durante la crianza de su bebé.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

0-1 años	1-2 años	(2-3 años)
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aprender a recoger información, a través de registros, sobre la conducta de sus hijos. 2.- Ejercitarán la importancia del contacto corporal. 3.- Los padres deberán adaptar ejercicios psicomotores al juego con el bebé. 4.- Los padres deberán reconocer los logros de autonomía y cambios que se produzcan en su bebé. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aprender a recoger información objetiva sobre la conducta de su bebé a través de registros. 2.- Reconocer formas adecuadas e inadecuadas de autoridad. 3.- Conocer y utilizar diferentes tipos de recompensas ante diferentes situaciones: control de esfínteres, enfados... 4.- Jugar con el bebé a la vez que potencian su desarrollo cognitivo-afectivo-social-motriz. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aprender a registrar y observar la conducta de sus hijos. 2.- Deberán, a través de los juegos, estimular todos los sentidos de sus hijos. 3.- Verbalizar con sus hijos el máximo tiempo posible. 4.- Identificar las posibilidades y limitaciones reales de sus bebés.

TEMAS A TRATAR EN CADA SESIÓN CON LOS PADRES

BEBÉS 0-1 año:

- Justificación del curso. Introducción
- La observación:
 - Qué, por qué y cómo observar
 - Correcto uso de las hojas de registro
- La importancia del abrazo y el contacto físico.
- El baño del bebé.
- Alimentar al bebé:
 - Pecho o biberón
 - Horas fijas o cuando lo pide el bebé
- El bebé y la tolerancia: aprender a dominar el enfado.
- Problemas con la comida y el sueño.
- Desarrollo de la memoria y el pensamiento.
- Juego y comunicación
- Crecimiento: salida de los dientes y alimentación mixta.
- Hacia la independencia:
 - Marcharse gateando
 - El destete: diferentes opiniones
- Despedirse del bebé y ganar un niño

BEBÉS 1-2 AÑOS:

- Justificación del curso. Introducción
- La observación
 - Qué, por qué y cómo observar.
 - Hojas de registro
- Desarrollar una confianza mutua padres-hijos.
- Mi hijo se porta mal.
- Autoritarismo en los padres.

- Disciplina contra castigo.
- El desarrollo del sentimiento moral en el hijo.
- El desarrollo de la empatía en los padres.
- El niño y la identidad sexual.
- Cómo prepararse para recibir otro bebé.
- Control de esfínteres.
- Importancia del juego: los juguetes, la creatividad y los padres como compañeros de juego.
- El lenguaje

BEBÉS 2-3 años:

- Cómo reconocer mis características sexuales.
- Juegos de interacción.
 - Madre-niño/a
 - Padre-niño/a
 - Otros niños
- Las posibilidades del cuerpo. Movimientos coordinados.
- Cómo verbalizar mutuamente: Emociones y estado de ánimo.
- Control de esfínteres.
- Respeto de sencillas normas.
- Juegos de identificación: descubriendo el entorno.
- Comprensión de mensajes sencillos.
- Padres: modelos de conducta.
- Juego potenciador de sus sentidos: vista, oído, olfato, tacto y gusto.
- El ritmo.

TEMPORALIZACIÓN

El curso se llevará a cabo durante sesiones quincenales. La impartición del curso se difundirá inicialmente directamente entre los padres de los hijos de alumnos, se realizará también un escrito generalizado a todos los padres así como la realización de diferentes carteles informativos.

Durante cada sesión se trabajará uno de los temas que inicialmente están programados y desarrollados por el orientador y profesores del centro, junto con la colaboración, en su caso, de diferentes especialistas. Se favorecerá la participación de los padres por encima de las charlas magistrales, consideramos que el cambio así como la asimilación de nuevos contenidos debe partir de los intereses, conocimientos e inquietudes de los padres. El programa y contenidos del curso tiene un carácter flexible modificándose en la medida de las posibilidades y acogiendo nuevos temas que pueden ir emergiendo durante el proceso de aplicación. De cada sesión se plantean situaciones prácticas que deben ir llevando gradualmente los padres en casa. Por otra parte, los especialistas implicados en el proyecto están siempre disponibles para resolver y dar un tratamiento más individualizado en los casos en los que sea necesario.

EVALUACIÓN

La evaluación de programas se ha desarrollado en nuestro país como enfoque de investigación especialmente a partir de los años 80. Desde nuestro punto de vista el rigor científico planteado desde esas posturas debe suavizarse desde una perspectiva práctica como la que se ha planteado. Sí consideramos necesario al menos mantener las fases características que se suelen proponer desde los modelos CIPP, teniendo en cuenta tanto la evaluación de necesidades (el programa ha surgido a partir de las necesidades detectadas en el contacto directo; así como sobre la detección de intereses específicos por parte de los padres); la segunda fase, y a la que prestamos especial importancia es la evaluación del proceso, favoreciendo sobre todo la acomodación y adaptación a las necesidades que van surgiendo durante la aplicación, el ajuste continuo es nuestra principal preocupación. Durante esta fase tendremos en cuenta sobre todo aspectos relacionados con el diseño del programa así como la aplicación y valoración de los padres y especialistas participantes; y por último, se realizará una evaluación final que no pretende tener un carácter “calificatorio” sino que sobre todo lo que busca es volver a detectar necesidades y conocer cuáles han sido las valoraciones de los padres con objeto de mejorar el programa para próximas aplicaciones.

“LA EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL CAMPUS SAHAGÚN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, MÉXICO.”

Patricia Bezies Cruz¹, Ignacio N. Gayosso Arias²,
L. Teresa Cuevas Ramírez³
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

PRESENTACIÓN

A tres años de su creación, próximos a enviar al mercado laboral a sus primeros egresados, la comunidad del Campus Ciudad Sahagún ha sentido la necesidad de iniciar un proceso de evaluación autónomo y democrático, con participación de alumnos, profesores, directivos, intendentes y personal administrativo. El Campus cuenta con tres programas académicos, dos de licenciatura (Ingeniería Industrial y Contaduría) y uno de profesional asociado (Trabajo Social), además un centro de investigación, un centro de cómputo académico, biblioteca, un centro de autoacceso, cuatro laboratorios (usos múltiples, Ingeniería Industrial, Hidráulica y Electrónica) y un programa de educación continua que atiende a 128 alumnos; en general, la población estudiantil la conforman 502 alumnos, con 65 empleados, de ellos 49 profesores, ocho funcionarios y ocho administrativos.

Durante este tiempo ellos vieron la necesidad de iniciar un proceso de evaluación institucional sistemático, si bien institucionalmente existen procedimientos ya establecidos, ellos han querido desarrollar y someterse de forma voluntaria a su propio proceso. Ya en 2002 habían comenzado una evaluación, que si bien no se realizó en su totalidad, ni obtuvieron resultados, sí despertó el interés y la concienciación de la comunidad del Campus, lo que es un punto fundamen-

¹ *bezies@uaeh.reduaeh.mx* Profesora-Investigadora de la UAEH, Área Académica de Educación, CA Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa.

² *igayosso@uaeh.reduaeh.mx* Coordinador del Campus Sahagún. UAEH

³ *cuevast@uaeh.reduaeh.mx* Alumna del Doctorado en Educación de la UAEH.

tal en virtud de las reticencias y rechazos que son más comunes en las comunidades educativas hacia la evaluación.

De esta manera, se inició el proyecto que es en realidad la primera parte de un proceso integral de evaluación institucional a realizar en el Campus Ciudad Sahagún de la UAEH. Este proceso de evaluación estará constituido por dos fases: una inicial, con una metodología mixta en la que se llevaron a cabo procesos de autoevaluación, realizada por funciones y una posterior, de evaluación meramente externa general del Campus. El propósito es conocer las fortalezas y las debilidades a través de la evaluación vista como una superación en el tiempo que conduce necesariamente a la calidad.

La evaluación es una fase hoy naturalmente necesaria de cualquier proceso de intervención como el educativo, donde sin ella es imposible progresar racionalmente, de esta manera se maneja como una herramienta para gestionar la calidad, que posibilitará la toma de decisiones racional y fundamentadamente para optimizar los procesos y mejorar los resultados.

Otra parte básica es la ética y la responsabilidad, pues sin ellas cualquier proceso evaluativo, que comprende dos aspectos, sería casi imposible: el primero, técnico (saber hacer) y el segundo, humano (querer hacer). Esto, al contar con la intervención de toda la comunidad del Campus, ya sean estudiantes, profesores, directivos o administrativos, nos permitió realizar un trabajo evaluativo confiable y respondiente de una necesidad real.

METODOLOGÍA

Como ya se indicó, la metodología de trabajo es mixta, es decir, se constituyó de procesos de autoevaluación interna y evaluación externa.

Las negociaciones para la evaluación dan inicio cuando el Coordinador del Campus entabla comunicación con un experto evaluador externo al Campus con el propósito de solicitar el apoyo para guiar técnicamente un proceso de evaluación que se sentía ya necesario. A partir de ello se establece un equipo base para comenzar a trabajar, especialmente en los mecanismos que habrán de tomarse en cuenta para hacer de este proceso una evaluación participativa de todos los miembros del Campus e iniciar las acciones de concienciación con la finalidad de que la mayoría de las personas involucradas participen en el desarrollo de los aspectos a evaluar, en los instrumentos y en los diferentes procesos.

Se estableció que en la autoevaluación participen todos los miembros del Campus a través de dos mecanismos: una consulta general a toda la comunidad

por medio de un buzón de sugerencias y propuestas de evaluación que se puso a disposición de todos, donde se solicitó que de forma anónima escribiesen sugerencias, aspectos o procedimientos necesarios de evaluar o simplemente observaciones. Para ello, en la reunión de inicio de semestre (enero-junio 2003), donde participó el 100% de los profesores, se les explicó el mecanismo elegido. Durante dicha reunión, a través de votación, se lleva a cabo la elección de los profesores que les representarían en el Comité de Evaluación —segundo modo de participación—, conformado por un grupo de 26 personas y que fue el encargado de proponer las dimensiones y aspectos a evaluar, de conformidad con la voluntad de la comunidad y de las necesidades del Campus. A los alumnos, a través de la Sociedad de Alumnos, también se les solicitó que de forma democrática eligieran a sus representantes para formar parte del Comité, lo mismo se hizo con el personal administrativo y de intendencia. La parte externa de la evaluación estuvo representada por la asesoría e intervención del evaluador experto, que si bien se rigió en los ámbitos a evaluar por lo determinado en el Comité, realizó las indagaciones documentales necesarias y guió a dicho Comité en todas las cuestiones técnicas. El Comité quedó integrado de la forma que se indica en el cuadro siguiente:

Coordinador del Campus	1
Coordinado Académico	1
Coordinadores de Carrera (contaduría, ingeniería, trabajo social)	3
Administrador	1
Responsables de Área (biblioteca, Centro de Autoacceso, Centro de cómputo, Laboratorios)	4
Representantes Sindicales (personal académico y administrativo)	2
Representante de la Sociedad de Alumnos	1
Representantes de Profesores	6
Representantes de Alumnos	5
Representante de Administrativos e Intendencia	1
Evaluador experto	1
Integrantes de Equipo Evaluador del Campus Sahagún	26

Una vez elegidos los representantes de alumnos y profesores se integró el Comité Evaluador en una reunión específica para ello, con el propósito de explicar el proceso general determinado, mismo que se presenta sintéticamente en los puntos siguientes:

- Establecimiento del equipo base.
- Elecciones de representantes de alumnos, profesores y administrativos.
- Primera reunión general: establecimiento del Comité Evaluador del Campus. Distribución de funciones entre los miembros del Comité y establecimiento de subcomités de acuerdo a los ámbitos de evaluación. Determinación de fecha de entrega del trabajo de los subcomités, considerando por lo menos 15 días para que tengan tiempo de trabajar y establecer los aspectos a evaluar en cada ámbito.
- Segunda reunión general: entrega del trabajo de los subcomités, análisis y, en su caso, aprobación por parte del Comité Evaluador en una reunión específica para ello. En caso de que el trabajo de algún subcomité no se aprobara por el Comité en pleno, se dan 7 días para que con las sugerencias del Comité se rehaga el trabajo y sea sometido nuevamente a análisis y logre la aprobación.
- Una vez aprobados los trabajos de los subcomités, es decir determinadas las dimensiones y elementos de evaluación, el Comité entrega el material al equipo base para que le dé forma y los convierta en los ítems e instrumentos de evaluación (15 días).
- Tercera reunión general: el Equipo Base entrega al Comité los instrumentos de evaluación terminados para su análisis y aprobación. En caso de que algún instrumento no sea aprobado se otorgan 7 días para su modificación de conformidad con las sugerencias realizadas por el Comité.
- Validación de ítems y de conformidad a los resultados entrega de la versión final de los instrumento⁴s.
- Aplicación de los instrumentos.
- Recopilación y análisis de información.
- Elaboración del informe final de resultados.
- Cuarta reunión general: análisis de resultados por parte del Comité y elaboración de un comunicado final con las decisiones asumidas racional y fundamentadamente a partir del proceso de evaluación generado en el Campus, misma que se enviarán a las autoridades universitarias pertinentes.
- Finalmente se realizará un proceso de metaevaluación.

⁴ La validación aplicada a 50 alumnos y 20 académicos nos permitió por análisis de componentes principales (matriz de componentes y rotación) reducir el número total de ítems trabajados por el comité, de 242 a 123 que fueron los incluidos finalmente en los instrumentos.

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN

Con respecto a los ámbitos de evaluación, el Comité Evaluador determinó las siguientes dimensiones:

Evaluación de la docencia-D (consiste en la evaluación de profesores, tanto en su formación y experiencia, que se hace a través del análisis documental de currículo, como en su actividad docente incluyendo planeación de clases, didáctica, dominio de contenidos, evaluación de aprendizajes, satisfacción del profesor con su quehacer, ambiente laboral, etc. Se valoró a través de un instrumento de autoevaluación especialmente diseñado y otro para sus alumnos).

Evaluación del aprendizaje y formación-A (se refiere a la evaluación de los resultados que los alumnos logran; se establece hacer un análisis de calificaciones a partir de las actas y también indagar entre los profesores y responsables de las áreas académicas sobre el desempeño de los estudiantes; otro aspecto que incluyó como referente y que abre líneas de investigación evaluativas posteriores, es la escuela de procedencia y la calificación obtenida en el nivel académico anterior).

Función directiva y de gestión académica-DG (comprende las actividades realizadas por el equipo directivo, se indaga sobre las características de liderazgo académico, su impacto y sus efectos. Estas cuestiones se indagaron entre todos los miembros de la comunidad del Campus como profesores, alumnos y demás empleados).

Servicios académicos-SA (esta evaluación incluye al centro de cómputo, autoacceso, biblioteca, laboratorios e instalaciones; se trata de indagar sobre su pertinencia, calidad del servicio, estado de sus materiales, equipos, instalaciones, mobiliarios, etc., facilidades de utilización, relación con las actividades académicas en clase, carencias. Esta información se obtuvo por contabilización de lo existente en cada área y por indagación a través de un instrumento especialmente creado; los agentes que mejor pueden valorar este ámbito son los profesores y alumnos).

Servicios administrativos y de intendencia SAI (incluye todas aquellas actividades que se realizan en las áreas secretariales, como atención a alumnos o profesores en la solicitud de información y documentos, los controles de asistencia del personal, la atención al público, etc. Las actividades de intendencia son la limpieza y disposición de las instalaciones y mobiliario, funcionamiento de áreas de servicio sanitario, jardines, vigilancia, etc. Esta información se obtuvo a partir de profesores y alumnos en general que son los principales usuarios).

Función de extensión-E (se refiere a todo aquello que va directamente del

Campus a la sociedad, incluye cursos de educación continua, asistencia a eventos, actividades deportivas extramuros, exposiciones, vinculación con la empresa y el gobierno, etc. Se indaga a través de los usuarios y participantes en estos eventos y del instrumento de evaluación diseñado para la sociedad, el contexto).

Función de generación y aplicación del conocimiento-IG (se refiere a valorar las actividades de investigación que realizan los profesores del Campus en colaboración de alumnos. Se realizó indagación documental, inventario de trabajos de tesis, direcciones de las mismas y asesorías de investigación, además de incluir ítems en los instrumentos para profesores y alumnos).

Impacto social del Campus⁵-I (este aspecto es el relativo a valorar el prestigio que el Campus tiene en el contexto social, en conocer cómo y en qué medida ha impactado o influye en la sociedad. Se indaga a través de un instrumento para ser aplicado directamente entre los individuos de la región geográfica Sahagún-Apan).

Para poder realizar todo lo planteado se diseñaron 5 instrumentos dependiendo de la audiencia a responder, con un total de 123 ítems entre todos. Las audiencias fueron: 2,820 alumnos, 9 intendentes y secretarías, 41 profesores por asignatura, 15 tiempos completos y 3,000 miembros de la sociedad. La escala utilizada es: 1-siempre, 2-casi siempre, 3-muchas veces, 4-algunas veces, 5-pocas veces y 6 nunca.

Al momento del reporte, falta por realizar el análisis documental de actas de calificaciones para correlacionar, planes de trabajo semestral de los académicos, programas analíticos de asignatura, avances programáticos, informes de evaluación de superiores a profesores, formas de evaluación de alumnos y apuntes.

CONCLUSIONES

Un valor *per se*, es la propia evaluación, solicitada por ellos mismos, es un mérito intrínseco del proceso de romper con las peyorativas ideas que sobre evaluación se tienen, sobre la desvalorización de los procesos, las apatías, angustias y conflictos que a partir de ella surgen. Además de la creación propia de una metodología participativa y democrática y de los cinco instrumentos para realizar el proceso.

⁵ Una parte fundamental del impacto y prestigio del Campus lo desarrollarán los egresados, pero como aún no se cuenta con ellos en esta institución, ese apartado deberá quedar latente hasta su existencia, por lo que no se acudiría a empleadores, sólo a la sociedad en general. Además, al momento de este informe sólo se incluye la evaluación de esta dimensión al interior del Campus, pues se están aplicando los instrumentos en el entorno social.

DIMENSIÓN	N ÍTEMS	MEDIA	DESV.EST.	VAR.
A	7	2,071	0,994	1,036
D	23	2,293	1,313	1,769
DG	30	2,319	1,257	1,641
E	4	3,360	1,540	2,373
I	12	1,925	1,261	1,609
IA	10	2,351	1,130	1,309
SA	12	2,128	1,219	1,550
SAI	25	2,166	1,156	1,598

Estos preliminares permiten ver que en la función de extensión es donde más trabajo habrá que realizar, seguidos de la docencia y la dirección y gestión, sin embargo habrá que esperar los resultados totales para poder emitir juicios de valor válidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BEZIES CRUZ, P. (2002) "Desarrollo y Validación de un Sistema de Indicadores de Eficacia Universitaria." *Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.*
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1995): Hacia un Modelo Sistémico para la Evaluación de la Calidad Universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, Monográfico (6), 147-161.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1997): Evaluación y optimización educativa, *Evaluación Educativa, Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (2000): La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 381-389.
- DE LA ORDEN, A. et al. (1997): Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 3, No. 1-2.
- DE MIGUEL D., M. (1995): La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección, Educación*, 8. 29-51.
- DE MIGUEL D., M. (1996): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- DE MIGUEL D., M. (1997): La evaluación de los centros educativos, *Evaluación Educativa, Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ESCUADERO, T. (1999): Aproximación Pragmática a la Evaluación de la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 93-112.

- GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. Y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La muralla.
- GENTO PALACIOS, S. (1996): *Instituciones Educativas para la calidad total* (configuración de un modelo organizativo): Madrid: La muralla.
- LÓPEZ M., M. (1999): *A la Calidad por la Evaluación*. Barcelona: Praxis.
- NEVO, D. (2001): School Evaluation: Internal or External? *Studies in Education Evaluation*. 27(2001), 95-106.
- RIEME, Fundamentos de Mejora de la Eficacia Escolar. (2001): Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. 06-11-01
- VVAA (1997a): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- VVAA (2000c): GONZALEZ RAMIREZ, T. (Coord): . *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.

EL PERFIL DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO DE FORMACIÓN VIRTUAL DE RENFE (CFV)

R. Bo; A. Sáez y G. Almerich¹
Universidad de Valencia

Dentro del marco del Proyecto CFV que hemos realizado con un convenio con la empresa RENFE, consideramos interesante realizar un estudio sobre el perfil de usuario que representaban los trabajadores de dicha empresa (Bo,2001), que son los potenciales usuarios del centro, ya que a ellos va dirigida la formación.

En el estudio realizamos diferentes cuestionarios para la evaluación completa del centro, y fue dentro del cuestionario general donde introdujimos la dimensión sobre conocimiento y uso de Intranet/internet, que contiene cuestiones referentes desde el hecho de tener ordenador en casa, hasta el uso que se hace de determinadas herramientas. Estas cuestiones son las que nos van a servir, más adelante, para explorar la obtención de diferentes perfiles de usuario.

Cuando realizamos el desarrollo del centro CFV (Sáez, 2000) sabíamos que era importante el nivel de conocimientos que tenían los usuarios por eso en cuanto planteamos la evaluación (Bo y colaboradores, 2001, 2002) nos propusimos realizar un estudio de los perfiles, que presentaban los alumnos del centro.

Hay que tener en cuenta que en el momento del estudio el centro CFV cuenta con 3310 usuarios. De estos 3207 son alumnos, 102 profesores y 1 administrador. La recogida de los datos se realizó on-line, es decir, los 6 cuestionarios desarrollados se introdujeron como formularios de páginas HTML en la aplicación. Durante el período que estuvieron activados los cuestionarios recogimos 1.174 cuestionarios.

¹ Miembros de la Unidad de Tecnología Educativa del Departamento M.I.D.E. de la Universidad de Valencia-Estudio General y componentes del equipo que desarrolla el proyecto "Creación de un Centro Virtual de Formación (CFV)", subvencionado por RENFE de acuerdo con el convenio C-733. Rosa M^a Bo Bonet. Dpto. MIDE Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y CC. Educación. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010-Valencia. E-Mail: Rosa.M.Bo@uv.es

A partir de las respuestas a las cuestiones referentes a conocimientos y uso de la Intranet/Internet, hemos considerado oportuno intentar agrupar a los alumnos en función de sus perfiles de usuario. Para ello se ha utilizado el procedimiento de Análisis de Conglomerados de k-Medias, explorando las soluciones entre 2 y 9 grupos y fijando los centros de los agrupamientos en base a una submuestra aleatoria de los casos. Para determinar la solución óptima se han revisado las diferentes situaciones de acuerdo a los siguientes criterios:

- Parsimonia de la solución aportada.
- Consistencia “teórica”: interpretabilidad en base al significado de los perfiles característicos de los diferentes grupos.
- Simplicidad: primando la separación consistente de los grupos en la totalidad del perfil o en su mayor parte. Esto es especialmente importante dado que se busca una solución de esencialmente unidimensional que resulta mucho más acorde con las posibilidades del procedimiento. Además, el estado de la teoría de sustentación respecto a los perfiles de usuario no permite, actualmente, disponer de otros marcos de interpretación más complejos.

De acuerdo con los criterios mencionados, se ha seleccionado la solución basada en tres agrupamientos. A continuación, pasamos a reseñar los aspectos más relevantes que se derivan de esta solución.

Como podemos observar en la tabla 1, el conglomerado 3 es el que muestra las medias inferiores en todas las cuestiones, el conglomerado 2 es el que presenta unas medias superiores y el conglomerado 1 se situaría entre ambos. Para comprobar en que variables se fundamenta la separación de los tres grupos utilizaremos los resultados del Análisis de Varianza que nos ofrece SPSS, teniendo presente que no se trata de determinar la contribución precisa de cada variable al perfil sino una aproximación cualitativa al sentido y grado en que aportan información a la separación de estos grupos. Las variables que han presentado mayor contribución a esta separación –valores F altamente significativos- aparecen resaltadas en negrita en la tabla 1.

Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado		
	1	2	3
1.- ¿Tienes ordenador en tu puesto de trabajo?	1,98	1,96	1,98
2.- ¿Tienes conexión de Intranet en tu puesto de trabajo?	1,92	1,92	1,93
3.- ¿Tienes ordenador en tu casa?	1,93	1,98	1,60
4.- ¿Tienes conexión de Internet en tu casa?	1,82	1,95	1,13
5a.- ¿Cuántas horas semanales dedicas a estar conectado en la Intranet/Internet En el puesto de trabajo?	2,70	3,01	2,54
5b.- ¿Cuántas horas semanales dedicas a estar conectado en la Intranet/Internet En casa?	2,78	3,73	1,10
6.- ¿Cómo calificarías tu nivel de conocimiento y manejo en la Intranet/Internet?	1,90	3,25	1,35
7a.- Autodidacta	,76	,81	,66
7b.- Ayuda de amigos y/o familiares	,24	,16	,20
7c.- Curso de formación presencial	,07	,14	,02
7d.- Curso por Teleformación	,02	,03	,01
7e.- Curso por Teleformación utilizando el CFV	,15	,20	,21
8a.- Navegadores	2,93	4,47	1,99
8b.- Correo Electrónico	3,27	4,38	2,54
8c.- Grupos de Discusión (News)	1,29	2,20	1,09
8d.- Chat	1,27	1,82	1,05
8e.- Transferencia de Ficheros (FTP)	2,00	3,51	1,41
8f.- Acceso a otro ordenador remoto (Telnet)	1,27	1,96	1,17
8g.- Diseño de páginas Web	1,17	2,90	1,05
9. Navegas por la Intranet/Internet buscando información para uso laboral	3,23	3,64	2,93
10. Utilizas la Intranet/Internet, fuera del trabajo, para buscar información sobre tus intereses particulares.	3,41	3,98	1,40
11. Utilizas el correo Electrónico en tu trabajo, por motivos laborales.	3,74	3,86	3,54
12. Utilizas el correo electrónico, fuera del trabajo, para tus asuntos particulares.	3,26	4,12	1,23

TABLA 1.- Centros de los conglomerados finales para el alumno.

Para cada uno de los conglomerados la distribución de alumnos ha quedado del siguiente modo: el conglomerado 1, que en función de las medias hemos decidido ponerle el nombre de Perfil de conocimiento uso Medio, está formado por 231 sujetos; el conglomerado 2, Perfil Alto está formado por 147 sujetos y el conglomerado 3, Perfil Bajo está formado por 391 alumnos. De esto se puede concluir que casi la mitad de los alumnos del centro CFV consideran tener un nivel de conocimientos y presentan niveles de utilización en el uso de Intranet/Internet realmente bajos.

Si utilizamos un gráfico de líneas múltiples para representar las medias de

cada grupo en las variables significativas del ANOVA se aprecia mejor intuitivamente la justificación de la interpretación de los perfiles realizada por nosotros.

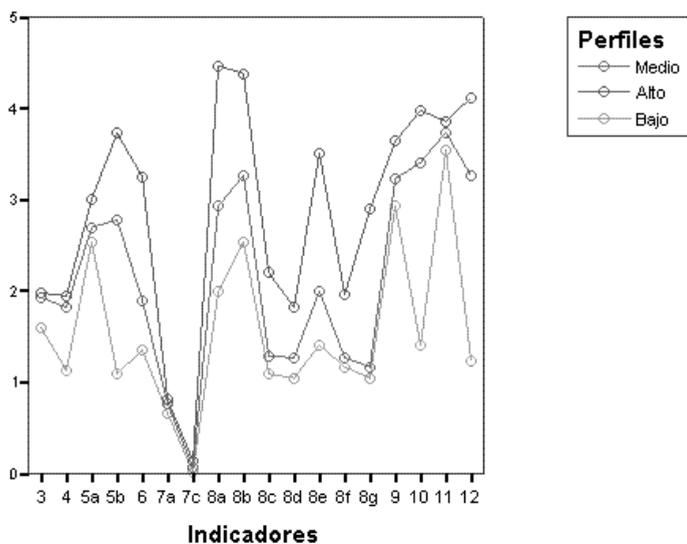


GRÁFICO 1.- Gráfico de líneas múltiples de las medias de cada grupo para los indicadores significativos. (Los números de los indicadores hacen referencia a los indicadores resaltados en negrita en la tabla 1).

Como podemos observar el Perfil Alto es el que puntúa en todas las variables por encima, es decir que es el que más utiliza las aplicaciones de Internet, el que mejor valora su formación, etc. Luego podemos ver el Perfil Medio que se mantiene casi siempre muy por encima de la media, pero no llega a considerarse con una formación decisiva para el conocimiento y uso de Internet. Y por último nos queda el Perfil Bajo, que son los que presentan los valores inferiores en todas las cuestiones, por los que son los que menos dominio tienen de las diferentes aplicaciones y los que menos uso hacen de las mismas.

Efectivamente, las mayores diferencias se aprecian en las cuestiones: 5b- ¿Cuántas horas semanales dedicas a estar conectado en la Intranet/Internet en casa?-, 6 -¿Cómo calificarías tu nivel de conocimiento y manejo de la Intranet/Internet-, 8ª -Nivel de utilización de Navegadores-, 8b -Nivel de utilización del Correo Electrónico- y 8e -Nivel de utilización de FTP-. Lo que nos proporciona un patrón consistente con la explicación que acabamos de apuntar. Resulta interesante que es el nivel de utilización en casa, no en el trabajo, el más relevante al respecto. Esto debido a que en el trabajo se dispone generalmente de conexión

–lo que no sucede en casa- y existe una cierta “igualación” por las tareas demandadas por su actividad laboral. Otro tanto sucede con la utilización de las herramientas, en donde el Correo Electrónico aparece como menos relevante debido a las propias actividades que se exigen dentro de la empresa.

Así pues, las dotaciones en Infraestructura en el puesto de trabajo parecen no presentar diferencias apreciables en general. En este sentido, es preciso tomar en consideración que la empresa ha ido estableciendo criterios en los últimos años respecto a la dotación y renovación de la infraestructura informática y telemática. Pero, esto no se puede asumir como un perfil general de los trabajadores de la misma, dado que CFV ha exigido como requisito de incorporación –no podía ser de otra forma- que se cumplieran unas mínimas especificaciones en las dotaciones de que disponía el alumno en el puesto de trabajo.

Otra cuestión es el grado en que la actividad laboral implica la utilización de herramientas, existiendo en este aspecto diferencias notorias entre los diferentes trabajadores. Además, el nivel de traslado de las aplicaciones a los “estándares web” en la empresa es muy limitado, lo que condiciona la utilización por parte de los usuarios, y la conexión a Internet es muy limitada en términos generales.

Por lo que se refiere a la otra gran dimensión relevante para establecer los perfiles de usuario, el nivel de formación de los mismos, resulta mucho menos relevante para la definición de los agrupamientos, en conjunto. Esto se corresponde perfectamente con la imagen general de que la organización en su conjunto está en los primeros estadios en cuanto a la integración de las NTIC, lo que está asociado especialmente con las condiciones de infraestructura y las definiciones básicas derivadas de la política de la empresa.

La formación recibida, además, se vincula prioritariamente a estrategias y procedimientos “informales”, quedando la formación “reglada” en unos niveles mínimos, incluso para el grupo de mayor nivel. Esto debe servir para reflexionar sobre las necesidades de formación –máxime si se tiene presente el criterio de selección aplicado por CFV- y pasar a primer término el objetivo de cualificación en los fundamentos tecnológicos –literacy- si se pretenden abordar con garantías las transformaciones derivadas de la Sociedad de la Información. La formación de los alumnos en cuanto a su alfabetización en materias tecnológicas deberá ser asimismo una prioridad. Esta clave manifestada por diferentes estudios y recogida en las políticas de las instituciones públicas se entronca, en el presente caso, con el análisis de los perfiles de usuarios que se ha llevado a cabo. Adicionalmente, el estudio diferencial respecto a las valoraciones y necesidades de los mismos incrementa la urgencia al respecto. Por último, si se tiene presente que los alumnos han sido seleccionados entre la totalidad de los trabajadores, estas necesidades serán más perentorias para el resto de la plantilla.

BIBLIOGRAFÍA

- BO, R.; SÁEZ, A.; ORELLANA, N. Y SUÁREZ, J.(2002) Evaluación de un espacio de formación virtual. Desde el modelo a la práctica en la experiencia CFV. VIRTUAL EDUCA 2002. Actas de la Conferencia internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías. Valencia.
- BO, R.M.; SÁEZ, A. y BELLOCH, C. (2001). “Reflexiones en Torno a los Sistemas de Evaluación de Contenidos de Teleformación : El proyecto CFV”. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: “Investigación y Evaluación Educativas en la Sociedad del Conocimiento”. La Coruña. pp. 395-400. Ed. AIDIPE.
- SÁEZ A., BO R., DE MAYA J., SUÁREZ J.M., JORNET J.M. Y MANCLÚS, J.V. (1999). “Proyecto CFV: Creación de un Centro de Formación Virtual”. En AIDIPE (comp.): Nuevas Realidades Educativas, Nuevas Necesidades Metodológicas. Malaga. pp. 455-459 Ed. AIDIPE.
- SÁEZ, A. (2000). Creación de un espacio virtual para la tele-formación: Servicios de formación estructurada. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y CC. De la Educación.
- BO, R. (2001). Creación de un espacio virtual para la formación: Servicios, Formación no estructurada y Evaluación. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y CC. De la Educación.

LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA DESDE LOS ORIENTADORES

Ángel Boza Carreño,
Área de MIDE, Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

Aunque la orientación educativa en Educación Secundaria es ya una realidad en nuestro sistema educativo, hemos querido indagar sobre la perspectiva interna de la misma desde las manifestaciones e inquietudes de los propios profesionales agentes de la misma. Qué concepto de orientación tienen, qué contenidos o áreas desarrollan, qué modelo de intervención practican o cuáles son los roles y funciones principales que desarrollan, pueden ser preguntas interesantes a escudriñar a partir de sus declaraciones más espontáneas.

La orientación educativa puede entenderse como proceso de ayuda (Riart, 1999), como intervención psicopedagógica (Vélaz de Medrano, 1998), como desarrollo de la carrera profesional (Montané y Martínez, 1994), o como concepto administrativo (MEC, 1992). Su contenido se clasifica habitualmente como áreas de intervención, señalándose la orientación para el desarrollo de la carrera, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para la prevención y el desarrollo, y para la atención a la diversidad (Bisquerra y Álvarez, 1996; Vélaz de Medrano, 1998). Finalmente, sus modelos básicos de intervención son el clínico y el de consulta (Fernández Sierra, 1999), aunque puedan ampliarse a modelos derivados o evolucionados (modelos de programas, de servicios, psicopedagógico y tecnológico). Cada uno de estos conceptos, áreas y modelos de intervención condicionan unos roles y unas funciones a desempeñar por los orientadores. Como roles podemos citar los de asesor-consultor, agente de cambio, terapeuta, experto psicopedagógico, formador, diseñador de programas, evaluador, investigador, coordinador, manager, mediador y docente (Repetto, 1995; Montané y Martínez, 1994; Jiménez y Porras, 1997; Santana, 1998; ASCA, 1999; CIO, 2002). Respecto de las funciones propias de los orientadores, señalamos las que hemos

contemplado en la síntesis realizada a partir de la revisión efectuada (Boza, 2003: 120-162): a) función de asesoramiento; b) función de consejo; c) función de evaluación; d) función de mediación; e) función de coordinación; f) función de información; y g) función de diseño, elaboración y/o recopilación de materiales (Sanz, 1995; Rodríguez Moreno, 1995; Repetto y otros, 1995; Riart, 1996; Monereo y Solé, 1996; Coll, 1996; Jiménez Gámez, 1997; ASCA, 1997; Hiebert, 2000; Ertelt, 2001; CPNCA, 2002; HRDC, 2002; AIDIPE, 2002; CIO, 2002)

LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio buscamos lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones sobre la orientación; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan la labor orientadora a diario. Se trata de que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir. No obstante, señalamos unos objetivos específicos para esta fase de la investigación. A saber: A) Explorar el pensamiento, las ideas, las preocupaciones, las inquietudes, las descripciones, interpretaciones y significados de los orientadores de educación secundaria sobre el desarrollo de su propio trabajo. B) Elaborar un sistema categorial de carácter inductivo que permita analizar la orientación educativa en Educación Secundaria.

Diseño, metodología, instrumento y muestra

Desde una posición inicial interpretativa, hemos decidido acercarnos a los informantes mediante la técnica de la entrevista. Nuestras entrevistas son no estructuradas, no dirigidas, no estandarizadas, abiertas e individuales. Hemos intentado crear un clima relajado y se han celebrado en su centro de trabajo. Así mismo hemos permitido que la gente hable y no hemos interrumpido su discurso, aunque también hemos sondeado, explorado y escudriñado los temas que hemos considerado claves. Las relaciones con los informantes han sido cordiales, hemos sido claros en los motivos del investigador y se ha garantizado el anonimato y la palabra final. Desde el punto de vista del instrumento, hemos usado sobre todo preguntas descriptivas y *estructurales*, y, aunque no existe un protocolo en sentido estricto, sí existe una relación de temas a tratar, partiendo de una categorización teórica. El registro de los datos se ha efectuado mediante grabadora. Calificamos nuestro muestreo de opinático, deliberado e intencional. Nuestros informantes son casos ideales-típicos con los siguientes atributos: a) ser orientadores; b) estar implicados en su labor; c) estar dispuesto a analizarla

desde una perspectiva práctica. Otros atributos a tener en cuenta serían el sexo, la experiencia docente y la formación inicial o titulación académica. Así hemos entrevistado a seis orientadores, que desarrollan su labor en otros tantos Institutos de Enseñanza Secundaria, todos de carácter público. Cinco de ellos trabajan en localidades rurales y uno en la capital. Tres son hombres y tres son mujeres. Finalmente, después de diversas pérdidas de datos, nos quedamos con cuatro orientadores, dos hombres y dos mujeres.

Proceso de análisis de entrevistas exploratorias

Hemos seguido el esquema siguiente: a) reducción de datos; b) disposición de datos; c) extracción y verificación conclusiones. Para ello procedimos a la transcripción de las entrevistas, pasamos seguidamente a realizar una primera categorización y codificación manual, construyendo una categorización nueva de carácter inductiva. Las unidades de análisis han tomado como criterio fundamental el temático. A continuación construimos el sistema definitivo de categorías, a partir de procesos de agrupamiento y síntesis de categorías de un modo emergente. En el siguiente paso realizamos una segunda categorización informatizada mediante Aquad 5.0. El porcentaje de acuerdo simple entre ambas codificaciones fue de un 84 % (concordancia intraobservador como indicador de fiabilidad).

RESULTADOS: SISTEMA EMERGENTE DE CATEGORÍAS

Se trata de un sistema de categorías en cuatro niveles, elaborado a través de sucesivas categorizaciones (proceso inductivo). Presentamos el sistema en forma de tabla, que permite ver mejor la posición relativa de cada categoría respecto de las otras y su frecuencia de aparición (entre paréntesis), y aporta una visión acumulativa de las frecuencias. Éstas se contabilizan partiendo del 4º nivel, para ir acumulándose por niveles hasta llegar al 1º nivel.

<i>Nivel 4</i>	<i>Nivel 3</i>	<i>Nivel 2</i>	<i>Nivel 1</i>
Aseso.equip.directivo (5) Asesoramient E.T.C.P.(21) Asesoram. Profes. (66) Formación de tutores (6)	Asesoramiento (4) (102)	Modelos de orientación (3) (105)	La orientación (685) (Bases teóricas: modelos y teorías)

<i>Nivel 4</i>	<i>Nivel 3</i>	<i>Nivel 2</i>	<i>Nivel 1</i>
Conocimiento alumn. (10) Disciplina (13) Evaluación alumnos (70) Programas (24) Promoción alumnos (20) Técnicas trab.intelect. (3) Trabajo con grupos (8)	Acción tutorial (90) (238)	Áreas de orientación (8) (438)	
Adaptación curricular (18) Apoyo/refuerzo educ. (25) Diversif.curricular (25) Evaluación psicop. (13) Neces.educ.espec. (39)	Atención a la diversidad (18) (140)		
Or.académica/profes. (29) Or.enseñ./aprendiz. (13) Or.personal (12)	Orientación (54)		
Organiz. dpto. orient. (2)	Departamento(24) Destinatarios(3) Normativa (25) Plan or.acc.tut. (41) Tiempos/ horar (11)	Organización y planificación de la orientación (34) (140)	
Inicial (perfil) (27) Contínua (1)	Actitud orientador (13) Antigüedad (3) Aptitud orientador (3) Satisfacción/desagrad. (2) Exper. anterior (12) Formación (28) Imagen orient.(31) Incardinación (17) Perfil (23) Status (22)	Caracterización del orientador (151)	El orientador (788)
		Papel/rol del orientador (57)	
	Colaboración (7) Información (20) Integración(4) Investigación (6) Materiales (60) Mediación (5) Evaluación de necesid. (4)	Funciones del orientador (210) (316)	

<i>Nivel 4</i>	<i>Nivel 3</i>	<i>Nivel 2</i>	<i>Nivel 1</i>
	Dedicación (35)	Tareas del orientador (229) (264)	
	Ag. externos (11) Alumnos (55) EOEs (1) Padres (39) Profesores (81)	Elementos personales (187)	El contexto (492)
P.C.C. proyecto curric centro (53) Objetivos grales.etap. (15)	Curriculum (1) Dptos y áreas (23) Etapa (4) Formac.profes. (1) Organización (29) Programación (25)	Centro (64) (215)	
	Consenso profesores (47) Contactos institucion. (1) Relac. E.D. (36)	Relaciones (84)	
		Zona (6)	
		Opinión de (94) Resumen de (2)	

CONCLUSIONES

Desde un punto de vista de frecuencia de aparición de categorías, la alta presencia de las categorías de tareas, funciones y tareas del orientador delata la importancia de esos temas para el desarrollo profesional de nuestros informantes. También aparecen muy pronto los principales destinatarios de la orientación. Profesores, alumnos y padres, por ese orden, forman parte del segundo y tercer intervalos. Interpretamos que no se concibe la orientación, por tanto, sin relación, relación humana para ser más precisos, y la referencia a elementos personales abunda desde el principio. Igualmente hacen pronto su aparición los grandes temas de la orientación. La acción tutorial, la evaluación de alumnos y el asesoramiento a profesores están presentes en el segundo intervalo. La primera y la tercera son contenidos o modalidades propios de la orientación (Álvarez y Bisquerra, 1996, 1998; Monereo y Solé, 1996), pero nos ha sorprendido la presencia en lugar preeminente de la evaluación de alumnos. Aunque algunos autores sí la incluyen en su desarrollo de la orientación (Sobrado, 1990; Alonso, 1995), no es lo habitual. Interpretamos esta presencia como fruto de la necesidad de evaluar previamente la realidad antes de intervenir (evaluación inicial y eva-

luación de necesidades) o como consecuencia de demandas concretas de asesoramiento en ese campo por parte de los profesores hacia el orientador. Del mismo modo consideramos llamativo que temas como el propio centro en general como contexto, así como cuestiones relativas al dinamismo y funcionamiento del mismo como el proyecto curricular de centro, el plan de orientación y acción tutorial del centro como elemento dinamizador de la orientación o el consenso entre profesores sean temas preeminentes en presencia. Indicaría una intervención de base, entroncaría con el modelo de orientador como agente de cambio (Rodríguez Espinar, 1998) y con el modelo de consulta colaborativa (Jiménez y otros, 1998; Santana y Santana, 1998). Estaríamos ante una intervención dirigida a dinamizar las estructuras del centro. En este bloque también incluimos el diseño, desarrollo y recopilación de materiales por parte del orientador. En cuanto al propio sistema de categorías propuesto como resultado, el análisis de los distintos niveles del mismo nos va afinando los temas recurrentes detectados en el discurso de los informantes. En el nivel uno, el orientador y la orientación son los temas principales. En el nivel dos, dentro de la orientación, las áreas o contenidos de la orientación; dentro del orientador, funciones y tareas; respecto del contexto, el centro y las relaciones personales; y en relación al investigador, las opiniones. En el nivel tres, respecto de las áreas de la orientación, la acción tutorial; en relación a la organización de la orientación, el propio Plan de Orientación y Acción Tutorial; respecto de la caracterización del orientador, la imagen y la formación del mismo; en cuanto a las funciones del orientador, el desarrollo de materiales; en relación a los elementos personales, los profesores; respecto del centro, el currículum y su concreción en el Proyecto Curricular de Centro; finalmente en cuanto a las relaciones, el consenso entre profesores y la relación con el Equipo Directivo. En el nivel cuatro, en relación al asesoramiento, el realizado a profesores; en cuanto a la acción tutorial, la evaluación de alumnos; y respecto de la atención a la diversidad, las necesidades educativas especiales. Éstos son los temas más recurrentes entre nuestros informantes respecto de las diferentes dimensiones de los diferentes niveles del sistema categorial.

REFERENCIAS

- AIDIPE (2002): <http://www.uv.es/aidipe/huelva/MemoriaResumen.htm>
- ASCA (1999) (American School Counselor Association): <http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=1000&L2=69>
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996) (Coords): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- BOZA, A. (2002): *Orientación escolar y tutoría*. Colección Proyectos Docentes Digitales II. Huelva, Universidad de Huelva/Grupo @gora..

- CIO (2002) (Centres d'Information et d'Orientation): <http://www.education.gouv.fr/orient/cio.htm>
- COLL, C. (1996): "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional", en MONEREO, C. y SOLÉ, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- CPNCA (2002) (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones): <http://www.cpn.gouv.qc.ca/f/cpnca/index.htm>
- ERTELT, B.J. (2001): "Quelques points de dépôts pour des standards européens concernant la qualification des conseillers professionnels ». En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 12, nº 22, 211-219.
- HIEBERT, B. (2000): "Competencias for providing quality careers services: a look at Canadian Standard for Career Development". En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 11, nº 19, 5-19.
- HRDC (2002) (Human Resources Development Canada): http://www.drhc_hrhc.gc.ca/
- JIMÉNEZ, R.A. y PORRAS, R. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica. Entre la realidad y el deseo*. Archidona, Aljibe.
- M.E.C. (1992): *Orientación y Tutoría*. Madrid, MEC.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994): *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona, PPU.
- REPETTO, E. y OTROS (1995): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- RIART, J. (1999): "La orientación y la tutoría". En ARNAIZ, P. y RIART, J.: *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. EUB, Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998): "La función orientadora: claves para la acción" en *Orientación: Aspectos actuales y futuros. Número monográfico: Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, nº 2.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- SANTANA, L. y SANTANA, P. (1998): "El modelo de consulta/asesoramiento en orientación", en *Revista de Investigación Educativa*, v. 16, nº 2, 59-78.
- SANZ, R. (1995): «Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro», en SANZ, R.; CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- SOBRADO, L. (1990): *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona, Aljibe.

LOS ROLES DE LOS ORIENTADORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA

Ángel Boza Carreño,
Área de MIDE, Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

La orientación educativa concebida como proceso de ayuda, como intervención psicopedagógica, como desarrollo de la carrera vital y profesional, o como concepto administrativo, determinan modos de hacer orientación. Incluso la diferenciación de áreas, ámbitos o perspectivas de intervención en la orientación educativa, tradicionalmente dividida en orientación personal, escolar y profesional y, más recientemente, en orientación para el desarrollo de la carrera, orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la prevención y el desarrollo y orientación para la atención a la diversidad, condicionan estilos de intervención. Más especialmente distinguimos modelos de intervención, los básicos, clínico y de consulta, aunque puedan ampliarse a modelos derivados o evolucionados (modelos de programas, de servicios, psicopedagógico y tecnológico).

Cada uno de estos conceptos, áreas de intervención y modelos de intervención condicionan unos roles a desempeñar por los orientadores. Como roles podemos citar los de asesor-consultor, agente de cambio, terapeuta, experto psicopedagógico, formador, diseñador de programas, evaluador, investigador, coordinador, manager, mediador y docente (Sears y Coy, 1991; Repetto, 1995; Montané y Martínez, 1994; Jiménez y Porras, 1997; Solé y Colomina, 1999; Santana y Santana, 1998; ASCA, 1999; CIO, 2002).

Presentaremos a continuación los resultados obtenidos sobre roles en nuestro estudio a base de entrevistas a orientadores. Respecto de las cuestiones técnicas del mismo nos remitimos a la comunicación “La orientación en Educación Secundaria: una perspectiva cualitativa desde los orientadores” (Boza, 2003), presentada en este mismo congreso.

RESULTADOS

1. Descripción de la categoría ROL:

Esta categoría recoge las opiniones de los orientadores sobre los roles que desempeña en los centros, tanto desde su propia percepción como desde la percepción que tienen los otros. Ya que es objetivo principal de este trabajo, vamos a describir brevemente los que hemos encontrado en las declaraciones de esta fase de la investigación, sin entrar a definirlos o a discutirlos. Los orientadores entrevistados se manifiestan sobre su rol a través de las siguientes declaraciones:

-Agente de cambio.

-Asesor.

1516 *-Asesor.. Ese es el que más me sale. (...)*

1519 *-Pues también la docencia... (...)*

1521 *-Y después habría una amalgama: informador,*

1522 *consultor..*

(RAF.001)

-Conocedor de materiales y recursos.

-Consejero.

-Creador de tu propio espacio o lugar en el centro.

-Creador de tu propio prestigio profesional en el centro.

-Dinamizador de grupos.

-Director pedagógico del centro.

1045 (...) *¿Tú estabas pensando en el*

1046 *orientador como un técnico?*

1047 *-Más bien como un director pedagógico.*

1048 *-Un director pedagógico, técnico-pedagógico.*

(JRJ.001)

-Dosificador de cambios y novedades psicopedagógicas.

620 *...normativa legal absolutamente alejada de la*

621 *realidad de los centros, de la formación de*

622 *profesores, que tú sabes que no había ni*
623 *formación inicial ni continuada. Entonces,*
624 *claro, tú tienes un poco que dosificar el*
625 *acercamiento de la realidad que tienen en un*
626 *sistema educativo que es el que viven, han*
627 *vivido, han conocido; y saben hacer un poquito,*
628 *al que te están pidiendo. Entonces lo vas*
629 *dosificando y vas caminando a pasitos cortos,*
(JRJ.001)

-Embajador.

-Equilibrador de fuerzas internas del centro.

-Evaluador de necesidades.

-Experto en comunicación con las familias.

-Experto en diseño curricular.

-Experto en programación didáctica: objetivos, contenidos, metodología, evaluación...

606 *Entonces, claro, si yo controlo este tipo de*
607 *compañeros a lo largo de un tiempo, de años o*
608 *lo que sea, que le he solucionado problemas,*
609 *pues cuando estamos trabajando en el equipo*
610 *técnico para determinar, yo que sé, los*
611 *objetivos, contenidos, la metodología o los*
612 *criterios de evaluación, claro, el peso que tú*
613 *tienes en los equipos técnicos es superior a*
614 *decir yo a nivel teórico te planteo que tal orden*
615 *dice no sé qué, por lo tanto eres..., Claro...*
(JRJ.001)

-Experto en reuniones de profesorado.

-Facilitador de materiales y recursos.

- Formador de profesores.
- Informador.
- Integrador de sí mismo de manera informal en el centro.
- Interventor psicopedagógico.

1963 (...) En un segundo momento

1964 me identificaría con intervenir. Incluso creo

1965 que en algún momento pueden llegar a

1966 invertirse el orden, pero en estos momentos es

1967 así, a lo que más me estoy dedicando es a

1968 asesorar. Podré intervenir en cuanto la gente

1969 esté más hecha a la orientación, para que me

1970 pueda yo dedicar más a intervenir.

(SAL.001)

- Maestro.

597 -Hombre, claro, pero es una forma, es una

598 forma como tú decías antes de prestigiar la

599 figura ¿sabes? Tú no puedes imponer nada,

600 como legalmente no puedes imponer lo más

601 mínimo porque no tienes ninguna capacidad

602 resolutive, la única que tienes, digamos, es en

603 el concepto antiguo del maestro ¿no? Es decir,

604 alguien que te puede ayudar, te puede

605 aconsejar o te puede solventar problemas.

(JRJ.001)

- Organizador de materiales.
- Profesor.
- Técnico psicopedagógico del centro.
- Tutor.

Por otro lado podemos analizar lo que los orientadores opinan de su roles según los otros los perciben son. Nos resulta sorprendente la cantidad de metáforas de la vida cotidiana utilizadas para definir la imagen que tienen los profesores de los orientadores, siempre según la percepción de éstos últimos. Hemos encontrado las siguientes manifestaciones:

-Asistente de profesores en reuniones problemáticas con alumnos.

-Bombero escolar o “apagador de fuegos” (le asignan el último y más acuciante problema que surja en el centro).

-“Brazo armado de la Reforma, controlador de la Reforma”.

456 (...) *También el papel, el rol que tiene la*
457 *gente la primera vez que tú llegas a un centro,*
458 *me imagino que ahora menos pero bueno*
459 *todavía no sé por qué; al principio, cuando*
460 *estábamos en adelantar Reforma y tal, había*
461 *como una especie de brazo armado de la*
462 *Administración, de controlador de Reforma, de*
463 *esa cosa mala que me va a hacer trabajar.*

(JRJ.001)

-“Cajón de sastre” a donde van a parar las cuestiones que nadie sabe muy bien a quién corresponden.

-“Paño de lágrimas” de las personas del centro.

513 (...) *esta situación es tremenda. Pero,*
514 *claro, nosotros somos allí el receptáculo de las*
515 *iras o de los lloros, depende del personal.*

(JRJ.001)

-Secretario del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

-“Solucionador” de problemas.

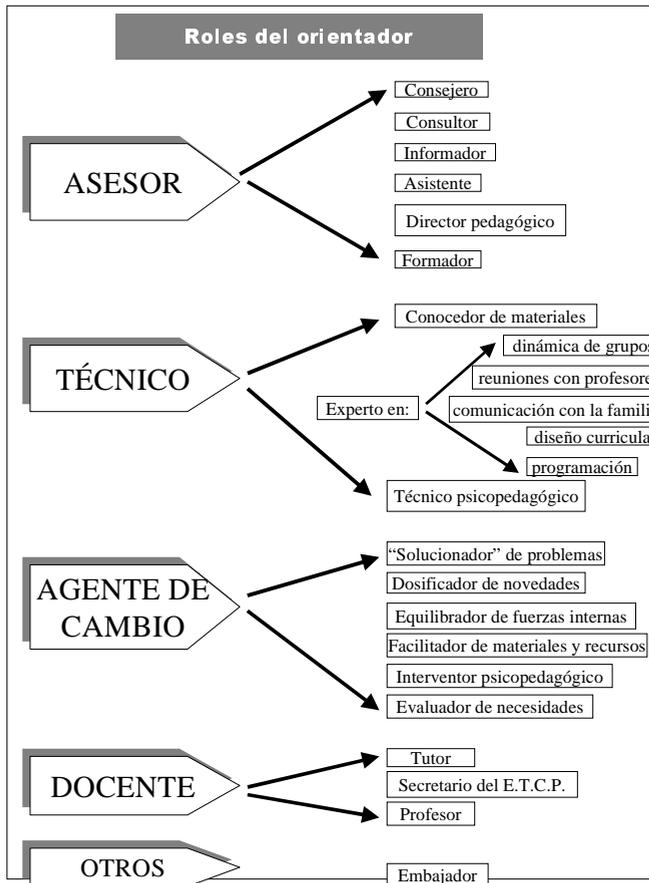
2. Mapa conceptual de la categoría ROL:

El mapa propuesto nos permite distinguir hasta 23 roles diferentes, ejemplos de los cuales podemos consultar en el apartado 4.7.1., agrupados en torno a

cinco grandes categorías o macro-roles: asesor, técnico, agente de cambio, docente y otros.

El macro-rol de asesor viene definido por uno de los dos grandes modelos de intervención en orientación, modelo de consulta, e incluye los roles de consejero, consultor, informador, asistente, director pedagógico y formador. El macro-

rol de *técnico*, definido por el hecho de ser experto en cuestiones relacionadas con la educación, incluye los roles de conocedor de materiales, experto en dinámica de grupos, reuniones con profesores, comunicación con la familia, diseño curricular y programación, y técnico psicopedagógico. El macro-rol de *agente de cambio*, definido por el papel activo del orientador ante las organizaciones y los contextos, incluye los roles de “solucionador” de problemas, dosificador de novedades, equilibrador de fuerzas internas, facilitador de materiales y recursos, interventor psicopedagógico y evaluador de necesidades.



des. El macro-rol de *docente* se define por las actuaciones que como profesor de un centro educativa realiza el orientador, e incluye los roles de tutor, secretario del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y profesor de asignaturas propiamente dicho, normalmente la asignatura de Psicología. Finalmente se apunta una categoría de otros roles en la que solo incluimos el rol de embajador, anotado por nuestros informantes y no clasificable entre los otros macro-roles citados anteriormente.

REFERENCIAS

- ASCA (1999) (American School Counselor Association): <http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=1000&L2=69>
- BOZA, A. (2002): “Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles”. En XXI, *Revista de Educación*, nº 4, 217-238.
- CIO (2002) (Centres d’Information et d’Orientation): <http://www.education.gouv.fr/orient/cio.htm>
- CPNCA (2002) (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones): <http://www.cpn.gouv.qc.ca/f/cpnca/index.htm>
- ERTELT, B.J. (2001): “Quelques points de dépôts pour des standards européens concernant la qualification des conseillers professionnels ». En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 12, nº 22, 211-219.
- HIEBERT, B. (2000): “Competencias for providing quality careers services: a look at Canadian Standard for Career Development”. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 11, nº 19, 5-19.
- HRDC (2002) (Human Resources Development Canada): http://www.drhc_hrhc.gc.ca/
- JIMÉNEZ, R.A. y PORRAS, R. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica. Entre la realidad y el deseo*. Archidona, Aljibe.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998): “La función orientadora: claves para la acción” en *Orientación: Aspectos actuales y futuros. Número monográfico: Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, nº 2.
- SANTANA, L. y SANTANA, P. (1998): “El modelo de consulta/asesoramiento en orientación”, en *Revista de Investigación Educativa*, v. 16, nº 2, 59-78.
- SANZ, R. (1995): «Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro», en SANZ, R.; CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- SEARS, S. J. y COY, D. R. (1991): *The Scope of Practice of the Secondary School Counselor*. ERIC Digest. ERIC/CAPS, 2108 School of Education, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109-1259.
- SOLÉ, I. y COLOMINA, R. (1999): “Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja”, en *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.

EVALUACIÓN DE LOS CURSOS DE FPO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

Leonor Buendía Eisman
Emilio Berrocal de Luna
Departamento MIDE, Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Una Formación Profesional de calidad se hace necesaria siempre y cuando responda a sus propias necesidades, y fundamentalmente a las demandas del sistema productivo. No obstante, los cambios en estos procesos de producción, en la manera de organizar el trabajo e incluso en las propias formas de trabajar son algo cotidiano y repercuten, sobretodo, en quienes los llevan a cabo.

Se puede decir que la Formación Profesional constituye uno de los principales instrumentos para el aumento de la competitividad entre las empresas así como de la economía en general. El aumento de la especialización en el desempeño de cualquier actividad laboral obliga a que estos profesionales reciban una formación específica para aumentar esta competitividad, no obstante, esto no se puede llevar a cabo desde una formación puntual, sino que debe ser de forma continua para poder adaptarse a las innovaciones profesionales de las que depende hoy día el mundo laboral. Cuando hablamos de formación específica nos referimos a una formación que esté centrada en unos contenidos que sean propios de la actividad laboral para la que forman, y todo ello, como consecuencia también de las demandas de una sociedad cambiante, llevado a cabo en un breve periodo de tiempo.

No obstante, para poder entender mejor el objeto de estudio del presente trabajo se hace necesaria una conceptualización de la FPO. Por un lado nos encontramos con definiciones de FPO mas relacionadas con el ámbito laboral y otras mas relacionadas con la formación, así por ejemplo, para Jiménez (1996) la FPO es un tipo de Formación Profesional para promocionar el empleo, facilitándolo; está orientada no hacia una profesionalización, entendida en términos

formales, sino para desarrollar las tareas de un puesto de trabajo o de una ocupación.

La Formación Ocupacional es la alternativa que se presenta a aquellas personas cuyo objetivo, a más corto plazo, es precisamente la búsqueda de empleo inmediato (IFES, 1994).

Así mismo, Travesedo (1999) considera la FPO como la formación dirigida a la población desempleada que, por sus características especiales, como pueden ser largos periodos de inactividad o escasa cualificación profesional, se encuentran en situación de debilidad y con riesgo de exclusión en el mercado de trabajo.

Desde una perspectiva más centrada en la formación puede considerarse la FPO como la formación que se da para una ocupación concreta. De esta definición se destacan tres aspectos fundamentales:

El Instituto Nacional de Empleo (INEM) señala que la Formación Ocupacional trata de asegurar una adecuada formación profesional para todos aquellos que quieran incorporarse al mundo laboral o, que encontrándose en él, pretendan reconvertirse o alcanzar una mayor especialización profesional.

En esta comunicación se propone un modelo de evaluación de los cursos de FPO llevados a cabo en la ciudad Autónoma de Ceuta, modelo extraído de las diferentes conceptualizaciones y de otras experiencias habidas sobre el tema.

Justificación del trabajo

La necesidad de los cursos de FPO se hace patente, hoy en día, en todas las ciudades del ámbito nacional debido fundamentalmente a la creciente demanda de especialistas en los diversos sectores del mercado laboral.

La ciudad autónoma de Ceuta no es una excepción a esto, ya que según los datos del I.N.E. (Encuesta de Población Activa) facilitados por el I.N.E.M. en el mes de marzo de 2003, es la segunda provincia española con mayor tasa de paro (17,92) con un total de 4.820 parados, justo por detrás de Melilla con un 18,04.

Además de esto, y entre otros muchos factores, casi el 33% de éstos únicamente tienen estudios primarios, frente al 5,5% de desempleados del resto de España.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Realizar una valoración global de los cursos de FPO en la Ciudad Autónoma de Ceuta a partir de las opiniones de los alumnos.

De este objetivo se derivan varios objetivos específicos, que son:

- Evaluar la metodología didáctica de los cursos de FPO en Ceuta.
- Evaluar los contenidos impartidos en los cursos de FPO en Ceuta.
- Evaluar los medios y recursos de los cursos de FPO en Ceuta.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Debido a la temporalidad del estudio, se realizó una selección de aquellos cursos que se llevaron a cabo en Ceuta durante el último trimestre de 2002 y el primero de 2003. Para ello se solicitó un listado de dichos cursos a la oficina del INEM responsable de la Formación Ocupacional de la ciudad. Obteniéndose un listado final de 47 cursos con 15 alumnos por curso. Por tanto la muestra está constituida por la totalidad de los cursos de Formación Profesional Ocupacional de la Ciudad Autónoma de Ceuta que se han llevado a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002 y enero, febrero y marzo de 2003.

Cuadro 1

	POBLACIÓN	MUESTRA
ALUMNOS	540 ¹	Total: 183 Real: 177
FORMADORES	(No disponible)	20
CURSOS	36	15

¹ Población estimada tomando un número de 15 alumnos por curso. (Fuente INEM).

MODELO DE EVALUACIÓN QUE PROPONEMOS

El modelo de evaluación de los cursos de FPO que proponemos presenta una doble vía de trabajo. En un primer momento, realizar una aproximación descriptiva de la satisfacción de los alumnos sobre los cursos de FPO en Ceuta. Para esta primera parte del trabajo, elaboramos un cuestionario que refleja la satisfacción del alumnado en tres aspectos principales:

- La información relativa al programa (objetivos, contenidos, metodología, temporalización, evaluación,...)
- La información relativa al formador/es (calidades personales, innovación educativa, relación con los alumnos,...)
- La información relativa al material empleado, recursos e instalaciones (condiciones físicas del aula, instalaciones, equipos y medios disponibles).

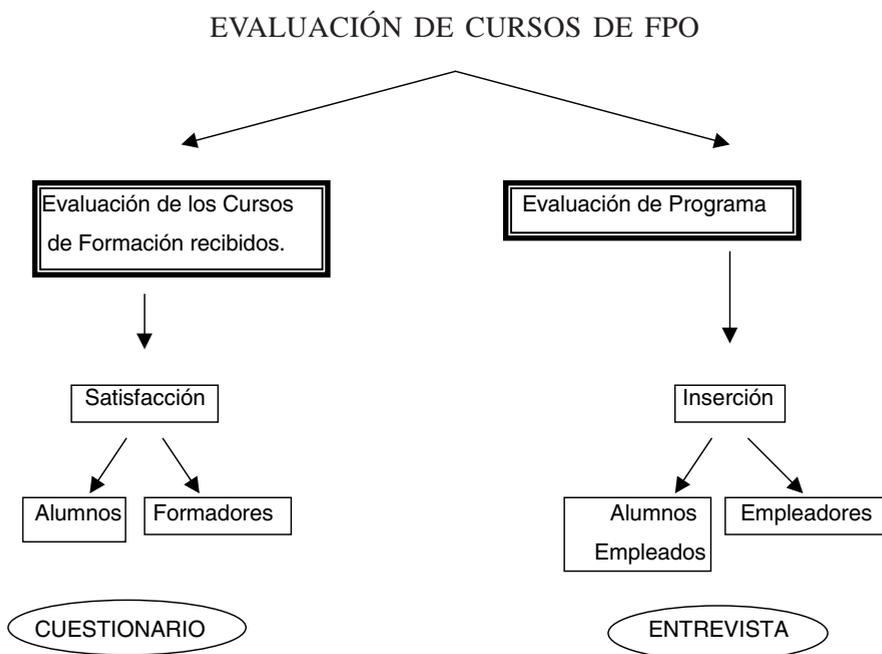
Una vez recogida esta información, se analizan los datos, evaluando la satisfacción del alumnado en función de la puntuación otorgada a cada uno de los ítems.

Posteriormente se realiza otra aproximación descriptiva sobre estos cursos mediante otro cuestionario a cumplimentar, en este caso, por los formadores.

Con estos datos, y después de obtener una aproximación del estado de los cursos de FPO en Ceuta, se procede a evaluar la inserción de los alumnos de dichos cursos. Para ello se contacta con todos aquellos alumnos que hayan encontrado empleo, relacionado con la formación recibida en el curso, y se procede a realizar una entrevista estructurada en la que se aborden cuestiones tales como el grado de satisfacción con el curso a la hora de desempeñar el empleo, las carencias formativas que demande para poder llevar a cabo dicho trabajo con mayor facilidad, y relaciones con el personal de la empresa.

Paralelamente a esta recogida de datos, se elabora otra entrevista que sirva para medir la satisfacción de los encargados de contratar personal en aquellas empresas que empleen a gente proveniente de los cursos de FPO. Para ello se contacta con los departamentos de recursos humanos de dichas empresas y con los encargados de la selección de personal para que, mediante la entrevista, faciliten información acerca de las carencias formativas de los cursos de FPO en relación al posterior desempeño de la profesión, información referente al perfil que buscan en relación con los futuros trabajadores, adaptaciones a nuevos empleos, capacidad de aprender y relaciones humanas.

De forma esquemática este modelo se presenta de la siguiente forma:



No obstante, en el trabajo que describimos, nos limitaremos a la primera propuesta en el modelo, es decir, la referida a recoger las opiniones de los alumnos acerca de los cursos de Formación Ocupacional en Ceuta. Para ello se realizará un cuestionario, que cumplimentarán los alumnos de los distintos cursos de FPO para, mediante un estudio de tipo descriptivo, valorar la satisfacción de los mismos con la formación recibida.

Se analizarán tres grandes bloques:

- Información Relativa al Programa.
- Información Relativa al Formador.
- Información Relativa al Material Empleado, Recursos e Instalaciones.

De esta forma se obtendría una visión global de la satisfacción del alumnado sobre los cursos de FPO, quedando para un trabajo posterior el resto del modelo presentado.

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

Para la elaboración del cuestionario se utilizó información extraída de la literatura existente (Ver Sánchez, C.A. y Viña, A., 2003) y se realizó un vaciado

y análisis de contenido de un importante número de cuestionarios. Estos cuestionarios fueron, unos facilitados por las entidades encargadas de la evaluación de los cursos de FPO (INEM) y otros extraídos de la red.

Con todos estos cuestionarios se realizó un grupo de discusión, formado por los diez profesores del grupo de investigación “*Innovación y mejora de la Educación en Andalucía*”. En este grupo se analizaron todos los ítems, extraídos de los diferentes cuestionarios y se eliminaron los dudosos, los que tenían doble significado y los que no se ajustaban al objetivo que pretendíamos medir según el proceso de discusión del grupo de expertos.

Posteriormente y una vez seleccionados los ítems definitivos se pasó el cuestionario a los alumnos de 5º de Pedagogía (Asignatura de Evaluación de Programas, Centros y Profesores) para que indicaran mediante una escala tipo Likert hasta que punto los ítems respondían a la categoría en la que estaban incluidos. Se seleccionaron finalmente los que tenían mayor media y una varianza moderada.

Finalmente tras este proceso quedó constituido el cuestionario.

En cuanto a la fiabilidad, se aplicó la prueba estadística α de Cronbach mediante el programa informático SPSS v. 11, obteniéndose un $\alpha = ,9566$ para 57 casos, lo cual le otorga una fiabilidad alta al instrumento.

El cuestionario quedó finalmente compuesto por 81 ítems para aquellos cursos en los que únicamente había un docente y de 114 ítems para los cursos en los que había más de un docente. En el caso de los cursos en los que había más de dos profesores, únicamente se evaluaron los dos con mayor peso formativo en el curso. Quedando los formadores con mayor número de horas en el curso como *FORMADOR: A* y los de menor peso en la docencia como *FORMADOR: B*.

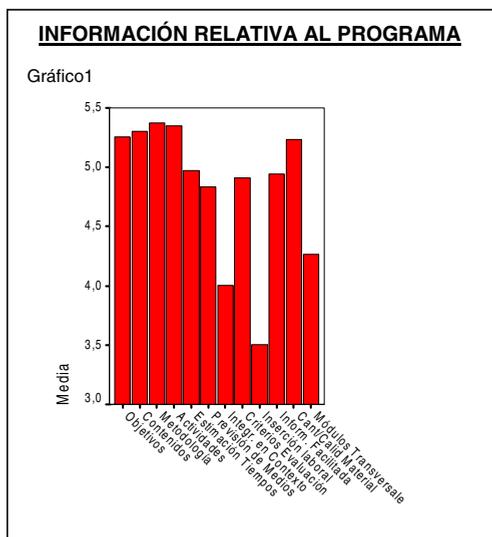
El cuestionario está dividido en tres grandes bloques:

- INFORMACIÓN RELATIVA AL PROGRAMA
- INFORMACIÓN RELATIVA AL MATERIAL EMPLEADO, RECURSOS E INSTALACIONES
- INFORMACIÓN RELATIVA AL FORMADOR (A y B)

ANÁLISIS DE DATOS

Información Relativa al Programa

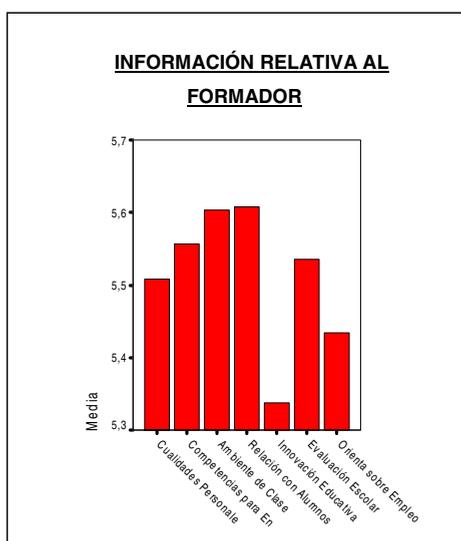
En este gráfico 1 se puede observar que las categorías que obtienen mejores resultados son las referidas a Metodología (5,37), Actividades (5,34), Contenidos



(5,30), Objetivos (5,25) y Cantidad y Calidad del material recibido (5,23), puntuando todas ellas por encima de 5.

En cuanto a las que obtienen peor puntuación son: Inserción laboral (3,50), Integración en la programación de los recursos que ofrece el medio/contexto (4,00) y Módulos Transversales (4,26).

Información relativa al formador



A continuación se exponen los datos obtenidos en referencia al segundo bloque a evaluar: la Información Relativa al Formador. Para ello se muestra a continuación el gráfico 2, resultante de la media por categorías de las puntuaciones obtenidas por los docentes evaluados (A y B), de forma que aquellos cursos en los que únicamente había un profesor, la media es la resultante de la puntuación obtenida por dicho docente.

En este gráfico se puede observar la alta puntuación que obtienen todas las categorías, no bajando ninguna de ellas de 5,3 puntos de media. Tal vez, se podría destacar que la categoría peor valorada es “*Innovación Educativa*” ($\bar{x} = 5,33$ y $\alpha = ,692$)

Información relativa al material empleado, recursos e instalaciones



Destacamos la pobre puntuación que obtienen dos categorías: “Condiciones Físicas del Aula” con $\bar{x} = 4,64$ y $\alpha = 1,388$ e “Instalaciones” ($\bar{x} = 4,67$ y $\alpha = ,980$). Por último destacar la categoría mejor puntuada de este bloque: “Equipos y Medios Disponibles” $\bar{x} = 5,02$ y $\alpha = ,996$.

CONCLUSIONES

En cuanto al primer objetivo general:

- *La valoración global es buena:* ya que de las 23 categorías evaluadas, en 13 de ellas se obtuvo una puntuación superior a 5 puntos sobre una escala de 1 a 6.

- *Se observan carencias importantes en:* “Inserción laboral” ($\bar{x} = 3,50$) y “Condiciones Físicas del Aula” ($\bar{x} = 4,64$) e “Instalaciones” ($\bar{x} = 4,67$) al ser estas las tres categorías peor valoradas por los alumnos, aspecto importante a destacar dado que estos cursos tienen como Principal finalidad la inserción laboral y sin embargo es una de las mayores carencias.

Dentro de los objetivos específicos, en el primero de ellos:

- *Alto grado de satisfacción del alumnado:* es, en la categoría “Metodología” y las referidas a los formadores son las que mejor puntuación obtienen, quedando todas ellas por encima de 5,3 puntos en una escala de 1 a 6.
- *Escasa utilización de los recursos disponibles en la ciudad:* ya que esta es la categoría peor valorada de las que se incluían en este objetivo, pudiéndose deber esto a la escasa relación de los cursos con las distintas actividades que se llevan a cabo en la ciudad.
- *Alta satisfacción con los formadores:* debido a la alta puntuación que obtienen estos en la mayor parte de las categorías a excepción de: “Innovación Educativa” y “Orienta Sobre el Empleo”.

Del segundo objetivo específico, se extrae que:

- *Contenidos, Objetivos, Actividades y Evaluación son altamente valorados por los alumnos:* ya que todas estas categorías obtienen unas puntuaciones por encima de 5 puntos.
- *Carencia en los Contenidos referidos a la Inserción Laboral y Módulos Transversales:* no obstante, se vuelve a poner de manifiesto la carencia de contenidos referidos a la Inserción laboral y a los Módulos Transversales, ya que es en estas categorías en las que se obtiene una menor puntuación.

En cuanto al último objetivo específico:

- *Es en el que se obtiene una peor valoración general por parte de los alumnos, ya que solo una categoría llega a una puntuación de 5 puntos, quedando el resto por debajo. De estas, las peores puntuaciones las obtienen las categorías referidas a las:* “Instalaciones” y “Condiciones Físicas del Aula”.

Esto puede ser una traba importante, ya que muchos de estos cursos precisan, por su alto contenido práctico, de unas instalaciones que cumplan satisfactoriamente con las necesidades del curso.

- *No obstante, en este objetivo, la categoría que obtiene la mayor puntuación es la referida a “Equipos y medios Disponibles” ($\bar{x} = 5,02$).*

BIBLIOGRAFÍA

- AZNAR, I. (2003): Los centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa. Tesis Doctoral. Universidad de Granada (En Prensa).
- CABALLERO, J. (1999): La formación profesional ocupacional en España. Inédita.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. (1999): España 1998. Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. Madrid, CES.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. (2002): Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de la nación. España 2001. Madrid, CES.
- DELCOURT, J. (1991): “La cualificación: Una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones”. En Formación Profesional, 2, pp. 44 – 50.
- FERNÁNDEZ, A. (1997): “Educación y mundo laboral. La Formación Ocupacional”. En Gairín, J. Y Fernández, A.: Planificación y Gestión de Instituciones de Formación. Barcelona, Praxis.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2002): Información sobre el mercado de trabajo. Resumen anual de datos del observatorio ocupacional.
- IFES (1994): La formación continua de los trabajadores. Manual del formador. Madrid, IFES.
- JIMÉNEZ, B. (1996): Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España. Barcelona, EUB.
- JORNET, J. Y SUÁREZ, J. (Coords.) (1997): “Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua en la Comunidad Valenciana. Symposium presentado en el VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Sevilla, AIDIPE.
- JOVER, D. (1999): La Formación Ocupacional. Madrid, Popular.
- SÁNCHEZ, C.A. Y VIÑA, A. (2003). Estilos docentes flexibles para alumnos de formación profesional competentes en la acción: Dimensiones de análisis. XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. En prensa.
- TEJADA, J. (1999): “Acerca de las competencias profesionales”. En Revista Herramientas, nº 56.
- TRAVESEDO, J. (1999): “La Formación Profesional Ocupacional en España”. En FORCEM: Gestión Bipartita de la Formación Continua. Madrid, FORCEM.

LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE) EVALUADA POR SUS POTENCIALES LECTORES

Ángel Bueno Sánchez, Antonio Fernández Cano
Dpto. MIDE. Facultad Educación. Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, viene tratando de indagar una dimensión básica de la evaluación de la investigación educativa española (Fernández Cano, 1995; Fernández Cano y Bueno, 1999a), que aquí se centra en la evaluación de revistas científicas (Fernández Cano y Bueno, 1999b; 2002).

Existe un modelo general para la evaluación de revistas científicas desarrollado en Fernández Cano y Bueno (2002) y Bueno (2002) que conjuga distintas modalidades evaluativas (ver Fig.1).

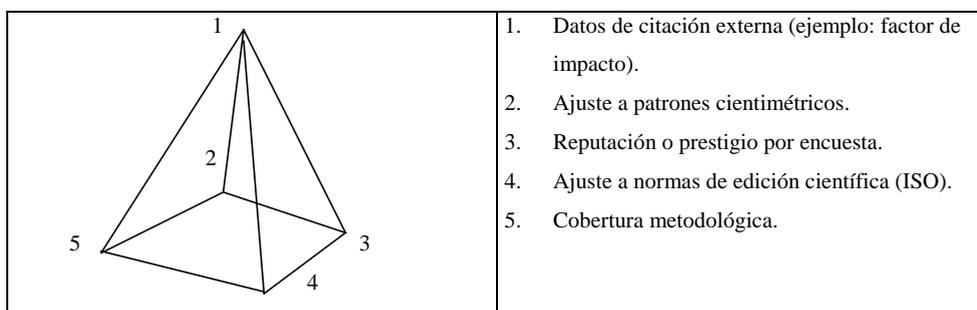


Figura 1. Modelo general de indicadores para la evaluación de revistas científicas.

La reputación o prestigio de una revista es una modalidad evaluativa que se utiliza, sobre todo, cuando no se dispone de otros indicadores evaluativos. En el

ámbito educativo español ésta ha sido la modalidad utilizada; así, González Rodríguez (1992) utilizó tasas de prestigio emitido por potenciales lectores para evaluar a la revista *Política Científica*. Giménez et. al. (1999) aplicaron esta misma modalidad a la evaluación de revistas españolas de economía.

Lejos de infravalorar este uso de la encuesta valorativa, la hemos considerado la modalidad inicial y seminal para obtener indicadores de calidad de una revista científica, aunque habrá que ser conscientes de que no debemos confiar sólo en este procedimiento de evaluación. Garfield (1990) lo usa, de un modo profuso y en conjunción con otros, para una primera selección de las revistas que incluirá en las bases de datos del *Institute for Scientific Information* (ISI) de Filadelfia.

Específicamente, esta comunicación informa de la aplicación de una encuesta a los posibles usuarios de la *Revista de Investigación Educativa* (en adelante **RIE**) para tratar de evaluar mediante reputación una las revistas científicas¹ españolas del campo de la educación.

Acometemos esta modalidad evaluativa por reputación hasta que no dispongamos de medios, como los disponibles por el ISI, para realizar la más contundente y universalmente aceptada: impacto por citación.

Las cuestiones a indagar fueron:

- ¿Cuál es el grado de valoración por prestigio que los suscriptores, potenciales usuarios y colaboradores, otorgan a **RIE**, considerando funciones, características y secciones de esta revista?
- ¿Podemos inferir algún tipo de valoración global sobre el estatus científico percibido de **RIE**?

Fernández Cano (2001) denota otra potencialidad del estudio de la reputación de una revista: dilucidar y valorar el impacto de la investigación educativa sobre la práctica; tratando, entonces, de superar esa infundada visión pesimista tan prevalente, hoy día, del nulo o bajo impacto de la investigación educativa.

¹ Entiéndase revista científica aquella que emite regularmente informes de investigaciones, tanto de naturaleza teórica como empírica, acometidos con las más diversas metodologías y que cada artículo consta, al menos, de cuatro secciones básicas: introducción, método, hallazgos y discusión.

2. MÉTODO

2.1 Diseño

La modalidad evaluativa que utilizaremos será la de reputación obtenible mediante una encuesta a miembros afectados y/o interesados.

2.2 Instrumento

De acuerdo con la metodología empleada en la evaluación de revistas científicas, hemos elaborado una escala de valoración sumaria (tipo Likert) que permite exponer en mayor o menor grado la satisfacción y/o de reputación con/de esa revista. Usuarios y potenciales usuarios de RIE pudieron completar el cuestionario de encuesta, indicando el prestigio percibido de tal revista.

2.3 Muestra

La muestra operante es toda la población de miembros de la *Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* disponible a través del directorio aportado por la junta directiva de esta asociación. Se trata de un estudio censal en el que la tasa de retorno del cuestionario completado fue del 34.7 % (112 respondientes sobre un total de 323 encuestados). Tal tasa puede considerarse suficiente para generalizar los hallazgos valorativos a sólo miembros de AIDIPE.

3. HALLAZGOS

Concretándose en los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario, vamos a distinguir el apartado de análisis de los mismos a los resultados descriptivos globales referidos a los diversos elementos a valorar.

Los estadísticos que utilizaremos para comunicar resultados evaluativos en este apartado de *valoraciones globales* serán: n : Número de sujetos respondientes; \bar{X} : Media aritmética de las puntuaciones; s : Desviación típica; %: Porcentaje emitido en cada uno de los cinco puntos de la escala de valoración; $s_{\bar{x}}$ Error típico de la media y Md : Mediana.

Así, consideraremos como apreciaciones cualitativas o valoraciones globales, los valores de la mediana, según se denota en cada una de las tablas de datos, según los siguientes valores: 1: Muy baja; 2: Baja; 3: Media; 4: Alta y 5: Muy alta.

3.1. Utilidad de las funciones de la revista

La siguiente tabla de distribución recoge las valoraciones globales a la utilidad percibida de las funciones de la revista **RIE**:

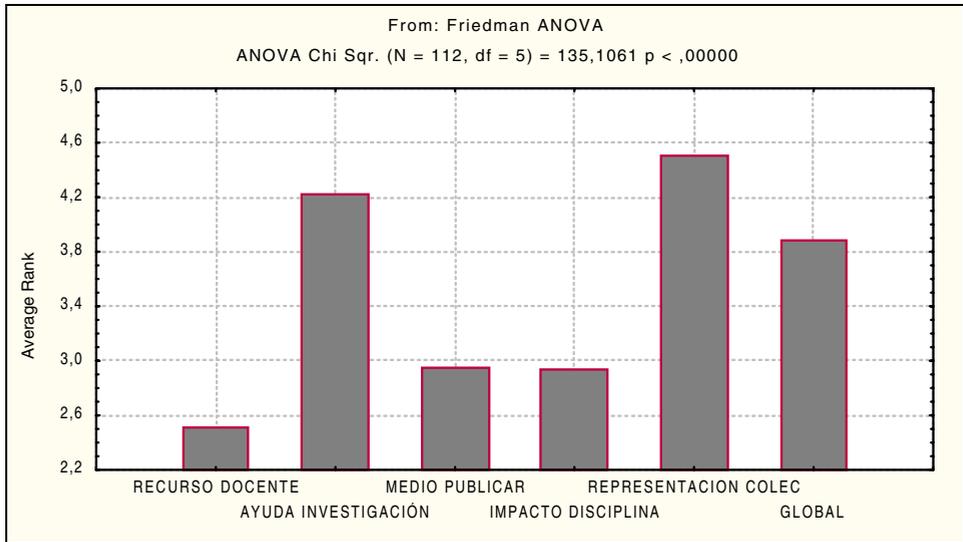
Tabla 1. Valoración global de las funciones de RIE

FUNCIONES	n	\bar{x}	s	%					s^2_x	Md	CUALIDAD
				1	2	3	4	5			
Recurso para la docencia.	112	2.74	1.10	13.4	31.3	27.7	23.2	4.5	0.10	2	BAJA
Ayuda para formación como investigador.	112	3.68	1.03	4.5	8.0	23.2	43.8	20.5	0.09	4	ALTA
Medio para publicar.	112	2.99	1.18	9.8	25.0	27.3	26.8	9.8	0.11	3	MEDIA
Impacto para el desarrollo de la disciplina	112	3.04	0.96	2.7	29.5	34.8	26.8	6.3	0.09	3	MEDIA
Órgano de representación de un colectivo.	112	3.84	0.97	1.08	8.0	21.4	42.0	26.8	0.09	4	ALTA
Globalmente (las 5 anteriores).	112	3.48	0.79	0.9	7.1	43.8	39.3	8.9	0.07	3	MEDIA

Del análisis descriptivo de los datos, comprobamos que la función *Ayuda para la formación como investigador* junto con *Órgano de representación de un colectivo* destacan con un alto grado de apreciación, seguido de los valores de *Medio para publicar*, *Impacto para el desarrollo de la disciplina educativa* y *Globalmente* cualitativamente valorados a un nivel medio. Sin embargo, la valoración es baja para el ítem *Recurso para la docencia*.

Es evidente que existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de las distintas funciones de la revista, con una. Así, utilizando rangos promedio se denotan valoraciones discrepantes aplicando el ANOVA no paramétrico de Friedman ($\chi^2 = 135,10$; $p < 0.00$). La tabla siguiente muestra la representación gráfica de los estadísticos detallados:

² No contestados o perdidos = 12 (10.7%)

Gráfico 1: Valoración por rangos promedio de las funciones de *RIE*

3.2. Características propias

En la tabla siguiente comunicamos los resultados referidos a las valoraciones de las características propias de *RIE*:

Tabla 2: Valoración global de las características de *RIE*

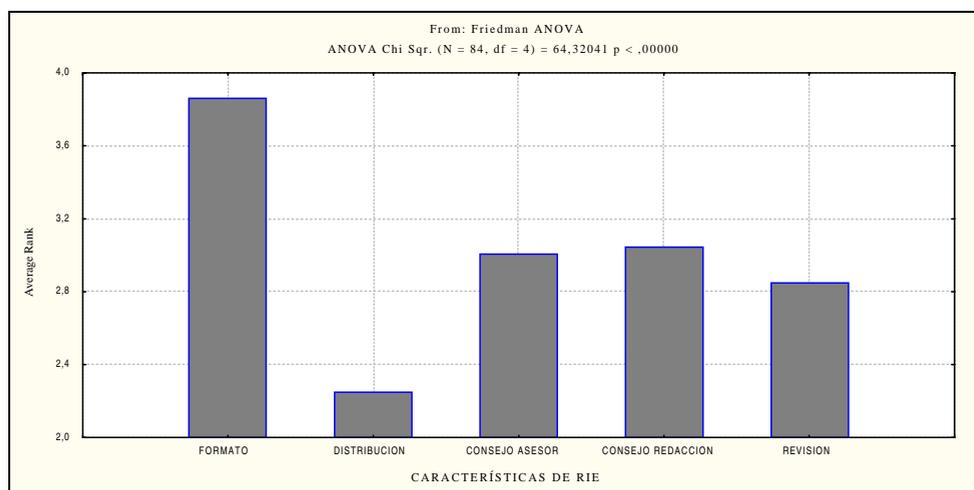
CARACTERÍSTICAS	N	\bar{x}	S	%					S _x	Md	CUALIDAD
				1	2	3	4	5			
Formato y diseño tipográfico.	112	3.79	0.73	0.0	4.5	25.9	56.3	13.4	0.06	4	ALTA
Distribución y puntualidad.	110	2.91	1.07	11.6	20.5	36.6	24.1	5.4	0.10	3	MEDIA
Composición Consejo Asesor	102	3.37	0.99	2.7	14.3	32.1	30.4	11.6	0.09	3	MEDIA
Composición Consejo de Redacción.	100 ²	3.37	0.97	2.7	12.5	33.9	29.5	10.7	0.09	3	MEDIA
Proceso de revisión de manuscritos	84 ³	3.21	1.02	5.4	8.9	32.1	21.4	7.1	0.11	3	MEDIA

Obsérvese la tasa de ausencia de respuesta para las características: *Composición del Consejo de Redacción*, que ronda un 10%, y sobre todo de ese 25% de los encuestados no quisieran emitir valoración alguna del *Proceso de revisión*

de manuscritos. Este dato (con 28 casos perdidos) es realmente preocupante, pues la cuarta parte de los encuestados no se atreven a emitir valoraciones.

Se constata que, entre las diferentes características de **RIE**, existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .00$) utilizando un ANOVA de Friedman sobre los rangos promedio.

Gráfico 2. Valoración por rango promedio de las características de RIE



3.3. Interés de las secciones

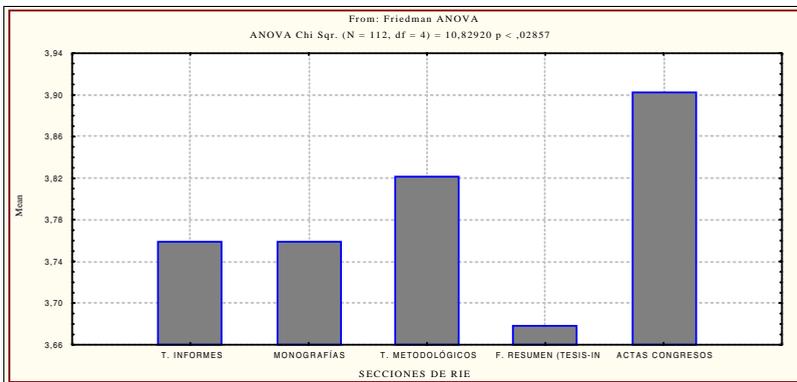
En tercer lugar presentamos los resultados referidos a las valoraciones de las secciones de la revista:

Tabla 3. Valoración global del interés por las secciones de RIE

SECCIONES	n	\bar{x}	S	%					S _x	Md	CUALIDAD
				1	2	3	4	5			
Trabajos investigación (Informes)	112	3.76	1.06	0.9	5.4	22.3	46.4	22.3	0.10	4	ALTA
Estudios monográficos	112	3.76	0.98	0.9	5.4	23.2	49.1	19.6	0.09	4	ALTA
Trabajos metodológicos	112	3.82	1.05	2.7	5.4	24.1	38.4	28.6	0.09	4	ALTA
Fichas resumen (Investigaciones y Tesis)	112	3.68	0.94	0.0	10.7	33.0	33.9	22.3	0.08	4	ALTA
Números dedicados a Actas de Congresos	112	3.90	1.07	0.9	7.1	17.9	40.2	32.1	0.10	4	ALTA

³ No contestados o perdidos = 28 (25%)

Gráfico 3: valoraciones promedio de las secciones de RIE



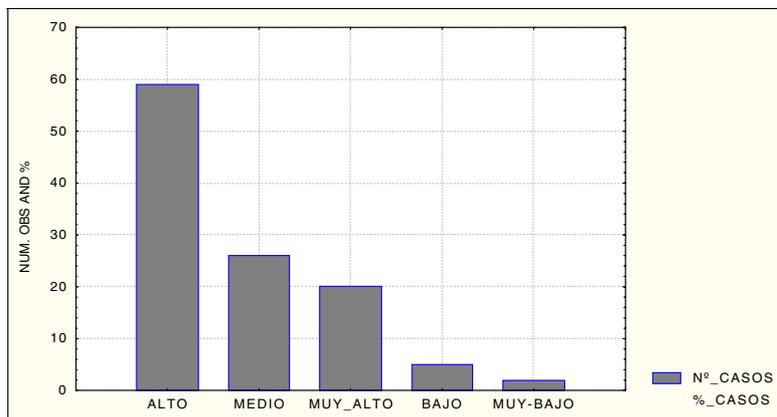
3.4. Prestigio percibido del estatus científico

Tabla 4. Valoración global del prestigio o estatus científico de RIE

PRESTIGIO	N	\bar{x}	S	%					S _x	Md	CUALIDAD
				1	2	3	4	5			
Aprecie el prestigio o estatus científico de RIE	112	3.79	0.88	1.7	4.5	23.2	52.6	17.85	0.08	4	ALTA

Se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.028$) entre las distintas secciones, según el ANOVA no-paramétrico de Friedman, pero las hay en menor medida, ya que la mediana para cada sección es 4.

Gráfico 4. Histograma de la valoración global del estatus de RIE



El prestigio general de la revista *RIE*, según apreciar sus potenciales lectores en los datos de la tabla y gráfico anterior, es alto.

CONCLUSIONES

Resumiendo, los hallazgos principales que se observan son los siguientes: *RIE* es percibida como órgano de un colectivo académico profesional que le permite ayudarle a su formación como investigador. Su virtualidad como recurso didáctico es baja.

Las características de *RIE*, que parecen percibirse como mejores son su *formato y diseño gráfico*. A cierta distancia por la *adecuabilidad del consejo asesor y de redacción*, siendo la valoración más baja su distribución y puntualidad en aparecer.

El interés por las secciones de *RIE* que se perciben como mejores son los *Números dedicados a actas de reuniones científicas*, seguido por el apartado dedicado a *Trabajos metodológicos*.

Las secciones referentes a *Estudios monográficos y Trabajos de investigación* muestran valores similares. El apartado dedicado a *Fichas resumen (tesis)* es el que obtiene la valoración más baja. No obstante, hay que destacar que el rango de los valores obtenidos entre el mejor y peor valorado es de 0.22, siendo la mediana para todas ellas alta, $Md = 4$.

Este hallazgo es preocupante en el sentido de que los usuarios ésta revista científica aceptan que la misma se transforme, de vez en cuando, en libro de Actas de un Congreso o reunión científica. Tal asimilación no se considera dentro de las normas más elementales de información científica. Sin embargo, los resúmenes de tesis doctorales, por comunicar investigación actual, podrían alcanzar una mayor consideración.

Finalmente, denotar que el *prestigio o estatus científico de RIE* es percibido como alto, respondiendo de esta forma a las necesidades y expectativas que los usuarios de la asociación *AIDIPE*, y más en concreto del área de conocimiento *MIDE*, tienen depositada en ella.

BIBLIOGRAFÍA

BUENO SÁNCHEZ, A. (2002). *Evaluación de revistas científicas del campo de la educación: El caso de la Revista de Investigación Educativa (RIE) (1983-2000)*. Granada: Grupo Editorial de la Universidad de Granada.

- FERNÁNDEZ CANO, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ CANO, A. y BUENO, A. (1999a). Synthesizing scientometrics patterns in Spanish educational research. *Scientometrics*, 46(2), 349-367.
- FERNÁNDEZ CANO, A. y BUENO, A. (1999b). Evaluación de revistas científicas españolas del campo de la educación. En *Nuevas realidades educativas: Nuevas necesidades metodológicas. Actas del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 20- 24). Málaga: AIDIPE-Universidad de Málaga-CEDMA.
- FERNÁNDEZ CANO, A. y BUENO, A. (2002). Multivariate evaluation of Spanish educational research journals. *Scientometrics*, 55 (1), 87-102.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- GARFIELD, E. (1990). How ISI selects journal for coverage. Qualitative and quantitative considerations. *Current Contents – Social & Behavioral Sciences*, 22(22), 5-13.
- GIMÉNEZ, E; ROMÁS, A. y SÁNCHEZ NISTAL, J. M. (1999) Aplicación de un modelo de evaluación a las revistas científicas españolas de economía: una aproximación metodológica. *Revista Española de Documentación Científica*, 22 (3), 309-324.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, B. (1992). Los lectores evalúan por primera vez la revista *Política Científica*. *Política Científica*, 32, 12-15.

ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL PERFIL DE INTERESES PERSONALES Y PROFESIONALES DE LAS TITULACIONES CURSADAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA U.C.M.

M^a Angeles Caballero Hernández-Pizarro
M^a Criptana Escobar Fernández

1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro objetivo inicial ha sido elaborar los perfiles de intereses personales y profesionales de los estudiantes de primero y último curso de cada una de las especialidades, 10 en total, que pueden ser cursadas en la Facultad de Educación de la U.C.M. Consideramos que podría resultar muy útil para la orientación de los alumnos de C.O.U, conocer si existen diferencias significativas entre los perfiles de intereses profesionales y personales en cada una de las titulaciones.

2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Partimos de la base de que la Facultad de Educación constituye una unidad vocacional, y por tanto no existirán diferencias significativas entre las distintas titulaciones que pueden ser cursadas en ella.

Ho: No existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por los alumnos de las distintas especialidades, para cada una de las variables que definen el perfil profesional y personal.

3. VARIABLES

Se han considerado tres grupos de variables:

A.- VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN.

NOMBRE	VALORES
Sexo	hombre /mujer
Edad	continua
Turno	mañana/ tarde
opción elección carrera	continua (1 a 6 o más)
Trabaja	si/ no
Especialidad	E. Infantil , E. Primaria, E. Física, E. Musical, E. Especial, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje, E. social, Pedagogía, Psicopedagogía

Tabla 1: Cuadro resumen de variables de identificación.

B.- VARIABLES QUE CARACTERIZAN EL PERFIL PROFESIONAL

IDEAL	INTERES O ADMIRACIÓN POR ...
Teórico	problemas generales/ sentido profundo o último de las cosas.
Aplicado	arreglo de aparatos/ solución de problemas en términos de utilidad o eficacia.
Estético	punto de vista estético/ recursos o modelos para la expresión artística.
Fco-Matemát.	cuestiones matemáticas/ las leyes, problemas del mundo fco.- natural.
Biológico	seres vivos / fenómenos e interacciones de la vida vegetal y animal.
Humanístico	problemas relacionados con el hombre y la cultura.
Asistencial	problemas de los demás/ recursos de orientación, terapia.
Negocios	negocios y formas de obtener beneficios a través del intercambio.
Prestigio	objetos o relaciones externas como formas de alcanzar el bienestar, felicidad.

Tabla 2: Cuadro resumen de Intereses profesionales.

C.- VARIABLES QUE CARACTERIZAN EL PERFIL PERSONAL O ACTITUDINAL

Practicidad	Conseguir lo mejor de su dinero/ cuidar sus propiedades/ sacarle fruto.
Resultados	Afrontar problemas o trabajos difíciles/ encontrar la perfección/ superarse.
Variedad	Hacer cosas nuevas y diferentes/ experiencias variadas, inusuales, de riesgo.
Decisión	Convicciones fuertes y firmes/ ir directamente al tema/ decisiones rápidas..
Orden y M.	Hábitos de trabajo organizados, ordenado/hacer las cosas de acuerdo a un plan.
Metas	tener una meta definida / dirigir el esfuerzo hacia objetivos bien delimitados

Tabla 3: Cuadro resumen de Valores personales.

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de un estudio descriptivo en el que se toma como población de referencia la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

4.1. Muestra

La población de referencia han sido los alumnos de la Facultad de Educación, distribuidos por especialidades (hasta un total de 10), curso (1º a 3º o 1º a 5º según la especialidad) y turnos (mañana y tarde). De la población total, se han elegido, de manera intencional los grupos, de modo que queden representadas todas las especialidades, y el caso de los cursos, sólo aquellos que supongan el primer (1º) y último año de estudio (3º o 5º). La población total de alumnos de 1º, 3º y 5º de todas las especialidades es de 3.379, siendo nuestra muestra real de 1.332, contando aproximadamente con un 5% de mortalidad.

4.2. Instrumentos

Se utilizaron como instrumentos de recogida de información dos cuestionarios: Temario Vocacional de García Yagüe y Cuestionario de Valores Personales de Leonard V. Gordon. El propio equipo de trabajo ha elaborado y diseñado un programa de corrección semiautomatizado para facilitar la corrección, bastante laboriosa, de ambos instrumentos.

4.3. Tratamiento estadístico de la información

Se ha realizado un análisis descriptivo con EXCEL y un análisis Cluster con la ayuda del programa SPAD.N. Este procedimiento de análisis nos ha permitido identificar los grupos reales que se forman en función de la similitud o disparidad en los valores mostrados por los alumnos en las variables referidas a los intereses profesionales y valores personales (variables activas). Una vez realizados los grupos o clases, el programa realiza una caracterización de las clases en función de otras variables (variables ilustrativas); en nuestro caso las variables de identificación.

4.4. Presentación y discusión de resultados

4.4.1. Datos descriptivos

Realizamos un estudio descriptivo de las variables que van a servir para caracterizar las clases (variables de identificación excepto “edad”, en adelante v. ilustrativas). Constatamos que nuestra muestra está constituida básicamente por mujeres (78%), que aproximadamente la mitad de los alumnos han elegido esta carrera en primera opción, y que casi tres cuartas partes (72%) no compagina sus estudios con el trabajo.

4.4.2. Resultados del análisis Cluster y su interpretación

A) Partición de la muestra.

El análisis realizado ha dado como resultado una partición de la muestra de alumnos de la F. de Educación en seis grupos o clases. Las clases han sido obtenidas de forma empírica y reflejan similitudes de los alumnos de esta Facultad respecto a las variables relacionadas con el perfil de intereses profesionales y personales.

B) Caracterización de las clases.

Consiste en determinar qué características tienen los alumnos que pertenecen a cada una de las clases. Se realizara una doble caracterización: B1 (conforme a las variables ilustrativas) y B2 (conforme a las variables propias del perfil personal y profesional).

B1: Variables ilustrativas.

Para determinar qué variables explican las diferencias de clase se toman como referencia los valores de Chi- Cuadrado ($n.confianza = 0.05$). Sólo “turno” ($p= 0,139$) y “trabaja” ($p= 0,363$) no son explicativas de las diferencias entre clases; las variables “especialidad”, “sexo”, “opción” y “curso” si serán utilizadas para realizar esta caracterización.

Hemos organizado los datos obtenidos por el análisis con el programa SPAD.N en la tabla 4. El porcentaje presentado hace referencia a la relación- clase-modalidad, es decir que indica el porcentaje de sujetos que poseen ese rasgo y están incluidos en esta clase en relación al total de sujetos que poseen ese rasgo en la muestra. Esta información debe ser matizada por el porcentaje modalidad-

clase, que indica el porcentaje de sujetos de la clase que poseen la variable o modalidad; esta dato ha sido obviado en la tabla para facilitar la comprensión de la misma.

CLASE	ESPECIALIDAD	SEXO	OPCIÓN	CURSO
1	E. Social 50,7%	Mujer 20,9%	1 ^a 22,1%	----
2	E. Infantil 28,8%	Mujer 21,8%	1 ^a 24,8%	----
3	E. Física 23,1% E. Especial 20,2% Musical 19,8% Pedagogía 16,1%	Hombre 21,1%	----	5 ^o 23,8%
4	A. y Lenguaje 32,9%	Mujer 20,4%	3 ^a a 6 ^a 29,3%	3 ^o 37,2%
5	Valor no significativo	no significativo	no significativo	no significativo
6	E. Física 33,3% E. Primaria 21,2%	Hombre 25,8% N.C 25,7%	N.C 27,7%	----

Tabla 4. Caracterización de las clases en relación a las variables ilustrativas.

B2.- Conforme a las variables propias del perfil profesional y personal.

Para decidir sobre la significatividad de estas variables en la caracterización de las clases se ha calculado la F- Fischer para variables continuas. (n.confianza = 0.05). De un total de 15 variables: 9 relativas a los intereses profesionales y 6 a los personales, únicamente “resultados” (p=0,131) y “metas” (p=0,264) resultan poco significativas para la caracterización de las clases.

Como solución operativa para ilustrar de forma resumida la caracterización de las clases en relación a estas variables hemos confeccionado la tabla n° 5 . En ella se presentan los valores medios obtenidos por los alumnos de la clase en cada variable. Se ha indicado en “negrita” el valor más bajo y en “trama gris” el más alto.

clase	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5	CLASE 6	FACULTAD
TEORICO	7,18	-2,44	-0,78	-2,99	7,46	0,47	1,59
APLICADO	-9,58	-3,56	-3,37	-5,29	-2,81	1,85	-4,09
ESTETICO	6,00	8,84	-2,82	-0,75	4,00	-1,38	2,92
FISICOMATE	-12,90	-12,81	-5,32	-7,75	-5,40	1,27	-7,75
BIOLOGICO	-4,94	-6,72	-4,82	-0,62	1,90	3,50	-2,12
HUMANISTA	12,94	8,62	0,99	-0,31	8,72	-0,92	5,59
ASISTENCIAL	7,88	9,01	2,18	10,86	11,87	10,34	9,02
NEGOCIOS	-7,00	-5,79	0,27	-6,88	-2,59	0,27	-4,11
PRESTIGIO	-1,10	5,18	-0,09	5,70	2,36	4,84	2,94
PRACTICIDAD	12,14	13,77	14,82	14,21	13,09	14,46	13,64
RESULTADOS	14,57	13,85	13,99	14,11	14,31	14,78	14,26
VARIEDAD	15,75	14,88	14,16	13,16	14,16	12,87	14,24
DECISIÓN	16,98	15,72	14,99	14,95	16,07	14,92	15,68
ORDEN Y M.	12,20	13,87	13,94	15,23	13,68	14,57	13,88
METAS	18,60	18,02	17,82	18,86	18,65	18,43	18,42

Tabla n° 5: Valores medios obtenidos por los alumnos de la clase en cada variable

C.- Caracterización de las especialidades..

Dado que nuestro objetivo inicial era determinar las posibles diferencias entre especialidades, nos parece necesario incluir también una caracterización de las mismas incluyendo también un perfil de intereses para cada una de ellas. Como se puede observar en los gráfico comparado no existen grandes diferencias entre los perfiles obtenidos. Podemos considerar que existe un perfil bastante homogéneo, del que apenas destacan dos especialidades: Educación Social y Educación Física. Esta segregación resulta muy interesante, sobretudo si estudiamos el peso de estas especialidades en la caracterización de las clases obtenidas en la partición.

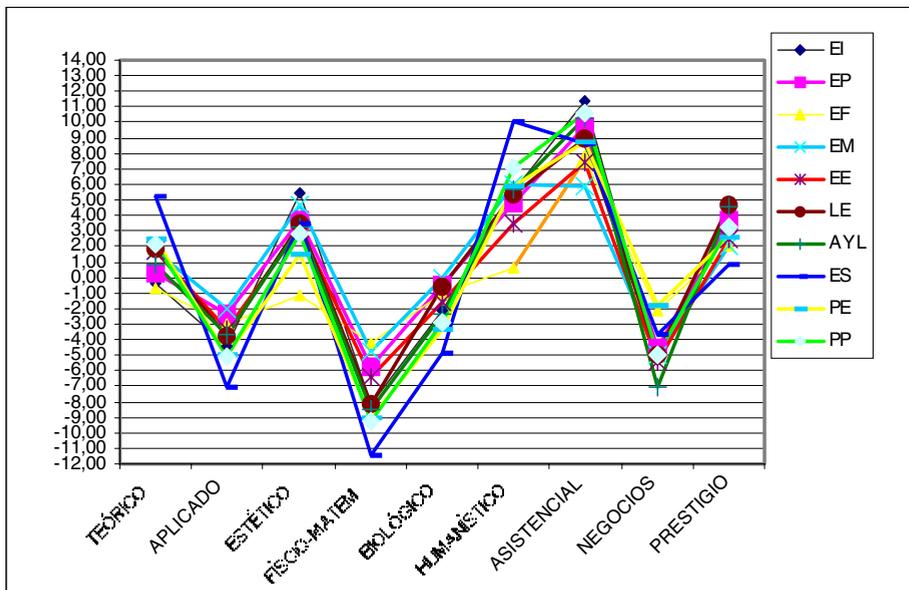


Gráfico n° 1: Perfil comparado de intereses profesionales para las diez especialidades.

D.- Caracterización en relación a la variable curso.

Realizada una caracterización de las variables del perfil profesional y personal en relación a la variable curso para estudiar la estabilidad de los perfiles, encontramos los siguientes resultados resumidos en la tabla 6.

	1°	3° (magisterio)	5° (licenciatura)
ESTÉTICO	2,8	3,8	1,2
FCO.- MATEMAT.	-7,3	-7,3	-9,4
BIOLÓGICO	-1,7	-1,8	-4,3
NEGOCIOS	-4,3	-4,7	-1,5
ORDEN Y METOD.	13,8	13,4	14,8

Tabla n° 6: Diferencias en relación a la variables curso.

No se observan grandes diferencias entre los tres cursos. Sólo para las variables que aparecen en la tabla se señalan diferencias significativas, y como se puede comprobar consultando las medias obtenidas, estas no son muy altas.

Destacamos la tendencia a rechazar los valores físico-matemáticos y biológicos en las licenciaturas (5º curso), manteniéndose estable en los títulos de magisterio. Los valores estéticos aumentan en las diplomaturas y disminuyen en las licenciaturas. Interesante la disminución del valor “negocios” en las diplomaturas. Los valores personales se mantienen estables, sólo resulta ligeramente significativo el aumento en la variable “orden y metas”. Concluimos diciendo que el perfil parece acentuar ligeramente ciertos rasgos, manteniéndose prácticamente estables el resto de los rasgos..

6. CONCLUSIONES

El análisis cluster nos revela la existencia de 6 clases diferenciadas en cuya caracterización intervienen activamente las especialidades de E.Social (clase 1), E. Infantil (clase 2) Audición y lenguaje (clase 3) y E. Física (clases 3 y 6). Atendiendo sólo a los valores medios obtenidos en cada especialidad, constatamos que existe una gran similitud entre los perfiles; solo se aprecian diferencias significativas en las especialidades de E. Social y E. Física, confirmandose la independencia de estas dos especialidades.

No se observan grandes diferencias entre primero, tercero y quinto, resultando significativas sólo algunas variables que vienen a confirmar el rechazo de ciertos valores físico-matemáticos y biológicos.

Se considera necesario atender a las diferencias encontradas entre ciertas especialidades para lograr un mejor ajuste del proceso orientador.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. (1973): *Uso del temario vocacional de García Yagüe en la orientación de los estudios universitarios*. Madrid. Inapp.
- ETXEBERRÍA, J. GARCÍA, E., GIL, J. y RODRIGUEZ, G. (1995): *Análisis de datos y textos*. Madrid. Rama.
- GORDON, L.V. (1996): *Cuestionario de valores personales SPV: manual de aplicación*. Madrid. Tea.

PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA

Presentación A. Caballero García

Dpto. de Psicología y Educación. Universidad Camilo José Cela (Madrid).

Francisco Alberto García Sánchez, María José Martínez Segura

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

INTRODUCCIÓN

En una etapa de cambio como la que estamos viviendo en pro de la calidad de los programas de intervención psicoeducativos y sociales se hace cada vez más precisa una evaluación que permita ver la eficacia de los sistemas educativos y que analice estrategias que contribuyan a una mejora en su funcionamiento. La Atención Temprana (AT) no es ajena a estos acontecimientos. La evaluación de sus programas de intervención no es ni más ni menos que una manera de contribuir a esa mejora y de acercarse a esa eficacia y calidad en el campo psicoeducativo y social. El interés por conocer los resultados del trabajo, el vacío metodológico y de herramientas útiles para evaluarlo, y la apreciación aún de una escasa cultura de evaluación (Manzano, 1999) entre los profesionales de la AT justificaría su necesidad, y aumentaría el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados.

Siguiendo los planteamientos de De la Orden (2000) y Pérez Juste (2000), entendemos la evaluación de programas como un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida, análisis e interpretación de información rigurosa -valiosa, válida y fiable-, y orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa o fase programática como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.

La evaluación de los programas de intervención que se llevan a cabo en AT debería servir, entonces, a dos grandes objetivos: la mejora de la calidad de la

acción psico-educativa y social en este campo de trabajo y la contribución al afianzamiento del cuerpo teórico-científico que justifique este tipo de práctica. Interesa la evaluación inicial y de la calidad del programa psicoeducativo (de sus objetivos, diseño, medios, sistemas de constatación de resultados), del proceso de implantación e implementación del programa, como también la evaluación de logros o resultados (eficacia), y todo ello, teniendo en cuenta el contexto en el que el programa se aplica.

En los apartados que vienen a continuación, partiendo de las dimensiones a evaluar dentro de un programa de intervención en AT, analizaremos las limitaciones subyacentes a dicha evaluación, y ofreceremos algunos modos de compensarlas de cara a mejorar nuestra intervención en este campo de trabajo.

DIMENSIONES A EVALUAR DENTRO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN AT.

Teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso continuo que tiene lugar en los distintos momentos del programa, debemos considerar como dimensiones o contenidos básicos a evaluar en cualquier programa de intervención educativa (De la Orden, 2000, Dueñas, 2000) y, por tanto, también en un programa de intervención en AT, los siguientes: identificación de necesidades, diseño del programa y/o planificación de objetivos, implantación y ejecución del programa, y evaluación del programa a través de los resultados.

Guralnick (1997) propone que en todo ello se siga una filosofía de investigación sobre eficacia de la AT basada en modelos conceptuales del desarrollo que den importancia capital a los aspectos ecológicos, al establecimiento de vínculos adecuados entre padres y niño, que simultáneamente tengan en cuenta factores generales y propios del niño con discapacidad, y se organicen desde una perspectiva multidimensional que tenga en cuenta las mutuas influencias entre las características de los programas, del niño y su familia, y las metas y resultados perseguidos.

En cuanto a las características de los programas de intervención, la nueva investigación sobre eficacia debería preocuparse por identificar qué características específicas de estos programas se asocian con resultados óptimos para niños y familias. Es necesario responder así a cuestiones como qué aproximaciones curriculares son mejores, con qué rapidez deben iniciarse los servicios a niños y familias, con qué intensidad y grado de estructura, cuándo deben enfatizarse modelos relacionales o modelos educativos, cómo deben implicarse las familias, en que extensión contribuyen o influyen los sistemas de apoyo social a los resultados evolutivos del niño, etc.

Respecto a las características del niño y su familia, es necesario establecer cómo influye la severidad de la discapacidad, o la situación de riesgo del niño en los resultados de la intervención. Es necesario aumentar nuestro conocimiento sobre las diferencias en la evolución del niño en distintos tipos de discapacidad, lo que podría hacer emerger estrategias de intervención con cierta especificidad para cada etiología. Con referencia a la familia, el panorama es aún más complejo y con más posibilidades. Hay que plantearse si siempre se cumple la idea de que la mayor situación de riesgo supone una mejor respuesta a la intervención. Por otro lado, es necesario estudiar en profundidad las interacciones que se establecen entre riesgo familiar (o social) y riesgo biológico, porque pueden moderar profundamente la efectividad de la intervención.

Por último, teniendo en cuenta los resultados o metas establecidos para la intervención, el juicio sobre la efectividad de ésta puede variar de forma importante según el tipo de medida de resultados que se emplee o según el dominio que evaluemos, lo cual ha de ser tenido en cuenta a la hora de interpretar los resultados. La clásica evaluación de resultados en función del desarrollo del niño en las áreas motora, cognitiva, del lenguaje, etc., ha de dejar paso a nuevos enfoques de investigación que se planteen otros aspectos como el desarrollo del niño a nivel afectivo, de competencia social, las mejoras de su estado de salud, etc. Más aún, la nueva generación de investigación debe plantearse los efectos de los programas sobre la familia del niño con discapacidad, en función de variables como cohesión familiar, adaptabilidad, sistemas de opinión, creencias o expectativas, habilidades para la solución de problemas relacionados con la evolución del niño o para el afrontamiento de distintas fuentes de estrés, sobre el nivel de confianza de la familia en sus propias capacidades, etc.

PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA

El diseño, la implantación y la evaluación de un programa de intervención educativa es una tarea compleja y difícil, en la que se cruzan elementos de muy diversa naturaleza, y más aún cuando va dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales (Dueñas, 2000). Esto da lugar a una serie de problemas sin resolver sobre los que hay que tomar decisiones en cada momento (Pérez Juste, 2000): quién debe realizarla o tomar las decisiones de mejora (técnicos expertos o los directamente implicados en el proceso de intervención), su factibilidad o perfección (la evaluación no debe ser ambiciosa sino viable, útil y realista, en función del tiempo, los recursos, y el personal necesarios para lograrla), su ajuste a planteamientos éticos (la evaluación debe orientarse al servicio y hacerse con

el debido respeto a todos cuantos intervienen y están interesados en sus conclusiones), y los relativos a la comparabilidad de los resultados (especificidad de la evaluación y de sus resultados vs. generalidad de los mismos). La dimensión metodológica constituye, entonces, junto con la dimensión conceptual-teórica, el componente clave de la evaluación de programas educativos (Colás, 1993).

La evaluación de programas puede entenderse como una estrategia de investigación sobre los procesos de intervención socioeducativos (Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez Conde, 1994). En relación a lo que comentábamos en el párrafo anterior podemos decir que cualquier investigación en el campo de la discapacidad -y especialmente en el terreno de la AT-, ha de enfrentarse con una serie de problemas que la dificultan y limitan (De Miguel, 1986, Dueñas, 2000), y que sólo su avance como disciplina ayudará a solucionar. Veamos cuáles son algunos de ellos (García Sánchez, 2002):

Los primeros son característicos de las primeras etapas de la historia de una investigación aplicada y los podríamos denominar *problemas metodológicos teóricamente superables*. Dentro de ellos podemos destacar:

- A) Los que afectan a la medida de las variables y a la obtención de datos, y vienen dados por las limitaciones y cierto posible grado de subjetividad de los instrumentos o pruebas típicas que podemos utilizar en edades tempranas.
- B) Las dificultades para operativizar variables, problema agudizado en el campo de la discapacidad y especialmente en el de la AT por la limitada tradición y producción científica disponible, y por la naturaleza de los objetivos a investigar (por ejemplo, pequeños cambios conductuales, rápidamente cambiantes y difícilmente cuantificables).
- C) La ausencia de marcos teóricos ampliamente desarrollados que fundamenten la intervención en AT, por la juventud de este campo de investigación.
- D) La escasa utilización de estrategias de investigación multivariadas y de diseños experimentales frente a un mayor uso de los diseños cuasi-experimentales o no experimentales. Los problemas metodológicos intrínsecos al objeto de estudio fomentan el uso de estrategias de investigación descriptivas o diseños de caso único que, aún aportando conclusiones válidas e interesantes, difícilmente suelen resultar generalizables a poblaciones diferentes de las estudiadas.

El segundo bloque estaría constituido por *problemas metodológicos intrínsecos al objeto de estudio*, e impuestos por las peculiares características de la población atendida. Entre los que podemos destacar:

- A) La heterogeneidad inter e intragrupo de las muestras, que dificulta la comparabilidad de los grupos afectados por distintas patologías.
- B) El tamaño muestral pequeño, que en ocasiones puede solventar los problemas de heterogeneidad y otras veces constituye un problema en sí mismo respecto a su representatividad.
- C) La gran variabilidad intrasujeto. Especialmente problemática en niños pequeños, en los que pueden aparecer cambios importantes en muy poco tiempo, fruto de la maduración o de la evolución de la patología, y que pueden confundirse con las consecuencias de la intervención, lo que afecta a la validez interna del estudio.
- D) La ausencia de un diagnóstico único y definitivo, que dificulta enormemente la distribución de los sujetos en posibles grupos patológicos.
- E) La presentación compleja de cuadros clínicos, que redundando en la heterogeneidad de las muestras, y hace que cuadros de plurideficiencias o síndromes plurimalformativos difícilmente pueden entrar en diseños de investigación que no sean de caso único.
- F) La naturaleza dinámica del propio proceso de intervención, que constantemente debe ajustarse a las características particulares de cada realidad infantil constituida por el niño, su familia y su entorno (Castellanos, García Sánchez y Mendieta, 2000, Dueñas, 2000, García Sánchez y Mendieta, 1998, Mendieta y García Sánchez, 1998).

El tercer bloque estaría constituido por los *problemas metodológicos de origen ético* que imponen el trabajo con personas con condiciones excepcionales en su desarrollo y aprendizaje y con sus familias. En el campo de la AT van a ser mucho más limitadas las posibilidades de manipulación experimental, la asignación aleatoria de los sujetos a los diferentes grupos (ya que deberemos asegurar a cada niño y familia el acceso a todos los servicios y recursos disponibles, y a un programa individualizado de intervención en AT), el diseño de grupos de control, las comparaciones de grupos con distintos tratamientos, etc. Otras veces las limitaciones vienen marcadas por el propio contexto en el que la AT se desarrolla (instituciones, organismos, asociaciones, que plantean diferentes dificultades para el acceso a datos e información).

Algunos modos de compensar las limitaciones subyacentes a la evaluación de programas de intervención en AT.

Algunas de las limitaciones que hemos considerado en el apartado anterior pueden compensarse. A continuación plantearemos algunas orientaciones metodológicas que pueden servir de guía para realizar una mejor investigación en este campo. Partiremos de propuestas como las realizadas por Dueñas (2000), a las que añadiremos planteamientos propios que emanan de la consideración de la realidad de la AT y de las necesidades propias de este campo de intervención:

- A) *La aplicación de diseños de investigación más adecuados.* La variabilidad de la población sólo puede evitarse a través de diseños que minimizan las diferencias individuales. En algunos casos será preciso continuar con la aplicación de diseños experimentales de caso único. Pero también sería deseable profundizar en la utilización de otros diseños como los de series temporales y diseños intrasujeto, para afrontar la complejidad de los temas investigados y la multiplicidad de objetivos que se pretende conseguir.
- B) *La utilización de diseños mixtos de investigación.* Tanto cuantitativos como cualitativos son útiles cuando los problemas de la investigación son complejos, y cuando la recogida y evaluación de los datos está dirigida tanto a la investigación de grupos como de situaciones individuales.
- C) *La aplicación más adecuada y sistemática de metodologías cualitativas.* Este tipo de investigación se preocupa más por los procesos que por los resultados, y tiende a analizar los datos inductivamente. Cuanto más sistemáticas sean las técnicas que utilice, más se acercará en su modo de proceder a las metodologías experimentales y cuantitativas, dentro de las posibilidades que la AT ofrece.
- D) *Una aproximación creciente a los planteamientos de la investigación-acción.* Muy adecuada para la evaluación de métodos instructivos, materiales y programas, y para la aplicación de resultados, porque elimina la distancia entre el investigador y el personal directamente implicado en el plan de intervención.
- E) *Un replanteamiento de los objetivos de intervención en AT.* Permitiría la transición de un planteamiento clásico de la evaluación de resultados en función del desarrollo del niño en áreas evolutivas a un planteamiento de evaluación basado en la satisfacción del cliente (no sólo niño, sino también familia). También facilitaría que los grupos a estudiar se estructuraran, más que en función de sus patologías, en función de las necesidades observadas y detectadas en los niños y sus familias, que son objetivo de satisfacción por parte de los programas de intervención

En síntesis, podríamos afirmar que la metodología de investigación en nuestro campo de trabajo está necesitada, en gran medida, de un desarrollo más sistemático, tanto en aproximaciones y diseños como en evaluaciones estadísticas. Como afirma Dueñas (2000), aún tenemos muchas investigaciones poco válidas, con lagunas en su significado y escasa relevancia en la práctica educativa. Deberían promoverse investigaciones interdisciplinarias, y discusiones y debates epistemológicos sobre los objetivos y los métodos de las investigaciones, y sobre su impacto tanto en los sujetos con necesidades de AT como en las prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLANOS, P., GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. Y MENDIETA, P. (2000). La estimulación sensoriomotriz desde el Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *Siglo Cero*, 31, 5-13.
- COLÁS, M.P. (1993). Concepto, funciones y etapas en la evaluación de programas. En M.P. Colás y M.A. Rebollo. *Evaluación de programas. Una guía práctica* (17-31). Sevilla: Kronos.
- DE LA ORDEN, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 381-389.
- DE MIGUEL, M. (1986). Líneas de investigación en educación especial. En S. Molina (Dir.). *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (Tomo 1, p. 62-85). Madrid: CEPE.
- DUEÑAS, M.L. (2000). Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidades. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 601-609.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2002). Investigación en Atención Temprana. *Neurología Clínica*, 34, 151-155.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. Y MENDIETA, P. (1998). Análisis del tratamiento integral de atención temprana. *Revista de Atención Temprana*, 1, 37-43.
- GURALNICK, M.J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- MANZANO SOTO, N. (1999). Validación de un sistema de indicadores para evaluar programas de orientación educativa. En AIDIPE (Comps.). *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas* (102-106). Málaga: CEDMA.
- MENDIETA, P. Y GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (1998). Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero* 29, 11-22.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 261-287.
- TEJEDOR, F.J., GARCÍA VALCÁRCEL, A. Y RODRÍGUEZ CONDE, M.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-127.

ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES

Caballero Martínez, Juan
Caballero Rodríguez, Katia
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este estudio empírico pretende conocer el grado de satisfacción de los Directores de los centros docentes en el funcionamiento de los Equipos de Ciclo y Departamentos Didácticos como Órganos de Coordinación Docente.

Los Órganos de Coordinación Docente, que hay en cada una de las etapas, en las Enseñanzas de Régimen General son los siguientes: En las Escuelas de Educación Infantil y en los Colegios de Educación Primaria existen los Equipos de Ciclo, que están constituidos por todos los profesores que tienen a su cargo los mismos grupos de alumnos de un ciclo. Éstos persiguen la coordinación horizontal del proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en los Institutos de Educación Secundaria y de Formación Profesional existen los Departamentos, que podrían definirse como un grupo de profesores que trabajan en equipo, cuya función es gestionar el currículum del centro en una área curricular (Departamento Didáctico) o la orientación (Departamento de Orientación). Su perspectiva es vertical o jerárquica, pues trata de coordinar toda la actividad educativa en los diversos niveles de la etapa. En los Centros de Educación Secundaria y de Formación Profesional existen, a su vez, las juntas de profesores de grupo, que están constituidas por todos los profesores que tienen a su cargo el mismo grupo de alumnos de un nivel. Éstas persiguen también la coordinación horizontal del proceso enseñanza-aprendizaje.

1. CONTEXTO CONCEPTUAL

La satisfacción en el trabajo ocupa en la actualidad una de las temáticas más relevantes en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Existe un gran interés por comprender el fenómeno de la satisfacción o de la insatisfacción en

el trabajo, aunque los avances conseguidos en las distintas investigaciones sobre el tema resultan poco significativos.

Las Ciencias de la Educación han tratado también la satisfacción / insatisfacción de los docentes, utilizando una gran variedad de términos como: el malestar docente, el conflicto de los profesores, el estrés y ansiedad del profesorado, su salud mental, la angustia de los enseñantes, etc. Todos estos términos hacen referencia a aspectos que se han venido investigando entre el profesorado con experiencia docente.

Muños Adanes, A. (1990:76) define la *satisfacción laboral* como “*el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas*”. Del mismo modo, define la *insatisfacción laboral* como “*el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas*”.

Para Padrón Hernández, M. (1995:4) la satisfacción se puede entender desde dos perspectivas: desde la personal, en cuanto el trabajo se proyecta directamente de forma gratificante hacia las necesidades del propio sujeto; y la profesional, en cuanto que las relaciones en el Centro Educativo y en el entorno determinan la satisfacción / insatisfacción del individuo.

Es evidente la conexión entre la satisfacción del Director y los resultados obtenidos por su trabajo, puesto que en la medida en que éste perciba su autoeficacia personal y profesional, la calidad de su actuación tendrá distinto grado. Así, con esta investigación pretendemos conocer y comprender las variables que pueden estar influyendo en la satisfacción de los Directores en relación a los Equipos Docentes y Departamentos de los Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, según la LOGSE, en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de estudio

La finalidad de nuestro trabajo consiste en describir el nivel de satisfacción/insatisfacción de los Directores respecto al ámbito “*los Equipos Docentes y*

Departamentos” de los Centros Docentes Públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2.2. Muestra

La muestra está compuesta por 1073 Directores de Centros de Educación Infantil, Primaria, y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Respecto a la variable GÉNERO, podemos decir que la mayoría son hombres, exactamente 854 (el 79,9%), mientras que sólo 215 (el 20,1%) son mujeres. Respecto a la variable PROVINCIA, Sevilla es la que tiene mayor muestra, exactamente 212 Directores (19,8%) seguida de la provincia de Cádiz con 181 (16,9%), mientras que las provincias con menor representación son Huelva y Almería con una muestra de 73 (6,8%) y 90 (8.4%) respectivamente.

Provincia	Frecuencia	Porcentaje
Almería	90	8,4
Granada	123	11,4
Málaga	164	15,3
Jaén	108	10,1
Córdoba	122	11,4
Sevilla	212	19,7
Cádiz	181	16,9
Huelva	73	6,8
Total	1073	100.0

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable PROVINCIA

2.3. Recogida de información

La información fue recogida mediante un cuestionario elaborado por Caballero (2001) en el que se les pedía a las personas encuestadas su opinión sobre su satisfacción en los catorce ítems, que aparecen recogidos en el cuadro 1. Cada uno de ellos se valora con una escala en los siguientes términos: *Insatisfacción alta*, *Insatisfacción moderada*, *Ni satisfacción ni insatisfacción*, *Satisfacción moderada*, y *Satisfacción alta*.

1. La configuración actual de los equipos docentes y/o seminarios.
2. El clima en que se desarrolla los equipos y/o seminarios.
3. La preocupación de los equipos y/o seminarios por implantar nuevas metodologías, sugerir actividades, motivar el trabajo, asistir a los profesores en su docencia, etc.
4. La dedicación a la coordinación curricular.
5. La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)
6. La predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y seminarios.
7. La coordinación existente respecto a programas, metodología, evaluación....
8. La potenciación de la investigación en grupo.
9. El reconocimiento e incentivo, por parte de la Administración al trabajo efectivamente realizado por parte de los coordinadores.
10. La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela.
11. La organización y disponibilidad de recursos económicos y materiales.
12. La operatividad y eficacia de las reuniones.
13. La adecuación de la plantilla a las exigencias de calidad de enseñanza.
14. En general, el clima que percibo en los equipos y/o seminarios me produce un nivel de satisfacción...

Cuadro 1. Ítems que forma parte del ámbito de los Equipos y Seminarios Docentes

3. RESULTADOS

En la siguiente tabla, podemos observar los resultados obtenidos:

	1	2	3	4	5	N	X	SD
1	37 3.5	171 16.4	396 37.9	380 36.4	40 3.8	1044 40	3.148	0.987
2	22 2.1	164 15.7	358 34.3	412 39.5	67 6.4	1043 46	3.267	0.998
3	81 7.5	309 29.7	357 34.3	226 21.7	48 4.6	1041 26	2.799	1.069
4	85 8.2	330 32.0	365 35.4	212 20.6	21 2.0	1031 23	2.709	1.005
5	90 8.8	331 32.4	343 33.6	209 20.5	28 2.7	1021 23	2.700	1.039
6	91 8.8	338 32.6	378 36.5	182 17.6	27 2.6	1036 20	2.668	1.011
7	77 7.4	296 28.5	393 37.8	225 21.7	30 2.9	1039 25	2.789	1.013
8	186 18.3	386 37.9	319 31.3	98 9.6	11 1.1	1019 11	2.318	0.976
9	381 36.8	419 40.4	179 17.3	33 3.2	6 0.6	1036 4	1.851	0.876
10	97 9.5	322 31.5	390 38.1	182 17.8	13 1.3	1023 19	2.643	0.982
11	161 15.5	340 32.8	295 28.4	204 19.7	20 1.9	1038 22	2.545	1.083
12	44 4.3	235 22.8	437 42.5	275 26.7	19 1.8	1029 28.5	2.935	0.950
13	126 12.2	283 27.5	312 30.3	259 25.1	31 3.0	1030 28	2.737	1.111
14	34 3.3	282 27.6	463 45.3	209 20.5	15 1.5	1022 22	2.836	0.902

Tabla 2. Los Equipos y Departamentos/Seminarios Docentes

El trabajo realizado por los equipos y/o seminarios, según las respuestas dadas por los Directores, es motivo de insatisfacción. De los catorce ítems que contiene este ámbito, sólo dos “*La configuración actual de los equipos docentes y/o seminarios*” (ítem 1) y “*el clima en que se desarrollan*” (ítem 2) tienen una media superior a tres (3.148 puntos en el primer caso y 3.267 en el segundo). En el ítem uno, 420 Directores (40.2%) se muestran satisfechos o muy satisfechos y 208 (19.9%) insatisfechos o muy insatisfechos. En el ítem dos, 479 Directores

(45.9%) se declaran satisfechos o muy satisfechos y 186 (17.8%) insatisfechos o muy insatisfechos.

El ítem 9, referido al *“reconocimiento e incentivo, por parte de la Administración, al trabajo efectivamente realizado por parte de los coordinadores”*, es en el que se ha obtenido la media más baja del cuestionario (1.851). En consecuencia, 800 Directores (77.2%) se encuentran en los niveles altos de insatisfacción, mientras que sólo 39 Directores (3.8%) se encuentran en los niveles altos de satisfacción.

El malestar de los Directores respecto a *“la potenciación de la investigación en grupo”* (ítem 8) se hace patente en los siguientes datos: 572 Directores (56.2%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, frente a 109 (10.7%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos.

Otros ítems que merecen destacarse por el grado de insatisfacción que manifiestan los Directores respecto a su contenido y por la trascendencia de aquellos en el funcionamiento de los centros son:

- *“La organización y disponibilidad de recursos económicos y materiales”* (ítem 11).
- *“La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela”* (ítem 10).
- *“La predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y / o seminarios* (ítem 6).
- *“La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)* (ítem 74).
- *“La dedicación a la coordinación curricular”* (ítem 4).
- *“La adecuación de la plantilla a las exigencias de la calidad de enseñanza”* (ítem 13).

En síntesis, *“ el clima que los Directores perciben en los equipos y/o seminarios”* supone para 316 Directores (30.9%) un grado moderado o alto de insatisfacción, para 224 (22%) un grado moderado o alto de satisfacción y para 463 (45.3%) ni satisfacción ni insatisfacción.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar en los resultados de esta investigación, los Directores como máximos responsables de los Órganos de Coordinación Docente (Departamentos, Equipos Docentes...) manifiestan en éste ámbito un grado

moderado o alto de insatisfacción. Las causas de esta insatisfacción entre otras son las siguientes:

Los profesores mantienen una cierta autonomía e identidad propia, por lo que trabajan de manera aislada sin mucha coordinación; las decisiones que se toman en los distintos Órganos de Coordinación Docente pueden ser ignorados por unos o interpretadas de manera distinta por otros.

El incumplimiento de las competencias que la normativa atribuye a los Órganos de Coordinación Docente. El ejemplo más claro puede verse en el ítem 8 (*la potenciación de la investigación en grupo*) que sería una de las funciones de estos órganos y sin embargo, los Directores como responsables de dicha competencia son los que manifiestan un mayor grado de insatisfacción.

Por último, se destaca la poca formación que creen haber recibido los Directores, por lo que se requiere una formación inicial teórico-práctica y una formación permanente que de respuesta a los problemas con los que se enfrentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABALLERO MARTÍNEZ, J. (2000) *Satisfacción e insatisfacción de los Directores Escolares*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MUÑOZ ADANEZ, A. (1990) *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1994) *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de la Laguna.
- SÁENZ, O. y Otros (1993) *La satisfacción del profesorado universitario*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (1992) "La Dirección, factor clave de la calidad educativa". *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

LOS CAMBIOS DE ACTITUDES EN ESTUDIANTES CON COMPAÑEROS INMIGRANTES

Tomás J. Campoy Aranda
Antonio Pantoja Vallejo
Laura Delgado Castellano
(Grupo IDEO) Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración se ha convertido en un proceso estructural de una magnitud cuantitativa y cualitativa incuestionable. Este progresivo aumento de los movimientos migratorios ha hecho crecer, al mismo tiempo de forma alarmante, las manifestaciones y actitudes de rechazo a la diferencia, con actitudes racistas y xenófobas en progresiva extensión. De aquí que se revitalice la importancia del *papel de la educación* como elemento que haga posible conocer y reconocer esta realidad de una manera más justa, humana y solidaria y, el *centro educativo*, sea el espacio ideal para la construcción de una escuela multicultural.

En concreto en la Comunidad Autónoma Andaluza, existe un marco de los principios democráticos de convivencia y de los derechos y libertades fundamentales que regulan la enseñanza obligatoria y sostienen que hay que garantizar los derechos humanos y su extensión progresiva a los pueblos y minorías étnicas a las que no se les ha reconocido, la lucha contra las diferencias sociales y culturales injustas, la eliminación del racismo y la plena igualdad de género. De acuerdo con esto, el sistema educativo debe superar la tradicional perspectiva monocultural y etnocéntrica para favorecer un modelo de educación multicultural que, en el contexto de una sociedad de acogida que potencia la participación ciudadana como reflejo de integración social, impulsa la diversidad cultural como algo enriquecedor y favorecedor de la convivencia. La escuela debe ser una institución donde todos aprendan aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre, pacífica, tolerante y no discriminatoria.

La incorporación a ritmo creciente de alumnos de otros países a los centros educativos es un hecho evidente que está repercutiendo de forma importante en el sistema educativo. Esto obliga a elaborar una propuesta de educación para los ciudadanos que oriente al sistema educativo para asumir las vertiginosas transformaciones que se están produciendo en nuestra sociedad.

Esta investigación tiene como objetivo conocer la percepción que el alumnado autóctono tiene en relación a los compañeros inmigrantes, a fin de diseñar e implementar programas que faciliten la convivencia entre todos y la transición del alumnado inmigrante.

METODOLOGÍA

Objetivos

Esta investigación se ha planteado los siguientes objetivos:

- a) Conocer las opiniones desarrolladas por el alumnado de Educación Primaria (2º Ciclo) y Educación Secundaria en relación a la interculturalidad.
- b) Conocer las opiniones desarrolladas en torno al multiculturalismo, por el alumnado de Educación Primaria (2º Ciclo) y Educación Secundaria que tienen compañeros inmigrantes en el aula.

Población y muestra

La población ha estado formada por los alumnos que estudian Educación Primaria (2º ciclo) y Educación Secundaria en la provincia de Jaén.

Para la extracción de las muestras se ha utilizado la fórmula de Bugeda (1974), para poblaciones de menos de 100.000 elementos. Ambas muestras se reflejan en el siguiente cuadro.

ALUMNADO	Género		Estudios		Tipo de centro	
	Alumno	Alumna	Inf/Pr	Secun.	Público	Privado
Con compañeros inmigrantes	337	339	438	238	550	126
	<i>Total 676</i>					
Sin compañeros inmigrantes	342	307	427	222	520	129
	<i>Total 649</i>					

Cuadro 1. Muestra referida a alumnado no inmigrante no universitario.

Instrumento

Se ha elaborado una escala ad hoc (Escala de actitudes desarrolladas por los alumnos de Educación Primaria y Secundaria en relación a la Educación Multicultural”), que tras un estudio piloto ha quedado configurada con un total de 34 ítems más una pregunta de tipo abierta, distribuidos de la siguiente forma: a) aspectos académicos 7 ítems, aspectos afectivos, 11 ítems, aspectos sociales 11 ítems, aspectos familiares 5 ítems. Las respuestas corresponden a la percepción que se tiene sobre las distintas variables en función de lo siguiente: 1, muy de acuerdo; 2, de acuerdo; 3, en desacuerdo.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

Para la obtención de los datos hemos utilizado tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. En el primer caso, mediante el estudio de las observaciones de campo y de las transcripciones de las entrevistas efectuadas. En el segundo, mediante el análisis estadístico de las respuestas a los diferentes ítems planteados en cada una de las escalas.

Como soporte informático hemos utilizado el paquete estadístico AQUAD para Windows en su versión 5.0 para llevar a cabo el tratamiento de los textos recogidos en el ítem abierto, mientras que los análisis cuantitativos se han realizado con el apoyo del paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 10.1 para PC.

La fiabilidad del instrumento ha sido comprobada por varios estadísticos. La alfa de Cronbach muestra una alta consistencia interna de la escala con un índice de .760. La validez ha sido llevada a cabo por el equipo investigador y alumnos de la titulación de psicopedagogía que han actuado como jueces.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el análisis de los ítems, encuadrados en las diferentes dimensiones que realizamos a continuación, llevamos a cabo, siempre que es posible, una comparación entre las opiniones de alumnado con y sin compañeros inmigrantes.

a) Aspectos académicos:

El alumnado que tiene compañeros inmigrantes muestran una mayor disposición a compartir la mesa de clase con ellos.

Existe la opinión general de que el alumnado inmigrante se esfuerza más que el resto en aprender.

En torno a un 14% de alumnos con compañeros inmigrantes se muestra más dispuesto a ayudarles que los que no los tienen.

El alumnado no se siente más inteligente que los de otras culturas.

Existe más predisposición a estudiar culturas distintas a la dominante en aquellas aulas donde hay escolarizados alumnos inmigrantes.

Es unánime la idea de que todas las personas independientemente de su cultura, raza, religión, etc. tienen derecho a recibir una buena educación (93%).

b) Aspectos afectivos:

El alumnado autóctono reconoce que uno de cada cinco amigos suele hacer comentarios racistas.

El alumnado que no tiene compañeros inmigrantes se muestra más reticente a juntarse con éstos en los recreos.

Uno de cada dos alumnos sin compañeros inmigrantes piensa que éstos son distintos a ellos. Este porcentaje baja a un 39,3% en el caso de alumnado con compañeros inmigrantes.

Existe unanimidad en ambos grupos en lo referente al respeto hacia los compañeros inmigrantes (75%).

A los alumnos no les hace gracia escuchar comentarios racistas y piensan que al hablar con los compañeros inmigrantes aprenden cosas nuevas.

c) Aspectos sociales:

Existe una idea confusa en torno al hecho de que la población inmigrante quite puestos de trabajo. Aunque una mayoría piensa rotundamente que no es así, existe un porcentaje considerable de alumnado sin compañeros inmigrantes que creen que esto es cierto (23,4%).

El alumnado en general se muestra dispuesto a hacer amigos durante el tiempo de recreo .

No existe la creencia de que el alumnado inmigrante sea más problemático que los demás, si bien están más de acuerdo con esto los que tienen en clase compañeros inmigrantes.

No se observan reticencias a integrar en la pandilla a amigos inmigrantes.

El alumnado con compañeros inmigrantes aceptan más esta idea (62,7%) que los que no los tienen (47,9%).

Uno de cada dos alumnos opina que los inmigrantes no tienen por qué ser diferentes a los autóctonos, muestran su rechazo a las palabras racistas y piensan que todos somos iguales independientemente del color de la piel.

d) Aspectos familiares:

En opinión del alumnado con compañeros inmigrantes, la mitad de sus padres tienen buena opinión de los inmigrantes en general, mientras que el porcentaje descende hasta un 40,4% en el caso de los que no tienen compañeros inmigrantes.

Similares diferencias se aprecian en relación a la opinión de los padres sobre la población inmigrante debería quedarse en su país de origen. En este caso, los porcentajes se sitúan en un 15,5% de acuerdo en los padres de alumnado con compañeros inmigrantes y en un 26,2% en lo que no los tienen.

El alumnado autóctono piensa que a sus padres no les molesta que sus hijos tengan amigos inmigrantes.

También expresan de forma mayoritaria que no les importaría tener un vecino inmigrante. No obstante, el porcentaje de alumnado que opina de esta forma es mayor entre los que tienen compañeros inmigrantes es mayor (71,7%), que los que no tienen (62,1%).

El llevar a casa un amigo inmigrante encuentra una respuesta afirmativa mucho más contundente entre niños con compañeros inmigrantes (58,3%) que en los que no tienen (42,5%).

CONCLUSIONES

- En general se detecta una mayor comprensión hacia el hecho diferencial inmigrante en alumnos que tienen compañeros inmigrantes, así como sus familiares.
- Los comentarios racistas se mantienen de forma independiente a que haya o no alumnos inmigrantes en el centro.
- Los alumnos que tienen compañeros inmigrantes muestran una alta disposición hacia compartir la mesa con ellos.
- Los alumnos en general no ven diferente el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes del resto de la clase.

- La mitad de los alumnos que no tienen compañeros inmigrantes piensan que los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles o muestran dudas sobre ello.
- Tener compañeros inmigrantes facilita las relaciones socioafectivas con ellos fuera de clase.
- Sigue vigente la idea entre los padres de alumno de que los inmigrantes deberían quedarse en su país (entre un 15 y un 26 %).
- En general no se puede decir que los alumnos rechacen trabajar en grupo con sus compañeros inmigrantes.
- Los alumnos consideran que los compañeros inmigrantes no crean más problemas en el colegio que los españoles.
- Los alumnos que tienen compañeros inmigrantes muestran muy pocas reticencias a incluir amigos inmigrantes en la pandilla.
- Uno de cada dos alumnos en ambas muestras piensa que los compañeros inmigrantes no tienen por qué ser diferentes a los españoles.
- Los alumnos con compañeros inmigrantes se muestran más dispuestos a ayudarles.
- Los padres de alumnos que en el centro tienen compañeros inmigrantes son más partidarios de que sus hijos tengan amigos inmigrantes, que aquellos que no los tienen.
- Existe una gran receptividad a la convivencia fuera de la escuela con los inmigrantes por parte de los alumnos que los tienen como compañeros.
- Casi dos de cada tres alumnos sin compañeros inmigrantes piensan que éstos son o pueden ser personas conflictivas.
- El alumnado no se cree más inteligente que sus compañeros inmigrantes.
- Los niños reconocen que cuando hablan con los compañeros inmigrantes aprenden cosas nuevas y esto les gusta.
- Los alumnos con compañeros inmigrantes se muestran más dispuestos a llevar a casa a un amigo inmigrante.
- En las clases donde hay alumnos inmigrantes se dedica más tiempo a estudiar otras culturas diferentes que en las que no hay.
- Todos los alumnos muestran una unanimidad en afirmar el derecho de todas las personas a recibir una buena educación.

PROPUESTAS

- La educación intercultural debe estar más presente como materia transversal en los diseños curriculares de los centros y/o de las aulas donde no

existen alumnos inmigrantes, debido a que el hecho diferencial es percibido en menor grado que en aquellos donde existen alumnos inmigrantes escolarizados.

- En cualquier caso, es necesario prestar atención preferente en todos los Proyectos Curriculares de Centro y de Etapa a la educación intercultural como forma de llegar a una toma de conciencia de los alumnos y de sus familias.
- Es necesario plantear campañas precisas dirigidas a la población que rodea a los escolares para crear en ella una actitud positiva hacia la interculturalidad.
- Serviría de gran ayuda al hecho intercultural que los centros programasen actividades complementarias en las que se estudiaran de forma conjunta entre población autóctona y población inmigrante las características más significativas que separan y unen las distintas culturas, a fin de desarrollar un sentido crítico y una toma de conciencia de las desigualdades sociales.
- A nivel de Asociaciones de Madres y Padres y de autoridades locales sería conveniente que se organizaran actividades lúdico-deportivas para fomentar la convivencia local entre culturas fuera de los centros educativos.

Con relación a la fundamentación del diseño de programas que favorezcan la convivencia y la transición del alumnado inmigrante, y a modo de conclusión señalamos:

- Que hay que impulsar el diseño de programas de intervención desde un modelo ecológico-sistémico, con una visión holística y desde la perspectiva del *empowerment* que implica una concienciación de grupos minoritarios. En estos programas se deberán tener en cuenta los referentes culturales (procesos de endoculturación) y los procesos de aculturación en la sociedad de acogida. Los programas que se diseñen tendrán como destinatarios todos los grupos y no sólo los grupos minoritarios.
- Que hay que diseñar y aplicar programas con el objetivo de formar a los alumnos en los recursos cognitivos necesarios que le permitan aplicarlos en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estas competencias le permitirán desenvolverse en contextos multiculturales en los que deberá tomar decisiones, asumir responsabilidades, aprender a enfrentarse a un conflicto, luchar por los derechos humanos, desarrollar la autoestima y el desarrollo personal, aprender a prevenir, etc.
- Que desde una sociedad postmodernista, en la que estamos inmersos, y teniendo en cuenta las transformaciones sociales, culturales, productivas, laborales y tecnológicas, la escuela no puede ser ajena. Esta nueva situa-

ción requiere replantearnos el modelo tradicional del “currículum común” por el que nos hemos venido rigiendo. Una escuela que mira hacia el futuro debe diseñar un modelo curricular sensible a las necesidades educativas derivadas de una sociedad multicultural, que tenga en cuenta las diferencias sociales, étnicas, de género, cognitivas, personales, con el fin de aprender a convivir y a construir una sociedad heterogénea y diversa.

BIBLIOGRAFÍA

BUGEDA, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

APRENDIZAJE ACTIVO Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LA DIVERSIDAD

M. Cristina Cardona Moltó, Pedro Gómez Canet, Esther Chiner Sanz
M. Elena González Sánchez, Ana Lattur Devesa
Universidad de Alicante, Facultad de Educación

Una de las tendencias más recientes en educación es la inclusión, movimiento que se describe como el proceso de educar y enseñar a *todos* los alumnos junto a sus compañeros de edad, independientemente de sus diferencias en capacidad, cultura, raza/etnia, género, lengua, orientación sexual u orientación religiosa (McLeskey, Henry y Hodges, 1998). Con la inclusión se persigue crear centros e instituciones educativas basadas en la *aceptación* y la *pertenencia* de todos (Ainscow, 2001), entendiendo la diversidad como diferencias individuales y de grupo que hay que reconocer, tolerar y aceptar.

Existe evidencia suficiente que revela que las creencias e ideas que los profesores se forman sobre los alumnos les llevan a diferenciar el trato y a crearse expectativas en función de las diferencias individuales y/o de grupo como, por ejemplo, la capacidad, la raza/etnia (Guttmann y Bar-Tal, 1982; Hale-Benson, 1982), la clase social (Baron, Tom y Cooper, 1985) o el género (Brophy y Everston, 1981; Sadker, Sadker y Long, 1993). Este hecho plantea un problema educativo serio. De manera tal que, si la institución escolar ha de acoger a todo tipo de alumnos y ha de satisfacer de forma adecuada sus necesidades educativas, las bajas expectativas, los estereotipos irracionales, los prejuicios sesgados y los malentendidos culturales han de identificarse, analizarse y ser reconstruidos.

De acuerdo con Richardson (1996), a la entrada en la universidad, los futuros profesores traen consigo un bagaje de creencias previamente formadas y bien establecidas, creencias que van moldeando con la experiencia personal, la enseñanza y el conocimiento formal. En teoría, no cabe esperar que una formación específica (*e.g.* en educación inter/multicultural) conduzca, necesariamente, a una mejora en la competencia profesional de los futuros profesores, si éstos no

traen a la situación de aprendizaje un conjunto de convicciones propias acerca de la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias. Sin embargo, como profesionales de la educación, creemos que las oportunidades de aprendizaje y las experiencias en clase que seamos capaces de ofrecer a nuestros alumnos, los estudiantes, pueden marcar una diferencia.

Compartimos con Pohan y Aguilar (2001), que las creencias y percepciones sobre la diversidad pueden entrar en conflicto, sobre todo, cuando se analizan desde perspectivas diferentes (*e.g.*, punto de vista personal y profesional). Así, por ejemplo, como persona se puede estar a favor de la integración de los niños, jóvenes y adultos con minusvalías o discapacidades, pero como profesor, no tolerar o ser reactivo a tener en clase a un chico/a de estas características. El posible conflicto entre la dimensión personal y profesional de las creencias sobre la diversidad, entre la posible discordancia entre teoría y práctica, fue una de las razones que nos movió a analizar y estudiar este extremo.

Añadido al problema de la tolerancia y/o aceptación a nivel práctico de las diferencias, y muy relacionado con él, está la cuestión de las percepciones y actitudes hacia la inclusión. La aceptación de las diferencias pasa por una pedagogía de la inclusión. La investigación sugiere que sin la formación suficiente (Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991), los soportes necesarios (Wolery et al., 1995) y la mejora en las condiciones de trabajo de los profesores (Cardona, 2000; Scruggs y Mastropieri, 1996) difícilmente la inclusión llegará a buen puerto. Ya Kunzweiler, en 1982, sugirió que sin la debida atención sobre cómo las universidades estructuran los programas de formación, raramente la integración e inclusión de los estudiantes “diferentes” tendrá éxito.

Un argumento común en la literatura de investigación es que la naturaleza compacta de los programas de formación en las universidades no ofrecen oportunidades suficientes a los estudiantes para explorar sus creencias (Pugach, Winn y Ford, 1997) y situar en contexto los conocimientos que se van adquiriendo. Por consiguiente, si tal como sabemos, las creencias y percepciones influyen en cómo los profesores piensan, enseñan, reaccionan al cambio y aprenden (Richardson, 1996), se hace necesario examinar el papel que éstas desempeñan en el pensamiento formal del profesor y cómo éste, a través de programas activos y equilibrados de las asignaturas, puede contribuir a reducir la separación teoría-práctica y fomentar el desarrollo de creencias y percepciones congruentes y favorables a la diversidad y a la pedagogía inclusiva. Los objetivos de esta investigación preliminar fueron:

- 1) Identificar cuáles son las creencias que tiene el profesorado en formación sobre la diversidad, así como desvelar la posible existencia de prejuicios o puntos de vista estereotipados de la misma.

- 2) Analizar si las dimensiones personal y profesional de las creencias acerca de la diversidad son congruentes o, si por el contrario, entran en conflicto.
- 3) Examinar el impacto que una metodología activa puede tener sobre dichas creencias y sobre la actitud hacia la pedagogía inclusiva.

MÉTODO

Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 67 estudiantes de psicopedagogía matriculados en un curso de educación especial que representaban el 74% de la población. Los estudiantes incluidos en la muestra procedían de diversas áreas rurales, suburbanas y urbanas de toda la provincia de Alicante. El 70% eran mujeres y el 30% eran varones. Su edad oscilaba entre 21 y 50 años ($M = 28$, $DT = 7.67$). Algo más de la mitad (54%) eran profesores sin experiencia docente y la otra mitad (46%), profesores en servicio. Un 35% de estos profesores ejercía la docencia en el nivel de educación infantil, el 42% en primaria y el 23% en secundaria. La mitad de ellos, aproximadamente, lo hacía en el sector público de la enseñanza, mientras la otra mitad ejercía en el sector privado o concertado. En la muestra se hallaban representadas las siguientes especialidades de la titulación de maestro: educación infantil (35%), educación primaria (13%), lengua extranjera (12%), educación física (16%), educación especial (9%, primaria y ESO), otras (16%). Otros datos demográficos de interés relativos a la muestra se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos demográficos de la muestra

Variable	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango
<u>Toda la muestra</u>					
Edad	65	97	28.00	7.67	21-50
Género					
Varón	20	30			
Mujer	47	70			

Variable	N	%	M	DT	Rango
Docencia					
Sí	31	46			
No	36	54			
<u>Aprendizaje activo</u>					
Edad	31	46	31.16	7.34	22-50
Género					
Varón	10	32			
Mujer	21	67			
Docencia					
Sí	26	84			
No	5	16			
Años docencia	24	77	6.80	5.35	1-18
Sector					
Público	12	50			
Privado/Conc.	12	50			
Etapa					
Infantil	9	35			
Primaria	11	42			
Secundaria	6	23			
<u>Grupo comparación</u>					
Edad	34	54	25.12	6.86	21-44
Género					
Varón	10	29			
Mujer	26	71			
Docencia					
Sí	5	14			
No	31	86			
Años docencia	4	11	14.25	6.85	4-18
Sector					
Público	3	60			
Privado/Conc.	2	40			

Instrumentos y variables

Se utilizó una versión reducida y modificada (Cardona y Chiner, 2002) del cuestionario original “Measuring educators’ beliefs about diversity in personal and professional contexts” (Pohan y Aguilar, 2001) para el objetivo de identificar

y analizar las creencias sobre la diversidad que tenían los estudiantes. En su forma reducida, el instrumento consta de 28 ítems (14 hacen referencia a creencias personales y los otros 14 a creencias profesionales). Tras los primeros estudios de adaptación y pilotaje con diversas muestras de estudiantes y profesores en ejercicio, el instrumento evidencia tener propiedades psicométricas aceptables: fiabilidad como índice de consistencia interna α de Cronbach de .74 y .78 para las subescalas de creencias personales y profesionales, respectivamente, y validez de contenido al hallarse representadas en sus ítems las principales dimensiones de la diversidad con significado educativo.

Las percepciones y actitudes de los profesores participantes hacia la inclusión se examinaron con el instrumento “Percepciones del profesor hacia la pedagogía inclusiva” (Cardona, Gómez y González, 2000) utilizando también una versión reducida del mismo. Los datos relativos a las propiedades de este instrumento pueden encontrarse en Cardona (2000).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera, de carácter descriptivo, se trataba de identificar las creencias que los participantes tenían acerca de la diversidad. Para ello, los participantes respondieron voluntariamente al cuestionario antes citado indicando el grado de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones contenidas en él en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = en total desacuerdo; 5 = muy de acuerdo). El instrumento se administró dos veces, al empezar y al terminar el curso, con una separación entre pruebas de 11 semanas.

En la segunda fase, de carácter cuasiexperimental, se pretendía estudiar el impacto de una metodología activa sobre las creencias y las actitudes hacia la inclusión. De los 67 profesores participantes, 31 siguieron la metodología “aprendizaje activo”, mientras el resto (36 profesores) se sometieron al programa convencional. Siguiendo a Orlansky, el aprendizaje activo se definió por la exposición de los estudiantes a lecciones magistrales de no más del 25% del tiempo real de clase, dedicando el 75% del tiempo restante a la participación en actividades prácticas de discusión, análisis y reflexión, estudios de caso y problemáticas específicas acerca de la diversidad y los contenidos teóricos del programa.

Los datos obtenidos a través de cuestionario se complementaron con entrevistas abiertas a algunos participantes al finalizar la fase de intervención, al objeto de captar la impresión y el sentir de los mismos respecto a la metodología utilizada en clase y profundizar en algunas de las opiniones vertidas en los cuestionarios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Creencias personales y profesionales acerca de la diversidad

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de profesores que respondieron en cada categoría de respuesta a los 14 ítems que componen la subescala “Creencias personales acerca de la diversidad”. La ordenación de los ítems que figura en la tabla no se corresponde con el orden de presentación de los ítems en el cuestionario, cuya ordenación fue aleatoria. La reordenación que aquí se presenta obedece al interés de reagrupar las dimensiones de la diversidad por grupos o clusters. Tal como se muestra en la Tabla 2, los tres primeros ítems miden creencias sobre diferencias *étnicas y/o raciales*. Casi la totalidad de los participantes (97%) creen que se debería ser más tolerante con las personas pertenecientes a otros grupos raciales o étnicos y, de forma congruente con esa opinión, no ven nada de malo en que niños y jóvenes de culturas y procedencias que no son las propias estén escolarizados en los centros públicos (93%) y sean compañeros de sus hijos (94%).

Tabla 2. Creencias personales sobre la diversidad

ÍTEM	NA	PA	I	BA	MA
1. No hay nada de malo en que niños y jóvenes de diversas procedencias pueblen hoy en día las aulas.	0	4	3	36	57
2. No me importaría que un hijo/a mío/a estuviese en clase con niños o jóvenes de otras culturas.	0	0	6	19	75
3. Deberíamos ser más tolerantes con las personas de otros grupos raciales o étnicos.	1	0	2	27	70
4. No me importaría alquilar alguna de mis propiedades a personas inmigrantes.	5	5	25	37	28
5. La inmigración puede llevar al deterioro del país.	4	9	8	34	45
6. Hacer accesibles a las personas discapacitadas todos los servicios educativos que necesitan es excesivamente caro.	9	10	12	33	36
7. Las personas con limitaciones físicas no son tan buenos líderes como las que no tienen tales limitaciones.	0	4	5	33	58
8. Creo que no merece la pena invertir más recursos en la educación de los alumnos con discapacidades.	3	0	0	10	87
9. Todavía hoy la mayor parte de las mujeres siguen discriminadas.	4	36	9	39	12
10. En general, los hombres son mejores líderes que las mujeres.	1	3	9	9	78
11. Los ciudadanos no autóctonos deberían aprender la lengua vernácula de la comunidad en la que residen.	18	16	12	40	14
12. Las parejas de la misma orientación sexual no deberían criar y educar niños.	6	14	24	32	24
13. No hay nada de malo en desarrollar amistades con personas de distinta orientación sexual.	1	3	18	48	30
14. La sociedad no debería aceptar los estilos de vida gay y lesbianos.	3	2	3	22	70

Los profesores participantes se muestran bastante tolerantes con respecto a los *inmigrantes*. De hecho, un 65% opina que no les importaría alquilar alguna de sus propiedades a estas personas. No obstante, la opinión, que mantiene la mayor parte de los respondientes (79%), de que la inmigración puede poner en peligro al país es indicativa de que aunque, en principio, pudiera parecer que la aceptan y toleran, la perciben, simultáneamente, como un riesgo, hecho éste que resulta contradictorio.

Un tercer grupo de ítems (ítems 6, 7 y 8) hacen referencia a las diferencias en *capacidad*. El porcentaje de respuesta a estos ítems con el 69%, 91% y 97% de los profesores participantes expresando preocupación por la carestía de los servicios que se destinan a este tipo de personas, cuestionando su capacidad de liderazgo y la rentabilidad de invertir en más recursos, pone de relieve que los prejuicios y estereotipos respecto a la discapacidad están a flor de piel.

Las creencias y opiniones respecto al *género* se hallan divididas. Una mitad de los participantes (51%) está de acuerdo en que la mayoría de las mujeres siguen estando discriminadas, mientras el 40% cree lo contrario. En general, las tres cuartas partes de los profesores (78%), creen que los hombres son mejores líderes que las mujeres.

Hay diversidad de opinión respecto al aprendizaje y uso de la *lengua vernácula*. Mientras algo más de la mitad de los participantes (54%) entienden que ésta debería ser objeto de aprendizaje para todo el que resida en una comunidad autónoma, un 34% no cree que debería ser así y un 12% se muestra indeciso.

Los últimos tres ítems de la escala recogen la opinión respecto a las diferencias en *orientación sexual*. De nuevo, la mayoría de los profesores participantes entienden que deberían aceptarse socialmente los estilos de vida raros o poco comunes (gay y lesbianos) (92%) e, incluso, ven bien el desarrollo de amistades con parejas de otra orientación sexual (78%). Sin embargo, ponen objeciones a la idea de que parejas de una misma tendencia sexual críen y eduquen a niños pequeños (56% de acuerdo contra el 20% en desacuerdo y 24% de indecisos o indiferentes).

En lo que respecta a las *creencias profesionales* sobre la diversidad, los porcentajes de respuesta obtenidos figuran en la Tabla 3. Las diferencias *étnicas* y *culturales* se abordan en el primer cluster o grupo de ítems (1-6), observándose una clara disonancia o contradicción entre la necesidad de conocer (95%), enseñar (70%), y formarse (94%) para educar en y para la diversidad, por un lado, y el reconocimiento de que la educación inter/multicultural como estrategia educativa para integrar en el currículum la diversidad no es tan importante (80%) como otras materias del mismo.

De los ocho ítems restantes cabe destacar la opinión favorable de los par-

participantes a la integración en la escuela de los alumnos con *discapacidades* (94%), de los alumnos *gitanos* (91%), y del fomento y uso de la *lengua autóctona* (94%). Con respecto al *género*, cerca de una mitad de los respondientes (43%) comparte la creencia de que las mujeres tendrían que ocupar más altos cargos en educación; otro 43%, se muestra indeciso y un 14 % cree lo contrario, si bien hay que interpretar estos porcentajes teniendo en cuenta que la muestra está formada en un 70% por mujeres. La mitad de los profesores participantes (55%) entienden que la *diversidad religiosa* se tendría que tener más en cuenta en las escuelas. Finalmente, respecto a la *orientación sexual*, la creencia personal se halla confrontada con la profesional: los respondientes creen que a los profesores gay y a las profesoras lesbianas (91%) no se les debería permitir enseñar en las escuelas.

Tabla 3. Creencias profesionales sobre la diversidad

ÍTEMS	NA	PA	I	BA	MA
1. Históricamente, la educación ha sido monocultural reflejando una única realidad sesgada hacia la cultura dominante.	0	2	7	49	42
2. Sería beneficioso que alumnos y profesores tuvieran un conocimiento básico sobre diversas culturas.	2	0	3	34	61
3. Los profesores deberían enseñar contenidos de las culturas representadas en clase.	3	10	17	39	31
4. Los profesores deberían formarse para enseñar a alumnos de distintas culturas.	1	2	3	27	67
5. La educación multicultural es menos importante que el lenguaje, las matemáticas o la informática.	5	3	12	33	47
6. No creo que sea especialmente importante que los libros de texto incorporen contenidos de otras culturas.	3	3	5	34	55
7. No permitiría que una alumna de cultura árabe llevase la cabeza cubierta en clase.	5	2	28	16	49
8. Los alumnos gitanos deberían educarse en centros ordinarios.	0	4	5	34	57
9. Los alumnos procedentes de ambientes socioeconómicos bajos tienen pocas oportunidades educativas para superar su desventaja.	3	10	9	51	27
10. A los alumnos con limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales se les debería enseñar en centros y aulas ordinarias.	0	0	6	16	78
11. Las mujeres tendrían que ocupar más altos cargos en educación.	6	8	43	25	18
12. Se debería fomentar más el uso en la escuela de la lengua autóctona de la comunidad.	3	2	1	22	72
13. No se debería permitir a profesores gay y profesoras lesbianas enseñar en los centros educativos.	0	3	6	10	81
14. En las escuelas públicas se debería tener más en cuenta la diversidad religiosa.	9	9	27	40	15

A la luz de estos datos, se podría decir que la diversidad de las características que los alumnos traen a la situación de aprendizaje crea un dilema al profesorado participante. Por lo general, éstos tienen una percepción positiva de las diferencias, percepción que entra en conflicto cuando tratan de trasladar esa percepción o creencia a nivel práctico. Así, por ejemplo, cabe deducir de las respuestas de los participantes que éstos tienen juicios positivos o favorables de las diferencias culturales y/o étnicas, pero cuando se les pide un juicio de valor a nivel práctico, conciben el tratamiento educativo de estas diferencias como un problema para el que no tienen soluciones. Perciben también la educación inter/multicultural de forma muy simple, como materia a enseñar y no como una filosofía de más calado y alcance en el sentido en que Banks (2001) o Sleeter (2001) la entienden y conceptualizan.

Lo mismo ocurre con la discapacidad. Los participantes reconocen el derecho a la integración en el sistema escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero paradójicamente no acaban de ver la importancia y necesidad de mejorar los servicios e invertir más en su educación. Con el género, la orientación religiosa y la orientación sexual sucede algo parecido. No hay cuestionamiento a nivel de reconocimiento de derechos, pero cuestión muy distinta es la solución práctica al ejercicio de esos derechos.

¿Mantiene el profesorado un punto de vista congruente o en conflicto entre las creencias personales y profesionales acerca de la diversidad?

Los resultados numéricos, puntuaciones medias globales para toda la muestra y por subgrupos vienen a dar apoyo a la tesis mantenida de que el punto de vista personal y profesional relativo a la diversidad difiere, va por caminos separados.

Tal como se desprende de los valores t obtenidos (t para muestras relacionadas), el criterio personal y profesional sobre la diversidad es distinto ($t = -3.60$, $p < .01$). Por subgrupos, las creencias personales y profesionales difieren de forma estadísticamente significativa en el grupo de profesores que no ejerce la docencia ($t = -3.76$, $p < .01$), no detectándose discrepancias estadísticamente significativas entre el criterio personal y profesional de la diversidad en los que sí la ejercen.

¿Son las creencias de los profesores favorables o desfavorables?

Teniendo en cuenta que la puntuación mínima en cada una de las escalas es de 14 puntos y la máxima de 70, y que una puntuación entre 14 y 32 es indicativa de creencias desfavorables o negativas; de 33 a 51, creencias neutras; y

de 52 a 70 de creencias favorables o positivas; y dado que las puntuaciones medias obtenidas para la escala de creencias personales es de 56.19 y de 58.85 para las creencias profesionales, respectivamente, entendemos que estas creencias han de interpretarse como de ligeramente favorables.

¿Contribuye el aprendizaje activo a moldear de forma positiva las creencias hacia la diversidad y las percepciones hacia la pedagogía inclusiva?

Los resultados del análisis de la covarianza, habiendo tomando las puntuaciones pretest como covariantes, sugieren que el aprendizaje activo contribuye a limar el conflicto o discrepancia entre las creencias personales y profesionales de la diversidad ($F = 5.35, p < .05$).

Las entrevistas llevadas a cabo con cinco participantes vinieron a confirmar lo dicho y aportaron información respecto a la aceptación por los estudiantes de este enfoque de trabajo. Algunos de sus testimonios fueron:

“Sin prácticas no hay reflexión. Las prácticas nos permiten poner a prueba la utilidad de los contenidos teóricos”.

“De las prácticas resaltaría su importancia para aprender a dar soluciones efectivas a los problemas”

“La prácticas permiten un mayor contacto y aproximación al profesor”

“De este modo, lo que aprendemos no se distancia mucho de la realidad de los centros”

El aprendizaje activo contribuyó, asimismo, a percibir de forma más positiva la inclusión de los alumnos diferentes y los aspectos pedagógicos relacionados con ella ($F = 12.60, p < .01$). Si bien, las percepciones y actitudes hacia una pedagogía inclusiva continuaban siendo neutras, en término medio, en ambos grupos, se aprecian una vez más percepciones y/o actitudes contradictorias o en conflicto, muestra evidente de la existencia de formas de pensamiento confuso o estereotipado.

Estos son detalles que se hacen patentes al examinar las respuestas. El 86% de los profesores participantes dicen ser partidarios de la integración/inclusión, pero aún así, un 79% cree que, en la práctica, la inclusión puede afectar negativamente al rendimiento de los compañeros, incluso de los más avanzados, quienes perderían oportunidades de aprender (75%). Falta de tiempo (79%) y el reconocimiento por el 56% de los participantes de no tener los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar en la diversidad son otros elementos que podrían explicar el pensamiento indeciso o la reticencia mostrada en algunas cuestiones básicas por los participantes.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Los cursos de formación del profesorado en materia de atención a la diversidad necesitan hacer mucho más que limitarse a proporcionar información a los estudiantes sobre las diferencias y sobre las formas o posibilidades de su integración e inclusión. Este estudio contribuye a dar soporte a la hipótesis de que una metodología activa permite a los estudiantes involucrarse más directa y personalmente con los contenidos teóricos del curso, al ofrecerles oportunidades a través de actividades prácticas significativas para explorar sus creencias y analizar si éstas varían a la hora de plasmarlas en la práctica. El hecho de que en el escaso tiempo de duración del estudio se haya comprobado que el aprendizaje activo, en contraposición a la lección magistral, marca diferencias en la dimensión profesional de las creencias y en la actitud hacia una pedagogía más respetuosa con las diferencias, justifica la conveniencia y necesidad de prestar la atención que requiere al componente práctico de los programas de formación del profesorado.

REFERENCIAS

- AGUADO ODINA, T. et al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. CIDE: Madrid.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANKS, J. A. y BANKS, C. A. (Eds.) (2001). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BARON, R., TOM, D. y COOPER, H. (1985). Social class, race, and teacher expectation. En J. B. Dusek, V. C. Hall y W. J. Meyer, (Eds.), *Teacher expectancies* (pp. 251-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CARDONA, M. C. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: Implications for teacher preparation programs. *Yearbook of the European Educational Research Association*. London: Peter L. Publishing.
- CARDONA, M. C. y CHINER, E. (2002). *Cuestionario sobre creencias personales y profesionales acerca de la diversidad*. Departamento Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.
- CARDONA, M. C., GÓMEZ, P. Y GONZÁLEZ, M. E. (2000). *Percepciones del profesorado hacia la pedagogía inclusiva*. Departamento Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

- CLARK, C. M. (1988). Asking the right question about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- GÓMEZ, P. J. y CARDONA, M. C. (2001). *Prácticas de educación especial*. Valencia: Promolibro.
- GUTTMANN, J. Y BAR-TAL, D. (1982). Stereotypic perceptions of teachers. *American Educational Research Journal*, 19(4), 519-528.
- HALE-BENSON, J. (1982). *Black children: Their roots, culture, and learning styles*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- KUNZWEILER, C. (1982). Mainstreaming will fail unless there is a change in professional attitude and institutional structure. *Education*, 102(3), 284-288.
- MINKE, K. M., BEAR, G. G., DEEMER, S. A. Y GRIFFIN, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- MINOW, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- ORLANSKY, M. D. (1979). Active learning and student attitudes toward exceptional children. *Exceptional Children*, 46(1), 49-52.
- 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.
- PUGACH, M. C., WINN, J. A. Y FORD, A. (1997, March). *Reforming teacher education at the University of Wisconsin-Milwaukee. Collaborative Teacher Education Program for urban communities*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2ª ed.). Nueva York: Macmillan.
- SADKER, M., SADKER, D. Y LONG, L. (1993). Gender and educational equity. En J. A. Banks y C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2ª ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.
- SCRUGGS, T. E. y MASTROPIERI, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- WOLERY, M., WERTS, M. G., CALDWELL, N. K., SNYDER, E. D. Y LISOWSKI, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, March, 15-26.

DEMANDAS FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LAS ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA

M. Cristina Cardona Moltó
Esther Chiner Sanz
Júlia Rabasco i Soler
Universidad de Alicante

La tendencia actual hacia la inclusión, práctica educativa que implica no separar del contexto ordinario a ningún alumno por sus diferencias asociadas a discapacidad, desventaja cultural, lengua, género o estatus social, ha reforzado la idea de educar a *todos* los alumnos en el marco del aula ordinaria. Esta tendencia recogida en la legislación del momento, Ley de Integración Social de los Minusválidos, LISMI (1982) y aceptada, sin reservas, en la LOGSE (1990) y en la LOCE (2002), ha llevado a un cambio en la forma de entender la educación y en el modo de prestar los servicios educativos en los centros. Como resultado de ello, las aulas son hoy día mucho más heterogéneas y diversas. Paralelamente, las responsabilidades docentes de los profesores han ido en aumento, situación que ha generado que muchos docentes se sientan impotentes o poco preparados ante las excesivas exigencias que genera la atención a la diversidad. Los investigadores y también los padres han mostrado asimismo preocupación de que el sistema pueda responder satisfactoriamente a las demandas crecientes, si la nueva situación no va ligada a cambios *organizativos, instructivos* y *actitudinales* considerables.

Un factor determinante en este proceso es el *uso* que hacen los profesores de las adaptaciones de la enseñanza. Enseñar de forma adaptada a las necesidades implica diferenciar la instrucción, ajustarla a las necesidades, aspecto que resulta difícil de llevar a la práctica. Glaser (1977), autor pionero en el campo de la enseñanza adaptativa, entendía las adaptaciones como el proceso de elegir y aplicar una acción correctiva de la enseñanza mediante la selección de los objetivos apropiados y/o el empleo de formas de presentación de los contenidos ajustados a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Glaser proporcionó los

modelos teóricos y de investigación acerca del tipo de adaptaciones que llevan a cabo los profesores cuando tienen alumnos con dificultades en sus aulas (Fuchs, Fuchs, Phillips y Simmons, 1993). Pero a pesar de la existencia de un cuerpo teórico de conocimientos suficientemente desarrollado (Cardona, Reig y Ribera, 2000) y de las sugerencias, orientaciones y recomendaciones para enseñar diferenciando los objetivos, los métodos, y/o la evaluación (Miras, 1991; Salend, 1994; Wood, 1997), en la práctica, resulta complicado enmarcar tales adaptaciones en la dinámica de funcionamiento del aula. De hecho, existe un cúmulo de estudios basados en encuestas, observaciones de los profesores en clase y entrevistas que ponen de relieve que los docentes se resisten a adaptar la enseñanza (Baker y Zigmond, 1990; McIntosh *et al.*, 1993; Schumm *et al.*, 1995) y que, en la mayor parte de las aulas la enseñanza indiferenciada es la norma más que la excepción.

Las fuentes de resistencia más citadas en la bibliografía son la falta de habilidades de los profesores para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales (Semmel *et al.*, 1991), la escasez de apoyo personal y de recursos materiales (Werts *et al.*, 1996), la baja competencia profesional percibida (Soodak y Podell, 1993) o simplemente la idea poco fundada entre los docentes de que las adaptaciones no son posibles de implementar en el aula ordinaria (Minke *et al.*, 1996).

En un estudio reciente, García Llamas (1999) encuestó a una muestra representativa de profesores formada por 1.238 docentes españoles de educación infantil, primaria y secundaria, concluyendo que ciertamente existen necesidades de formación entre el profesorado para enseñar de acuerdo con las directrices emanadas de la LOGSE, pero que estas necesidades se traducen en demandas formativas de diferente grado y nivel de profundidad. En este sentido, una de las áreas identificadas como deficitaria fue la metodológica. La mayor parte del profesorado cree que necesita ampliar el conocimiento y los procedimientos metodológicos que utiliza en clase para dar una respuesta adecuada a la diversidad. Y esta demanda es mayor en los profesores noveles y en los profesores de educación secundaria, comparados con los de educación infantil y primaria.

Dada la necesidad manifiesta de una mayor investigación en el área de las adaptaciones de la enseñanza, particularmente en nuestro país, este estudio surgió con el propósito de conocer las necesidades formativas que dicen tener los profesores de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. Objetivos específicos fueron: (1) averiguar el grado de eficacia que atribuyen los profesores a determinadas estrategias adaptativas y si éste difiere en función de la etapa educativa y (2) identificar las necesidades formativas en relación a aquellas adaptaciones que perciben más efectivas. Para conseguir estos objetivos se encuestó, mediante cuestionario, a una muestra representativa de profesores de la provincia de Alicante.

MÉTODO

Participantes

De los 375 centros públicos de educación primaria y secundaria obligatoria de la provincia (Dirección Territorial de Educación, Inspección Técnica, 2000), se seleccionaron al azar 78 (cerca del 20%) para participar en este estudio. Se empleó un procedimiento de muestreo estratificado con afijación proporcional por circunscripción geográfica (Alacant-Alacantí, Alt i Baix Vinalopó, Les Marines-Alcoià/Comtat) y tipo de centro (urbano, suburbano y rural), resultando seleccionados de cada circunscripción el siguiente número de centros: Alacant-Alacantí (18 urbanos, 7 suburbanos y 3 rurales), Alt i Baix Vinalopó (15 urbanos, 10 suburbanos y 4 rurales) y Les Marines-Alcoià/Comtat (6 urbanos, 6 suburbanos y 9 rurales). A partir del estadillo de profesores de cada centro, se seleccionaron al azar simple 4 profesores (dos de educación primaria y dos de educación secundaria), obteniéndose una muestra inicial de 312 profesores (156 de primaria y 156 de secundaria) a los que se solicitó su participación voluntaria en el estudio. De los 312 cuestionarios entregados, 262 fueron contestados, lo que representa un índice de respuesta del 84%.

Procedimiento

Descripción del cuestionario. El cuestionario administrado constaba de dos partes. En la primera, se solicitaba a los profesores información relativa a características demográficas (género, edad, formación, años de experiencia docente, curso en que impartían la docencia, número de alumnos por curso y si tenían experiencia en educación especial). La segunda parte del cuestionario contenía un listado de 28 estrategias para adaptar la enseñanza (Cardona, 2000). A los profesores se les pedía que valorasen cada una de las 28 estrategias adaptativas, utilizando una escala tipo Likert, en términos de efectividad (1 = *muy poco efectiva*; 5 = *muy efectiva*) y de necesidades de formación (1 = *muy poca necesidad de formación*; 5 = *mucha necesidad de formación*). Las 28 adaptaciones instructivas cubrían las siguientes áreas: técnicas de manejo del aula (5 ítems), agrupamiento flexible (4 ítems), enseñanza adicional (3 ítems), enseñanza estratégica (5 ítems), adaptación de las actividades (7 ítems) y evaluación formativa (4 ítems). Todas las adaptaciones incluidas en el cuestionario se generaron a partir de un proceso de investigación exploratorio que incluyó una revisión de la literatura sobre adaptaciones de la enseñanza y un análisis exhaustivo de los primeros borradores del instrumento por profesores de educación primaria, secundaria

y especial. El instrumento final se pilotó con estudiantes graduados y profesores, obteniéndose una consistencia interna (*alpha* de Cronbach) de .89 para la dimensión efectividad y .93 para la dimensión necesidades de formación.

Recogida de datos

El cuestionario se llevó en mano a los centros públicos, junto a dos escritos de presentación, uno para el director y otro para cada uno de los profesores de la muestra. En ellos se explicaba el objetivo del estudio y el procedimiento para su cumplimentación y devolución (recogida también en mano), una vez contestados.

Análisis de los datos

Se calcularon estadísticos descriptivos (medias, frecuencias y porcentajes) para analizar la información demográfica correspondiente al profesorado, así como el estadístico *t* para muestras independientes para examinar las posibles diferencias en las estimaciones efectuadas por los profesores de educación primaria y secundaria en las 28 prácticas adaptativas.

RESULTADOS

Descripción de la muestra

La mayoría de los participantes eran mujeres (57.8%) frente al 42.2% de varones. La media de edad era de 42.55 años ($DT = 8.71$), siendo la mínima 23 y la máxima 64 años. Algo más de la mitad (55.6%) del profesorado tenía más de 15 años de experiencia docente y sólo cerca de un 11% entre 0 y 3 años de experiencia. El 74.7% de los docentes de la muestra eran diplomados y el 22.6% licenciados. Aunque la mayoría de los profesores enseñaba en un sólo curso, un 17.7% de los docentes de educación primaria y un 11.5% de educación secundaria impartía clase en más de un curso. En su conjunto, un 20% del profesorado de educación primaria enseñaba en primer ciclo; un 36.9%, en segundo ciclo; y un 18.5%, en tercer ciclo. En ESO, un 65.6% enseñaba en el primer ciclo y un 16.8% en el segundo. Sólo un 8% del profesorado había tenido experiencia en educación especial.

Grado de efectividad de las adaptaciones instructivas

La segunda parte del cuestionario incluía un listado de 28 prácticas adaptativas agrupadas en seis áreas: técnicas de manejo efectivo del aula, agrupamiento flexible, enseñanza adicional, enseñanza estratégica, adaptación de las actividades y evaluación formativa. Los profesores encuestados tenían que valorar, en una escala de 5 puntos tipo Likert, el grado de efectividad de las adaptaciones, siendo 1 = *muy poco efectiva* y 5 = *muy efectiva*. Los resultados se presentan en la Tabla 1 agrupados de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta la respuesta de todos los encuestados juntos (profesores de primaria y secundaria) y, en segundo lugar, su respuesta por separado (profesores de primaria, por un lado, y profesores de secundaria, por otro).

Respuesta de todos los encuestados. Los profesores valoraron la mayor parte de las adaptaciones como efectivas ($M = 3.54$, $DT = .45$). Las tres adaptaciones que fueron estimadas como *más efectivas* (aquellas con puntuación de 1 DT (.45) por encima de la media de la escala) fueron las relativas a la evaluación formativa: (ítem 26) controlo el progreso del alumno (4.27), (ítem 27) planifico según los resultados (4.13) y compruebo el nivel de dificultad de los objetivos (4.18). Las adaptaciones valoradas como *menos efectivas* (puntuaciones por debajo de 3.09) fueron: (ítem 5) enseñar simultáneamente al grupo y a los alumnos con NEE (3.02), (ítems 6 y 9) agrupar a los alumnos de distintas clases (2.72) y a algunos alumnos en parejas (2.69), (ítem 23) usar recursos específicos (2.72) e (ítem 24) realizar actividades con ordenador (2.81).

Tabla 1. Efectividad percibida de las adaptaciones instructivas

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	<i>t</i>	<i>p</i>
<u>Manejo efectivo del aula</u>					
Establezco normas, reglas y rutinas	3.69	3.78	3.61	1.55	.122
Reajusto espacio físico	3.74	3.88	3.60	2.52	.012 ^b
Enseño al grupo-clase como un todo	3.40	3.57	3.23	3.27	.001 ^b
Enseño de forma individual a algunos alumnos	3.95	4.13	3.76	3.51	.001 ^b
Enseño simultáneamente al grupo y alumnos con NEE	3.02	3.19	2.86	2.69	.008 ^b
<u>Agrupamiento flexible</u>					
Entre clases	2.72	2.78	2.65	0.65	.520
En clase	3.60	3.75	3.46	2.64	.009 ^b
En parejas (toda la clase)	3.21	3.10	3.32	- 1.48	.141
En pareja (algunos alumnos)	2.69	2.70	2.69	0.05	.961

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	t	p
<u>Enseñanza adicional</u>					
A todo el grupo-clase	3.43	3.50	3.35	1.23	.222
A determinados subgrupos	3.54	3.68	3.40	2.35	.020 ^b
A algunos alumnos	3.84	3.94	3.74	1.96	.079
<u>Enseñanza estratégica</u>					
Verbalizan procesos	3.63	3.85	3.38	3.64	.000 ^b
Técnicas de memorización	3.48	3.70	3.25	3.58	.000 ^b
Técnicas para atender	3.91	3.95	3.88	0.59	.553
Les motivo	3.96	4.13	3.80	2.91	.004 ^b
Técnicas de estudio	3.67	3.84	3.51	2.77	.006 ^b
<u>Adaptación actividades</u>					
Doy más tiempo	3.66	3.73	3.60	1.19	.234
Secuencias más simples	3.77	3.86	3.68	1.79	.075
Diversos niveles exigencia	3.67	3.81	3.53	2.60	.010 ^b
Actividades diversas	3.20	3.32	3.08	1.96	.051
Materiales alternativos	3.32	3.51	3.13	2.98	.003 ^b
Recursos específicos	2.72	2.88	2.57	1.41	.161
Actividades con ordenador	2.81	2.79	2.83	-0.21	.835
<u>Evaluación formativa</u>					
Evalúo contenidos previos	3.97	4.10	3.84	2.51	.013 ^b
Control del progreso	4.27	4.39	4.15	2.27	.024 ^b
Planifico según resultados	4.13	4.30	3.95	3.07	.002 ^b
Compruebo dificultad objetivos	4.18	4.30	4.06	2.49	.013 ^b
Promedios	3.54	3.66	3.42		

^a Estimaciones basadas en la siguiente escala Likert: 1 = *muy poco efectiva*; 2 = *algo efectiva*; 3 = *ni mucho ni poco efectiva*; 4 = *bastante efectiva*; 5 = *muy efectiva*.

^b Significativa: $p < .05$ o $.01$

Respuestas de los profesores en función de la etapa. Para determinar si existían diferencias significativas en las respuestas de los profesores de educación primaria y secundaria se examinaron cada una de las 28 adaptaciones mediante sucesivas pruebas *t* para muestras independientes (véase Tabla 1). Se observaron diferencias significativas, $p < .05$ o superior, favorables a los profesores de enseñanza primaria en las siguientes adaptaciones: (ítem 2) reajuste del espacio físico del aula (PRI > ESO), (ítem 3) enseñanza al grupo como un todo (PRI > ESO), (ítem 4) enseñanza de forma individual a algunos alumnos (PRI > ESO), (ítem 7) agrupamiento en clase (PRI > ESO), (ítem 11) enseñanza adicional a

determinados subgrupos (PRI > ESO), (ítem 13) hago que verbalicen procedimientos y procesos (PRI > ESO), (ítem 14) enseño técnicas de memorización (PRI > ESO), (ítem 16) les motivo (PRI > ESO), (ítem 17) les enseño técnicas de estudio (PRI > ESO), (ítem 20) planifico actividades según diversos niveles de exigencia (PRI > ESO), (ítem 22) uso materiales alternativos (PRI > ESO) e (ítems 24-28) empleo la evaluación formativa (PRI > ESO).

Necesidades formativas del profesorado

Los encuestados valoraron de nuevo las 28 adaptaciones en términos de necesidades de formación (1 = *muy poca necesidad*; 5 = *mucha necesidad de formación*) (Tabla 2). En general, la opinión del profesorado se sitúa, más o menos, en el punto medio de la escala ($M = 2.96$, $DT = .30$), por lo que a juzgar por estos datos, los docentes no dicen tener grandes necesidades formativas. Aún así, las adaptaciones en las que los profesores declararon tener una *mayor necesidad de formación* (adaptaciones con 1 DT (.30) sobre la media de la escala) fueron las siguientes: enseñanza simultánea al grupo y a los alumnos con NEE (3.40), empleo de técnicas para acaparar su atención (3.33), para motivarles (3.46), para que aprendan a estudiar (3.29), uso de materiales alternativos (3.27), de recursos específicos (3.28) y realizar actividades con ordenador (3.48). Por otro lado, los profesores estimaron una *menor necesidad formativa* para: agrupar a todos los alumnos de la clase en parejas (2.41), agrupar sólo a algunos alumnos (2.26) y enseñar durante más tiempo a todo el grupo-clase (2.64).

Tabla 2. Necesidades de formación respecto a las adaptaciones instructivas

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	<i>t</i>	<i>p</i>
<u>Manejo efectivo del aula</u>					
Establezco normas, reglas y rutinas	2.82	2.77	2.88	-.816	.415
Reajusto espacio físico	2.73	2.77	2.68	.682	.496
Enseño al grupo-clase como un todo	2.77	2.73	2.82	-.667	.505
Enseño de forma individual a algunos alumnos	3.00	3.10	2.91	1.275	.204
Enseño simultáneamente al grupo y alumnos con NEE	3.40	3.40	3.40	-.046	.963
<u>Agrupamiento flexible</u>					
Entre clases	2.74	2.70	2.78	-.498	.619
En clase	2.78	2.73	2.83	-.770	.442
En parejas (toda la clase)	2.41	2.28	2.53	-1.662	.098
En pareja (algunos alumnos)	2.26	2.17	2.36	-1.278	.203

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	<i>t</i>	<i>p</i>
<u>Enseñanza adicional</u>					
A todo el grupo-clase	2.64	2.55	2.75	-1.344	.180
A determinados subgrupos	2.74	2.72	2.76	-0.241	.810
A algunos alumnos	2.83	2.83	2.82	.076	.940
<u>Enseñanza estratégica</u>					
Verbalizan procesos	2.67	2.73	2.61	.777	.438
Técnicas de memorización	2.86	2.91	2.81	.649	.517
Técnicas para atender	3.33	3.41	3.25	1.012	.312
Les motivo	3.46	4.42	3.50	-.463	.644
Técnicas de estudio	3.29	3.31	3.26	.323	.747
<u>Adaptación actividades</u>					
Doy más tiempo	2.75	2.70	2.81	-.705	.481
Secuencias más simples	2.92	2.91	2.93	-.102	.919
Diversos niveles exigencia	3.08	3.11	3.06	.315	.753
Actividades diversas	3.04	3.00	3.09	-.609	.543
Materiales alternativos	3.27	3.26	3.28	-.182	.856
Recursos específicos	3.28	3.32	3.24	.402	.688
Actividades con ordenador	3.48	3.64	3.31	1.720	.087
<u>Evaluación formativa</u>					
Evalúo contenidos previos	3.06	3.09	3.03	.369	.713
Control del progreso	3.02	3.06	2.97	.521	.603
Planifico según resultados	3.02	3.05	2.99	.362	.718
Compruebo dificultad objetivos	3.11	3.15	3.07	.475	.635
Promedios	2.96	2.96	2.95		

^a Estimaciones basadas en la siguiente escala Likert: 1 = *muy poca necesidad formativa*; 2 = *alguna necesidad*; 3 = *ni mucha ni poca*; 4 = *bastante necesidad*; 5 = *mucha necesidad*.

Las estimaciones efectuadas por los profesores de educación primaria y secundaria fueron comparadas mediante la prueba *t* (muestras independientes) al objeto de identificar posibles diferencias de opinión (véase Tabla 2). Los valores *t* obtenidos para las distintas adaptaciones son reflejo de que los profesores de ESO tienen una mayor necesidad formativa que sus compañeros de educación primaria en 14 de las estimaciones realizadas; sin embargo, estas diferencias no alcanzaron la significación estadística.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue conocer las percepciones del profesorado alicantino en lo relativo a efectividad de las adaptaciones de la enseñanza y las

necesidades de formación percibidas para aplicarlas. Respecto a la *efectividad*, exceptuando determinadas formas de agrupamiento, el uso de recursos específicos y la realización de actividades a través de ordenador, la mayor parte de las adaptaciones se perciben como *ligeramente efectivas* (puntuación superior a 3 en una escala de 5), siendo los profesores de educación primaria quienes atribuyen un grado de eficacia significativamente mayor a la mayor parte de las adaptaciones, que los profesores de secundaria.

En lo relativo a las *necesidades de formación*, la necesidad manifiesta es *moderadamente baja* en todas las áreas con porcentajes de demanda inferiores al 40%, aunque la necesidad real probablemente sea más alta. Por otro lado, aunque de los datos de este estudio se infiere que las necesidades formativas de los profesores de educación primaria y de secundaria obligatoria no difieren significativamente, sin embargo, los docentes de secundaria ponen de manifiesto una necesidad mayor de formación que los de primaria en 14 de las 28 adaptaciones instructivas consideradas. Esto es lógico si tenemos en cuenta que los docentes de educación secundaria, como profesores especialistas de la materia que son pero no didactas, suelen tener lagunas metodológicas más importantes que sus colegas de primaria.

Otra conclusión que se puede extraer de los datos de este estudio es que *no existe relación* entre necesidades formativas y efectividad de las adaptaciones. La hipótesis de que un alto grado de efectividad iría asociado a demandas formativas más elevadas no queda confirmada. Se observa, sin embargo, una discrepancia importante entre los porcentajes de efectividad y necesidad de formación percibida, estando estos últimos muy por debajo de lo que cabía esperar. Este hecho puede estar reflejando la problemática que se esconde tras la formación del profesorado, quien se muestra reticente a reconocer sus necesidades posiblemente por la duda que le plantea la especificidad o idoneidad de la oferta formativa que puede recibir (García Llamas, 1999). No descartamos, sin embargo, que la demanda formativa varíe de forma individual en dependencia con los años de experiencia docente, el estatus profesional adquirido, las condiciones actuales de trabajo, etc., variables todas ellas a las que se habrá de prestar una mayor atención en un futuro próximo. En cualquier caso, Kontos y File (1993) han destacado que la formación para ser efectiva ha de personalizarse. Ha de ir más allá de la simple asistencia a cursos y jornadas e incluir un seguimiento posterior al período de formación, además de ayuda individual. En la misma línea se pronuncian Garet *et al.* (2001), para quienes las actividades formativas para ser efectivas han de contribuir a: (a) un incremento real del conocimiento, (b) ofrecer oportunidades para un aprendizaje activo y (c) guardar coherencia con otras actividades de aprendizaje. Es solamente a través de estas características, nos dicen los autores, cuando la estructura del curso (talleres *vs* grupo de estudio), la participación de

grupos del mismo centro, curso o materia o la duración de la actividad empiezan a tener importancia.

La investigación futura sobre adaptaciones de la enseñanza debería incidir no sólo en la *identificación* de qué estrategias son más efectivas, sino en conocer e indagar por qué y para qué materias estima el profesorado que son efectivas. Asimismo, sería conveniente conocer los recursos (materiales y personales) con que cuenta el profesorado y aquellos otros que no tiene y considera necesarios. Sólo con la formación y los recursos pertinentes podrá el profesorado hacer frente a los retos que la educación inclusiva plantea.

REFERENCIAS

- BAKER, J. y ZIGMOND, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- CARDONA, M. C. (2000). *Escala de adaptaciones de la enseñanza*. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.
- CARDONA, M. C. (en prensa). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*.
- CARDONA, M. C., REIG, A. Y RIBERA, M. D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alicante.
- CORNO, L. y SNOW, R. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: Macmillan.
- DIRECCIÓN TERRITORIAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1999-2000). Estadillo de centros de la provincia de Alicante. Alicante: Servicio de Inspección.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., PHILLIPS, N. B. y SIMMONS, D. (1993). Contextual variables affecting instructional adaptation for difficult-to-teach students. *School Psychology Review*, 22, 725-743.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.
- GARET, M. S., POTER, A. C., DESIMONE, L., BIRMAN, B. F. y YOON, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- GLASER, R. (1977). *Adaptive education: Individual diversity and learning*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- KAUFFMAN, J. M., GERBER, M. M. y SEMMEL, M. I. (1988). Arguable assumptions underlying the Regular Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.

- KONTOS, S. y FILE, N. (1993). Staff development in support of integration. En C. A. Peck, S. L. Odom y D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 169-186). Baltimore: Paul Brookes.
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *BOE*, 30/04/82.
- LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 04/10/90.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 24/012/2002.
- LOU, Y., ABRAMI, P. C., SPENCE, J. C., POULSEN, C., CHAMBERS, B. y D'APOLLONIA, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- MCINTOSH, R., VAUGHN, S., SCHUMM, J. S., HAAGER, D. y LEE, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- MINKE, K. M., BEAR, G. G., DEEMER, S. A. y GRIFFIN, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- MIRAS, M. (1991). Dificultades individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27.
- SALEND, S. J. (1994). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (2ª ed.). Old Tappan, NJ: Prentice-Hall.
- SCHUMM, J. S. y VAUGHN, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- SCHUMM, J. S., VAUGHN, S., HAAGER, D., MCDOWELL, J., ROTHLEIN, L. y SAUMELL, L. (1995). Teacher planning for individual student needs: What can mainstreamed special education students expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- SCOTT, B. J., VITALE, M. R. y MASTEN, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- SEMMEL, M. L., ABERNATHY, T. V., BUTERA, G. y LESAR, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58, 9-23.
- SOODACK, L. C. y PODELL, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- WERTS, M. G., WOLERY, M., SNYDER, E. D., CALDWELL, N. K. y SALISBURY, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203.

WOOD, J. W. (1997). *Adapting instruction: Accommodating students in inclusive classrooms*. Nueva York: Prentice-Hall.

ESTUDIO DE PERFILES DE CALIDAD EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL DIRIGIDOS A COLECTIVOS CON RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Inmaculada Chiva Sanchis¹

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo viene contemplándose la Formación Profesional Ocupacional (FPO) como un eje de acción social y un poderoso motor del crecimiento económico, pues incrementa la empleabilidad de las personas que la reciben (OCDE, 2002, CEDEFOP, 97) y por tanto, está inserta dentro de las llamadas Políticas Activas de Empleo.

¿Pero la respuesta de la FPO es la misma para todos los colectivos? La respuesta sería drásticamente no, existen colectivos como las mujeres, jóvenes y mayores de 40 años (entre otros) que se enfrentan al mercado laboral con unas circunstancias específicas que los hacen más vulnerables y con mayores posibilidades de desempleo (Ver Tabla 1). En este punto, la FPO tiene un papel fundamental en la eliminación de barreras y generación de cauces en la lucha contra la desigualdad y la exclusión social, para intentar potenciar la capacitación a nivel laboral, cultural y social. Al mismo tiempo los procesos de evaluación de la FPO intentan recoger, entre otros aspectos, si se responde adecuadamente a las especificidades de estos colectivos, objetivo que se ha intentado cubrir a partir de la validación del Modelo EFO (Evaluación de la FPO en la Comunidad Valenciana)² (Jornet y Suárez 96 a y b, Jornet y Suárez, 97, Perales

¹ Departamento MIDE. Universitat de Valencia. Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia. Grupo GEM. ichiva@uv.es

² Este Modelo de Evaluación surge y se desarrolla en el año 1996 en el marco de un Convenio de Colaboración con la Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales para la evaluación de los distintos programas de Formación Ocupacional, a la par que se diseña y comienza a utilizar, se somete a un primer estudio de validación (Jornet y Suárez, 96a) centrándose en el Programa

2000 y 2002), mediante el análisis de los instrumentos utilizados para la evaluación de los programas de FPO diseñados para las mujeres, jóvenes y mayores 40 años.

Tabla 1. Características diferenciales de los colectivos de mujeres, jóvenes y mayores 40 años. Extraído Chiva, 2003.

Mujeres	Jóvenes	Mayores 40 años
- Mayor tasa de desempleo - Contratos más deficitarios - Salarios menores	- Paro de larga duración - Trabajos precarios - Empleo/paro adaptación - Falta de Cualificac. Sufic.	- Desempleo larga duración - Discriminación laboral y formativa por la edad - Trabajos precarios...

Dentro de la validación del Modelo una evidencia de adecuación del funcionamiento del instrumento respecto al sistema de interpretación de puntuaciones es la identificación de perfiles de evaluación diferenciales en la valoración de la calidad de la docencia en función de los distintos colectivos y programas anteriormente citados.

2. OBJETIVOS

La validación de cualquier modelo o sistema de evaluación, como podría ser el Modelo EFO, se basa en la acumulación de evidencias acerca del funcionamiento del mismo (Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000, Jornet, 2001), en este caso concretamente evidencias respecto al funcionamiento y utilidad de los programas de FPO dirigidos a colectivos con riesgo de exclusión social. Uno de los estudios que nos va a aportar una evidencia de validación del Modelo y concretamente respecto al sistema de interpretación de puntuaciones es la identificación de perfiles de calidad. Concretamente, el objetivo del estudio es:

- Explorar tipologías de perfiles de calidad identificables a partir de la escala, a través de las diversas subpoblaciones y los programas analizados. Este objetivo se operativiza en:

General de Inserción. Más tarde, Perales (2000, 2002) realiza un estudio exhaustivo del modelo integrando las perspectivas de la calidad del servicio y la calidad del programa, también del Programa General de Inserción.

- Identificar Perfiles de calidad que definan a cada uno de los programas en base a la escala de valoración de la calidad docente percibida por los alumnos
- Categorizar los perfiles en función de un criterio absoluto de calidad cuyo carácter es multidimensional.

3. METODOLOGÍA

El proceso de identificación de perfiles de calidad escalados se ha realizado mediante Análisis Cluster de K-medias. Esta exploración se ha llevado a cabo investigando en cuantos grupos son clasificables las valoraciones de los alumnos en las distintas dimensiones (organización del curso, infraestructura, profesorado, metodología docente, empleo y valoración general) que componen el cuestionario de segundo pase (EFO-2).

Dicho análisis se ha estructurado en función de las dos variables moduladoras: sexo y edad, así en el caso de la variable sexo se han estudiado tanto los perfiles de hombres y mujeres del Programa Inserción como los perfiles de las valoraciones de las alumnas del Programa Especifico de mujeres y en el caso de la variable edad se han estudiado las valoraciones de los grupos de jóvenes, adultos y mayores de 40 años del Programa Inserción y las de los Programas Específicos de jóvenes y mayores de 40 años, al efecto de comparar tendencias entre grupos de distintos programas.

En la selección e identificación de la mejor solución se han atendido las recomendaciones de: existencia de diferencias significativas en todas las dimensiones que componen los perfiles, que no se produzcan interacciones y consideración de la distancia media de los perfiles de las valoraciones de los alumnos al centroide del perfil resultante.

Respecto a la categorización de los perfiles se parte de una estructuración de la calidad teórica en una escala de cinco puntos, actuando a modo de estándar (ver Tabla 2).

Tabla 2. Criterios de Calidad Teórica para la categorización de perfiles.

Nivel de Calidad Teórica del Perfil del Grupo	Crit. Num. Estánd.
<i>4 dimensiones o más del EFO-2 con media ≥ 4.5</i>	Alta
<i>4 dimensiones o más del EFO-2 con media ≥ 3.75</i>	Medio-Alta
<i>Niveles ≥ 3 Exclusión de categorías adyacentes</i>	Media
<i>2 dimensiones o más del EFO-2 con media ≤ 3, ninguna $< 2,5$</i>	Medio-Baja
<i>2 dimensiones o más del EFO-2 con media ≤ 3 y al menos 1 dimensión con media $\leq 2,5$</i>	Baja

4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El proceso global de evaluación del Modelo EFO tiene una dimensión poblacional (aplicándose a casi el 80% del total de sujetos asistentes a las distintas acciones formativas) en todos los programas evaluados.

Tabla 3.- Número de Acciones Formativas y Valoraciones de Alumnos/as en EFO-2

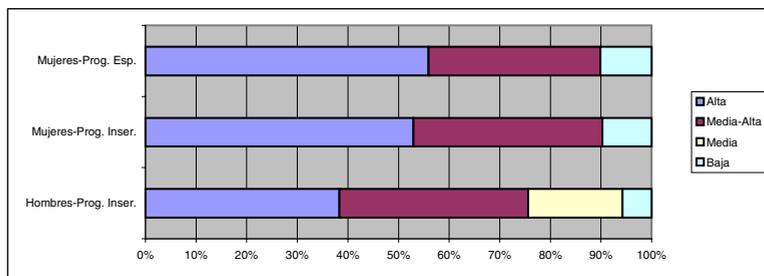
	Ac. Form.	Nº Val. Al
Segundo Pase		
Prog. Inserción Trabajo: colectivo Hombres	1491	6578
Prog. Inserción Trabajo: colectivo Mujeres		9909
Prog. Inserción Trabajo: colectivo Jóvenes		11730
Prog. Inserción Trabajo: colectivo Adultos		3698
Prog. Inserción Trabajo: col. Mayores 40		1161
Prog. Específico Mujeres	19	221
Prog. Específico Jóvenes	7	57
Programa Específico Mayores 40 años	17	212

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos, establecidos a partir de perfiles multidimensionales de calidad y categorizados no en base a una puntuación media sino a una continuidad de valoraciones positivas a través de las distintas dimensiones, son los siguientes:

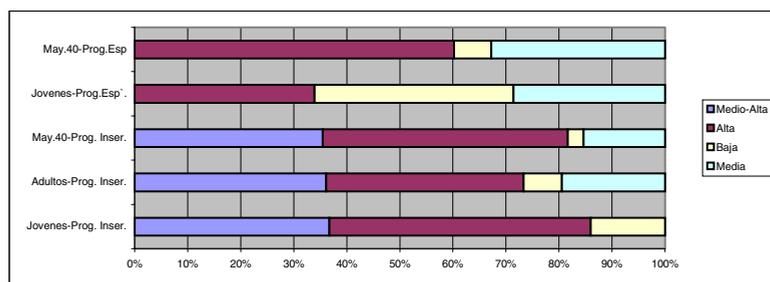
- En función de la variable sexo en el caso de las mujeres del Programa Inserción y las alumnas del Programa Específico de mujeres la solución más representativa ha sido la de tres grupos y en el caso de los hombres del Programa Inserción ha sido la de cuatro grupos. Respecto a la categorización en los tres casos encontramos (ver gráfico 1):
 - Un grupo Alto, que incluye el mayor porcentaje de la muestra, cerca del 50% en tres grupos y el 38% en cuatro grupos.
 - Un grupo Medio-Alto con una muestra superior al 30%.
 - Un grupo Bajo con un porcentaje de la muestra del 9-10% en el caso de los tres grupos y del 5% en el caso de cuatro, pues existe un grupo Medio con un 18%

Gráfico 1.- Distribución de las valoraciones de los colectivos establecidos en función de la variable sexo.



- En función de la variable edad se han dado dos soluciones más frecuentes y representativas, la de tres grupos presentada en el caso de los jóvenes del Programa Inserción y los alumnos del Programa Especifico de mayores de 40 años y la de cuatro grupos obtenida en adultos y mayores de 40 años del Programa Inserción. Especificar que, en el caso de los alumnos del Programa Especifico de jóvenes se han seleccionado dos soluciones, la de dos grupos y la de tres, debido a que la de dos tiene una solución menos representativa, sin embargo la solución de tres grupos aunque es más representativa muestra una interacción. Respecto a la categorización de perfiles (ver grafica 2):
 - Un grupo Alto, que incluye 50% de la muestra en tres grupos y el 35-45% en cuatro.
 - Un grupo Medio-Alto con una muestra superior al 30%.
 - Un grupo Bajo con un porcentaje de la muestra del 7-9% en el caso de los tres grupos y del 3-7% en el caso de cuatro grupos.
 - Y un grupo Medio en las soluciones de cuatro grupos con un porcentaje del 15-19%.

GRÁFICO 2.- Distribución de las valoraciones de los colectivos establecidos en función de la variable edad.



La forma de los perfiles tanto en la variable sexo como la variable edad es la misma: *Profesorado* se mantiene como la mejor valorada, *Metodología Docente* es la segunda mejor valorada, *Empleo* suele ser una de las dimensiones peor valoradas (la peor valorada en el caso de los grupos altos y la segunda o tercera peor valorada en los otros dos grupos), *Valoración General* es una de las peores valoradas en los grupos bajos, aunque en los otros grupos es una de las mejores, *Infraestructura* es una de las peores valoradas y el resto de dimensiones se mantienen en posiciones intermedias.

En conjunto, los perfiles encontrados en todos los casos presentan una buena capacidad de discriminación y escalan adecuadamente respecto a los niveles de valoración de las dimensiones, lo que supone que la tipología y categorización es realista y adaptada a los objetivos de la evaluación. Por otro lado, no se encuentran muchas divergencias entre los perfiles encontrados en los grupos del Programa Inserción y los Programas Específicos, aunque existen una serie de peculiaridades a destacar:

- El Programa Especifico de Mujeres, tiene mayor porcentaje de alumnas (90%) en grupos altos de valoración que los hombres del Programa Inserción (75%).
- El Programa Específico de Mayores de 40 años tiene tan sólo un 60% de la muestra en el grupo Alto, en el grupo Medio el 32% y en el grupo Bajo el 7%. Mientras que los Mayores de 40 años del Programa Inserción más del 80% se sitúan en grupos altos.
- En el Programa Especifico de Jóvenes se observan valoraciones más críticas apareciendo sólo un 33% de la muestra en el grupo Alto, el 28% en el grupo Medio y el 37% en el grupo Bajo.

6. CONCLUSIONES

Podemos decir para terminar que los resultados extraídos del estudio de los perfiles de calidad tanto en función de la variable sexo como en función de la variable edad es una evidencia de validación del Modelo EFO en cuanto a su funcionamiento y utilidad respecto a los distintos programas y colectivos, que se suma a las aportadas por el resto de estudios realizados para validar el modelo (Chiva, 2003). Esta consideración se debe a que hemos encontrado que los perfiles son representativos de una escalación multidimensional de los niveles de satisfacción de los alumnos en los distintos programas. Al mismo tiempo, la estabilidad de perfiles a través de los diferentes programas y colectivos, avala una permanencia del comportamiento del instrumento, sin olvidar aquí las di-

vergencias encontradas en las valoraciones de los alumnos del Programa Específico de Jóvenes, que se sitúan en perfiles de calidad más críticos.

Estas características generales son similares a las extraídas por Perales (2000) en el estudio de perfiles de calidad que realizó respecto a las acciones formativas del Programa Inserción. Sin embargo, varían un poco respecto a la categorización de perfiles ya que en su caso predominan los perfiles medio, medio-alto y alto y son escasas las situaciones donde se identifican perfiles de valoración baja, hecho que es habitual en nuestro estudio tanto en función de la variable sexo como en función de la variable edad.

Por último, el procedimiento presentado responde y amplía las necesidades expresadas por la Consellería como demandante de la evaluación de la FPO. De este modo los estándares de valoración nos permiten establecer una puntuación final respecto a los programas estudiados para tomar decisiones respecto a la planificación y gestión en años sucesivos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- CEDEFOP (1997). *Evaluación de Programas europeos de formación, empleo y recursos humanos*. Conferencia de Atenas, 1995. Salónica: CEDEFOP.
- CHIVA, I. (2003) *Evaluación de Programas de Formación Ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*. Tesis Doctoral.
- JORNET, J. (2001) *Proyecto Docente y de Investigación: Diagnóstico en Educación*. Proyecto docente y de investigación en el Cuerpo de Catedráticos. Universitat de València: inédito.
- JORNET, J. y SUÁREZ, J. (1996a). *Informe de Validación del Modelo de Evaluación EFO*. Informe inédito, presentado ante la Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales de la Generalitat Valenciana.
- JORNET, J. y SUÁREZ, J. (1996b). *Informe Síntesis del Modelo de Evaluación EFO*. Informe inédito, presentado ante la Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales de la Generalitat Valenciana.
- JORNET, J. y SUÁREZ, J. (coords.) (1997). El modelo EFO: componentes del diseño y resultados. En AIDIPE *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.
- JORNET, J.; SUAREZ, J. Y PEREZ CARBONELL, A. (2000) La validez en la evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pags. 341-356.
- OCDE (2002). *OECD Employment Outlook*. Documento electrónico: www.oecd.org
- PERALES, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de Formación Profesional y Continua. Estudio de Validación de un modelo*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- PERALES, M.J. (2002). *Enfoques de Evaluación de FPO. Estudio de Validación de un modelo*. Valencia: SERVEF

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEPORTIVA

Dra. Pilar Colás Bravo¹
Dña. Patricia Villaciervos²
Universidad de Sevilla

¿PUEDEN LAS MUJERES SER TORERO?

En una reciente entrevista a un torero se le pregunta que es lo que opina sobre que las mujeres se dediquen a torear. Su respuesta fue: “para ser una gran torero hay que estar en una gran forma física y hacer mucho deporte. El problema es que la mujer pierde feminidad con el deporte”.

Esta visión de la relación entre deporte y género, que podría entenderse como una apreciación personal, se observa y se manifiesta en datos empíricos de amplios colectivos obtenidos en poblaciones jóvenes.

Una encuesta realizada por el Instituto de Estadística de Andalucía³, sobre preferencias por carreras universitarias, arroja los siguientes datos sobre la demanda de la Licenciatura de CC de la Actividad Física y del Deporte y la de Maestro especialista en Educación Física en función del género.

	Demandas para estudiar la Licenciatura de CC de la Actividad Física y del Deporte		Demandas para estudiar Maestro Especialista en Educación Física.	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	1438	386	274	153

¹ Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación de la Universidad de Sevilla.

E-mail: pcolas@us.es

² Becaria Colaboradora de la Universidad de Sevilla. E-mail: pvillaciervos@terra.es

³ Este estudio se realiza con toda la población de jóvenes andaluces que cursan segundo de bachillerato, en el curso 2001/2002 e iban a elegir carreras universitarias para el curso 2002/2003

Estos datos muestran que la demanda de Licenciatura de CC de la Actividad Física y del Deporte y en la Titulación de Maestro especialista en educación Física es superior en hombres que en mujeres. El cómputo total en toda la Comunidad Autónoma Andaluza muestra que el número de hombres es cerca de cuatro veces superior al de las mujeres en su aspiración a la Licenciatura y se reduce a la mitad, aproximadamente, en la Titulación de Maestro en Educación Física.

Estos datos expresan la cuantificación de intereses de hombres y mujeres por esta especialización. Indican que existe una fuerte masculinización en esta especialización, ya en sus comienzos, por ser más preferida por los hombres que por las mujeres.

PREFERENCIAS DEPORTIVAS SEGÚN EL GÉNERO

La perspectiva de género también se observa en las preferencias por la formación en unas u otras especialidades deportivas. Los datos aportados por esta investigación pretenden mostrar cómo los roles de género afectan y condicionan las preferencias por unas u otras especialidades deportivas.

El hecho de estudiar las preferencias formativas en materia de educación física, diferenciada según el sistema de género, lleva a interpretaciones de alcance metodológico, político y social que enriquecen sustancialmente las conclusiones.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo aquí presentado forma parte de una investigación más amplia llevada a cabo durante los años 2002/2003, por el Equipo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla, sobre la formación deportiva en la Comunidad Autónoma de Andalucía⁴. En esta aportación se incluye la perspectiva de género.

El objetivo principal de este estudio es:

- Identificar si existen perfiles diferenciados, en función del género en cuanto a las demandadas para la formación de especialidades deportivas en la Comunidad Autónoma Andaluza.

⁴ Investigación financiada con fondos públicos.

POBLACIONES Y MUESTRAS DEL ESTUDIO

La población del estudio la constituyen los alumnos que cursan titulaciones relacionadas con la Actividad Física y Deportiva. Se utiliza un muestreo intencional seleccionando alumnos universitarios de los últimos cursos de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y de la diplomatura de Maestro/a en Educación Física, así como estudiantes de los ciclos formativos de grado medio y superior de Animación de Actividades Físicas y Deportivas, todos ellos correspondientes a las ocho provincias Andaluzas.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA Y PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

La información se obtiene mediante cuestionarios en los que, además de los datos personales y académicos, los alumnos deben especificar las actividades de formación deportiva que demandan a su Centro con el objeto de completar y complementar las enseñanzas formales recibidas. El total de respuestas obtenidas se eleva a 1035 cuestionarios.

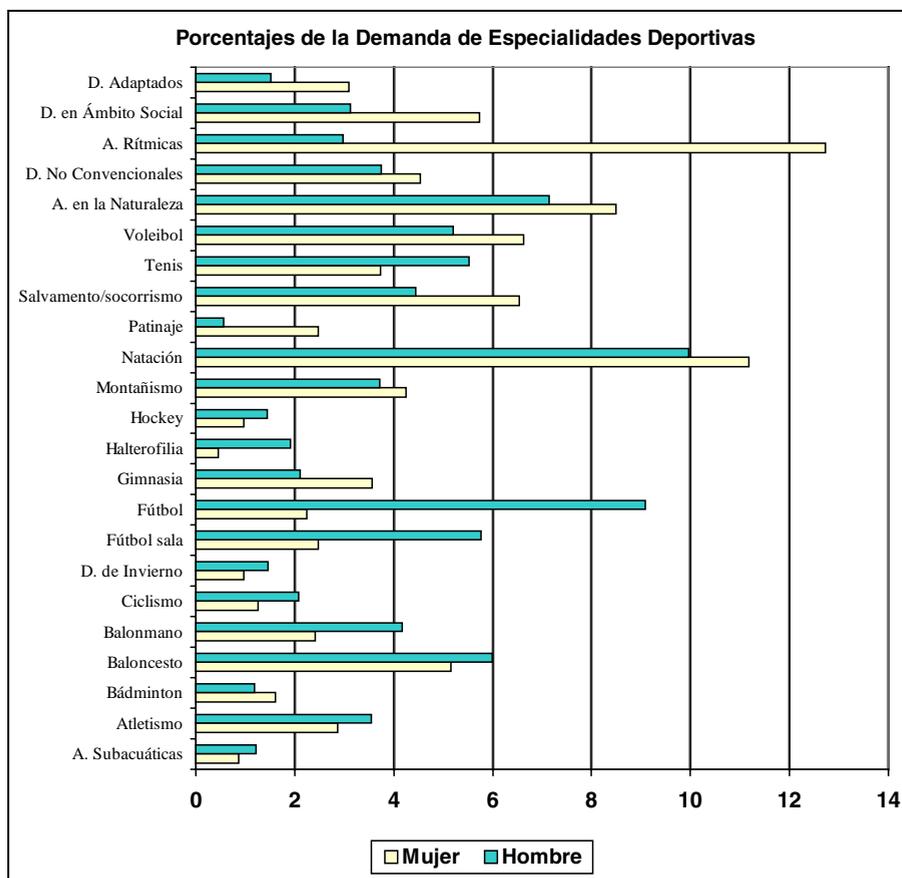
Para el análisis se ha utilizado el programa informático de tratamiento de datos SPSS versión 11. Se aplican estadísticos descriptivos básicos; frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

De los 1.035 cuestionarios cumplimentados y recepcionados, se trabaja con un total de 927, debido a la falta de identificación del género en 108 de ellos. Se registran un total de 630 respuestas de hombres y 297 de mujeres.

Los alumnos/as de educación física hacen demandas de formación en 57 especialidades deportivas distintas, lo que indica la existencia de una amplia diversidad de perfiles deportivos. De todas ellas, 23 especialidades son las más solicitadas. El gráfico siguiente presenta los datos correspondientes a las especialidades deportivas más solicitadas por los estudiantes distribuidas por sexo. No se incluyen los datos correspondientes a especialidades que representan menos del 1% de la demanda.

La interpretación de los datos, desde una perspectiva de género, nos lleva a observar una mayor tendencia en los hombres en requerir formación en deportes de gran aceptación social como fútbol, fútbol sala, baloncesto, atletismo o



balonmano. Mientras que las mujeres apuestan en mayor grado por especialidades no tradicionales que constituyen deportes alternativos y emergentes tales como, actividades rítmicas, actividades en la naturaleza, deportes en ámbito social, deportes no convencionales, deportes adaptados, etc.

Otra lectura del gráfico nos induce a pensar que las especialidades en las que existe contacto físico, hay una clara rivalidad y se practican en equipo son más solicitadas por los hombres donde, a las ya mencionadas anteriormente, se suman otras como, halterofilia y hockey. Las mujeres se inclinan por deportes de práctica individual en los que no es necesario un enfrentamiento personal con adversarios, como por ejemplo, gimnasia, natación, montañismo, patinaje, actividades rítmicas, etc.

Un dato relevante en este estudio es que las mujeres, con bastante más frecuencia que los hombres, hacen una voluminosa demanda en aquellas especialidades en las que el objetivo fundamental no es la mejora, ni el éxito perso-

nal, sino la ayuda y la asistencia a los demás, como son el salvamento/socorrismo, y las ya citadas deportes en el ámbito social, que agrupa especialidades deportivas dirigidas a colectivos sociales concretos con el objeto de favorecer su socialización (adultos, tercera edad, grupos marginales) y deportes adaptados, que engloba aquellas demandas de formación deportiva que están específicamente dirigidas a personas con necesidades especiales, fundamentalmente de tipo sensorial y/o motórico. Los datos, por lo tanto, parecen indicar que las mujeres están más sensibilizadas que los hombres en favorecer la integración de colectivos tradicionalmente marginados de las prácticas deportivas.

Los resultados niegan que las mujeres rechacen los deportes en los que se requiera fuerza física, pese a lo que comúnmente se ha dado por sentado, algunos ejemplos de especialidades muy requeridas por las mujeres en los que esta cualidad es totalmente necesaria son natación, montañismo, gimnasia, salvamento/socorrismo o voleibol. Estos datos apuntan hacia una identidad deportiva en función del género, hecho de enorme importancia y relevancia para el desarrollo de políticas para la igualdad, no asentada en la homogeneidad sino en la diversidad.

La reflexión última que cabe hacer es reconocer que la inclusión de perspectiva de género en la investigación educativa aporta un conocimiento científico beneficioso, tanto para mujeres como para hombres, así como para el conjunto de la sociedad, al obtener conocimiento diferenciado y matizado de la realidad que permite avanzar en propuestas de equidad.

BIBLIOGRAFÍA

- COLÁS, P. (2001). La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. En Pozo Llorente, T y Otros (Coords). *Investigación educativa : Diversidad y escuela*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- GARCÍA, M. (2001). *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Consejo Superior de Deportes.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA. (2001). *Andalucía Datos Básicos 2001*. Junta de Andalucía. Instituto de Estadística de Andalucía.
- REBOLLO, A. (2001). Género y Educación. La construcción de identidades culturales. En Pozo Llorente, T y Otros (Coords). *Investigación educativa : Diversidad y escuela*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- ROMERO, S. (2002). Cultura y Deporte hacia comportamientos no discriminatorios. *I Congreso Internacional sobre Interculturalidad y Deporte*. Cartagena: Universidad.

PRINCIPIOS FILOSÓFICOS Y PRÁCTICOS EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

M^a Ángeles Córdoba Arana
Universidad de Cádiz

En este documento se pretende realizar un acercamiento a los conceptos educativos que sirven de base filosófica en los programas de garantía social, en particular, y en todo el sistema educativo en general.

Hablar de necesidades educativas especiales (N.E.E.), de escuela comprensiva, de comprensividad y diversificación resulta bastante fácil, en principio, si nos encontramos en un contexto cercano a todo lo educativo, pero lo cierto es que, en muchas ocasiones, manejamos dichos términos sin una reflexión adecuada sobre su significado y lo que suponen como base filosófica de una manera de entender la educación. Muchas más en el caso concreto de los Programas de Garantía Social, donde estos conceptos adquieren su máximo significado sirviendo como medida de respuesta ante la situación de fracaso escolar que han experimentado los alumnos/as asistentes a estos programas.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promulga una nueva filosofía como directriz esencial, donde aparecen los siguientes principios claves:

- una educación comprensiva y diversificada que sea capaz de atender a todos los alumnos/as en cuanto a sus diferencias personales, familiares, culturales, bajo los términos de la igualdad de oportunidades.
- Una educación donde el carácter funcional adopte un papel prioritario, fomentando la conexión entre los contenidos y el contexto del alumnado, con vistas a conseguir la creación de un conocimiento significativo para el alumno/a.
- El fomento del desarrollo integral del alumnado.

Como puede apreciarse, a partir de este momento y, de forma explícita, el principio de atención a la diversidad adquiere una importancia clave y se con-

vierte en una medida básica dentro de la ley, dando lugar al surgimiento de propuestas prácticas para su atención.

Una de esas propuestas propone la implantación de los programas específicos de garantía social para los alumnos/as que no consigan terminar con éxito los estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Y es que esta reforma, ha provocado cambios importantes en el sistema educativo propiciando la introducción de sujetos que históricamente habían sido excluidos junto a sus necesidades. Así, uno de los grandes logros alcanzados explícitamente a través de la LOGSE es, como nos comenta Arnáiz Sánchez (1999.39), “la aparición de un único currículo para todos los alumnos que termina con la duplicidad curricular existente hasta el momento”...”atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y el sistema educativo especial), con dos currículos diferenciados (normal y especial) que para nada facilitaban una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar”.

Por tanto, con la atención a la diversidad encontramos “un principio de aceptación de las diferencias en las necesidades educativas, que han de tener correspondencia con respuestas educativas adecuadas a cada situación” (Ventura i Salvador, 2000.52).

A partir de esta ley también se generó, no sólo cambios estructurales y organizativos en el sistema ordinario sino, lo que es más importante, propició una nueva forma de mirar a los sujetos que presentaban, a partir de ahora, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y no una discapacidad. El surgir de este concepto aparece dentro de una nueva manera de pensar en los protagonistas de la educación, los alumnos/as, viendo en ellos/as no sólo sus aspectos comunes sino también sus diferencias como un “todo” que a su vez no se encuentra de manera aislada dentro del contexto escolar sino interactuando con todos los elementos implicados, profesorado, compañeros/as, curriculum, espacios, etc.

A partir de esta nueva visión, el énfasis para actuar, desde el punto de vista educativo, se centra en el currículo y la escuela como medidas para atender a las necesidades del alumno/a, haciéndola responsable hasta el punto de que “cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos/as”(Guisández)¹. Una propuesta donde “es importante tomar conciencia de que la atención a la diversidad

¹ Información recogida del artículo escrito por Ángel Guisández, “Medidas de Atención a la Diversidad” en la página web: <http://www.mec.es/dp/avila/diversidad/CuerpoMedidas.htm>.

no compendia tan sólo las medidas para atender a los discapacitados y problemáticos sino que, en su origen, está todo el alumnado buscando su identidad a través de la plena realización de sus intereses y expectativas” (Esperanza, J. 2001.15).

Por supuesto, todo esto supondrá la adquisición de responsabilidades por parte de los implicados en el proceso de integración. Así, “el concepto de NEE, en el marco de la escuela comprensiva, centra su atención en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno/a para optimizar su proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la escuela es decisiva, puesto que tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Así pues, la acción educativa tendrá un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. Objetivos que se reflejarán en un currículum abierto y flexible que comprenda lo que se le enseña a los alumnos/as y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso (Hegarty, 1990; Hegarty y Pokington, 1989; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Arnáiz, Illán, 1988, 1991; González Manjón, 1993 en Arnáiz Sánchez, 1999.43).

Esta nueva filosofía, por tanto, no sólo supone la introducción de nuevos alumnos/as a la vez que nuevos conceptos, como vemos, sino que también supone un cambio profundo a nivel estructural y organizativo de la escuela ordinaria. Una **escuela comprensiva** como la única capaz de dar cabida a todos los cambios que se promulgan y a todas las necesidades que consecuentemente surgen con la llegada de nuevos alumnos/as al sistema escolar. Una escuela que se guíe por los principios básicos de la igualdad, la comprensión, la tolerancia, la convivencia solidaria, la equidad, dando lugar al binomio **comprensión-diversificación**.

El concepto de comprensión o comprensividad se define como “una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos en vías de formación diferentes que puedan ser irreversibles. En ella se condensa(n) las aspiraciones de igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos, apertura de la diversidad dentro de una misma escuela...” (tomado del proyecto de Reforma de 1987, Marcotegui Ros)

Por supuesto, todas estas medidas no significan un tratamiento similar a todos los alumnos/as que llegan al sistema escolar. Pensar en la comprensividad no implica dejar de pensar en las individualidades de cada sujeto y consecuentemente en sus necesidades particulares que lo hacen diferente a todos los demás

y, por tanto, individuo. La comprensividad “es, pues, una apuesta por la educación como compensadora de las desigualdades sociales de origen y por las que se producen a lo largo del propio proceso educativo. Pero quedaría *coja* si no se pudieran contemplar en el desarrollo del proceso educativo las *especificidades* del alumnado por su propio desarrollo intelectual y cognitivo. Es decir, se hace preciso contemplar al alumno y a la alumna como *individuos* y, por lo tanto, con perfiles propios y definidos”. (Esperanza, J. 2001:15). Por esta razón debemos conectarla con la otra parte del binomio, el concepto de *diversificación*, es decir, “la dimensión individualizante de la educación, en cuanto que ésta busca adaptarse a las características personales de cada estudiante, a sus intereses, a sus necesidades y a sus aptitudes, para ayudar a *educir* de cada uno lo mejor de su potencialidad” (Marcotegui Ros)

Aunque, a través de sus definiciones, los conceptos *comprensividad* y *diversificación* parecen principios opuestos, lo cierto es que pueden ser complementarios y, de hecho, deben serlo porque “la ampliación de la enseñanza comprensiva no puede ignorar las grandes diferencias de intereses, motivaciones y actitudes que suelen presentar los alumnos a partir de los doce o trece años...” El fondo de la cuestión está en que, desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, comprensividad y diversificación no son principios contradictorios; más bien tendríamos que preguntarnos si no es la diversificación, en referencia a la diversidad de factores que marcan la desigualdad de origen de los escolares, una condición de posibilidad para la verdadera igualdad de oportunidades” (Ibid.)

Para que este binomio tenga sentido «la escuela que necesitamos no puede ser la que ofrece distintas vías curriculares, sino la que integre la diversidad en un curriculum comprensivo, asegurando *un equilibrio entre la necesaria comprensividad del curriculum y la innegable diversidad de los alumnos*” (López Melero, 1995.15).

Como se ha podido apreciar a lo largo del discurso y, a través de la defensa de una complementariedad entre comprensividad y diversificación, tanto el concepto de escuela comprensiva como el de atención a la diversidad deben entenderse dentro de un intento educativo por responder a los alumnos/as como individuos y a la vez como colectivo. Y es que “la necesidad, por tanto, de una escuela comprensiva va unida a una forma de entender la educación como instrumento para promover el desarrollo y compensar/compartir las desigualdades sociales y culturales. Comprensividad y diversidad, pues, no son principios antagónicos sino complementarios: Una educación pretendidamente integradora y no segregadora debe asumir el compromiso de ofrecer respuestas a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa (CEJA en Torres González, 1999.125).

Además, estos principios (comprensividad y diversificación) ponen en tela de juicio la manera de actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ha caracterizado a la escuela tradicionalmente con un excesivo carácter lineal e informativo. Ahora “el aula se convierte *en el lugar de los puntos de vistas distintos* (Tonucci, 1993). Es un lugar donde se disfruta de la diversidad y el aprendizaje se convierte en una actividad placentera. Es una actividad de contrastes de pareceres y contradicciones, donde la diversidad de los alumnos rompe el acuerdo preestablecido entre el aprendizaje “normalizado” y se necesita buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para restablecer el equilibrio educativo en la clase” (López Melero, M., 1999:33).

La atención a la diversidad, por todos los aspectos tratados, se convierte en un empresa esencial pero también muy complicada dentro del sistema educativo actual. Pretender fomentar una escuela comprensiva no sólo depende de la buena voluntad de los directamente implicados sino que también requiere de un soporte económico, cultural, estructural y organizativo donde la administración posee un papel prioritario de apoyo. Adoptar medidas que respondan a este principio de diversidad supone cambios profundos que no siempre van a ser bien aceptados y que consecuentemente pueden propiciar simples modificaciones que no suponen, en ningún caso, una aplicación real de esta filosofía.

A pesar de que puede tratarse de un proceso complicado también es cierto que debe ser un proceso obligado si se desea alcanzar un estilo de enseñanza y una escuela con las características que se han ido comentando en este documento. Impregnar a los programas de garantía social, en particular, de estas reflexiones supondrá un cambio real e importante que servirá de base para intentar dar respuesta a las lagunas que el sistema educativo ha generado en la formación de este alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1999) “Curriculum y atención a la diversidad”, en Verdugo Alonso, M.A. y Jordán de Urríes Vega, F.B. (Coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú.
- ESPERANZA, J. (2001) “La educación a la medida de cada uno y cada una. La atención a la diversidad”, en *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 220, 15-18).
- LEY ORGÁNICA GENERAL del sistema educativo. Ley 1/1990, de 3 de Octubre (B.O.E. nº 238, de 4-10-1990).
- LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO, J.L. (1996) “Diversificación Curricular”, en *Cuaderno de Pedagogía*, nº 244, 31-35.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995) “Diversidad y Cultura: en busca de los paradigmas perdidos” en *XXII Reunión Científica Anual de AEDES*, Murcia, 15-30.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga, Aljibe.

VENTURA I SALVADOR, X. (2000) *Las aulas taller ante la reforma del sistema educativo*. Málaga, Aljibe.

METAS Y ESTRATEGIAS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

Ana Delia Correa Piñero, Ana Vega Navarro, Nieves Correa Rodríguez,
Esperanza Ceballos Vacas, Hipólito Hernández García,
Aránzazu Gorostiza Vidal y Luisa Batista Delgado
(Universidad de La Laguna)¹

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista educativo-evolutivo, los conflictos son oportunidades para el desarrollo y aprendizaje de capacidades de negociación, persuasión, tolerancia, asunción de responsabilidades y conocimiento mutuo. Dichas razones hacen necesario estudiar las situaciones conflictivas no sólo como medio para mejorar la calidad de vida de los implicados, sino como oportunidad de desarrollo de competencias relevantes para el mundo social e interpersonal. De acuerdo con perspectivas recientes, el enfoque individual y conductual del análisis del conflicto y sus estrategias de resolución debe ser superado por uno más amplio que incluya el papel de las relaciones interpersonales y del grupo, y el significado que para los individuos tiene el conflicto y las formas de resolverlo (Del Barrio, et al., 2003).

En los estudios del maltrato entre iguales (Olweus, 1999) o de los conflictos entre padres e hijos (Hofer y Sassenberg, 1998) se constata la importancia de las características de la relación que sostienen los implicados como una variable fundamental a la hora de comprender los mecanismos de interacción que se desencadenan, así como las estrategias de afrontamiento de los conflictos. Por otro lado, se incide en la necesidad de indagar en las cuestiones más cognitivas del conflicto, contemplando, entre otros, aspectos como el significado, la percepción y los objetivos o metas que se proponen los individuos al afrontar los

¹ Esta comunicación se enmarca en el proyecto de investigación *Conflictos de los preadolescentes y adolescentes en la familia y en la escuela: un enfoque evolutivo, transaccional y contextual* (Proyecto BSO 2000-0858 del Plan Nacional de I+D+I 2001-2003, CICYT, MEC).

conflictos. Así, Damon (1998) destaca el hecho de que las personas tratan de dar sentido a sí mismos, a los otros y a las relaciones interpersonales refiriéndose con ello a la necesidad de profundizar en aspectos relacionados no sólo con lo que se hace (énfasis en la conducta), sino en lo que se dice que se hace (percepción) y en lo que les llevó a hacerlo (metas).

En el contexto escolar, muchos estudios se han centrado en determinar los conflictos más característicos y las estrategias de resolución empleadas por los alumnos. Existe una tipología de estrategias de afrontamiento de conflictos propuesta por K.W. Thomas y que ha sido utilizada por muchos autores (en Jares, 2001). A partir de dos dimensiones (grado de cooperación y grado de asertividad -o satisfacción de intereses propios-), se establecen 5 modos de afrontamiento: Competir, Evitar, Convenir/Negociar, Acomodar y Colaborar. Otros estudios que analizan las tácticas de resolución de conflictos en el caso de hermanos, formulan categorías similares. Fisher et al. (1991) y Mnookin y Ross (1995) hablan de tres tipos de estrategias: ganar-perder, evitación y compromiso o negociación, esta última como medio para alcanzar acuerdos que satisfagan ambas partes.

Los resultados que aquí presentamos se enmarcan en un estudio más amplio que se caracteriza por el análisis del conflicto y las formas de afrontamiento en el contexto familiar y escolar desde una perspectiva transaccional, contextual y evolutiva. Se tratan con especial interés los aspectos cognitivos y relacionales relativos a la percepción del conflicto, las razones y las metas que los individuos persiguen y sus concepciones interpersonales. En una primera fase se ha analizado la percepción de los conflictos escolares, identificando aquéllos considerados como los más frecuentes e intensos desde la perspectiva de los alumnos (Correa et al., 2001 y 2002; Ceballos et al., 2002). En una segunda fase, analizamos las formas de afrontamiento de los conflictos, las metas que persiguen los alumnos con estas tácticas de afrontamiento y sus concepciones acerca de las relaciones interpersonales. En esta comunicación presentamos resultados relativos a las metas y las estrategias de resolución empleadas por los estudiantes; concretamente, los objetivos que nos planteamos son:

1. Elaborar dos sistemas de categorías que sinteticen, respectivamente, las estrategias aplicadas por alumnos de secundaria en la resolución de conflictos escolares y las metas u objetivos perseguidos mediante la aplicación de las diferentes estrategias de resolución.
2. Validar ambos sistemas de categorías mediante un procedimiento de acuerdo entre jueces.
3. Ordenar las categorías en función de su frecuencia de aparición.

MÉTODO

Instrumento.- En otros trabajos se describe un instrumento tipo *rating scale* que diseñamos para analizar los conflictos escolares en Secundaria: *Inventario de situaciones conflictivas en los centros escolares*. Esta prueba valora la frecuencia y gravedad que para el alumnado de secundaria tienen 42 situaciones representativas de una amplia tipología de conflictos escolares (agresión física, verbal, vandalismo, interrupciones, discriminación, etc.). En Ceballos et al. (2002), se detalla el proceso de construcción de la prueba y los análisis de fiabilidad y de estructura subyacente. En Correa et al. (2001 y 2002) se presentan resultados sobre la valoración de la frecuencia e intensidad de los 42 conflictos y las diferencias de valoración según variables personales y contextuales (género, edad, ubicación y tipo de centro, etc.).

El instrumento incluye al final una sección de preguntas abiertas. El alumno debe elegir, entre los 42 conflictos, dos que le hubiesen afectado especialmente, como participante o como observador, e indicar, para cada uno, con frases breves el motivo por el cual le afectó tanto la situación, de qué forma intentó resolverlo y qué objetivo pretendía al actuar de esa manera. La extracción de las categorías a partir del vaciado de las preguntas constituye el contenido de esta comunicación. Por motivos de espacio, nos limitamos aquí a presentar los resultados referidos a formas (estrategias) y objetivos (metas) de resolución.

Sujetos y Procedimiento.- El cuestionario global fue aplicado a una muestra de 522 alumnos y alumnas de secundaria, cuyas características demográficas se describen en nuestros trabajos anteriores ya citados. Para el vaciado de las preguntas abiertas se seleccionó al azar una submuestra de 336. Con la mitad de éstos se analizó el contenido de las respuestas a las preguntas abiertas y se extrajeron y definieron las categorías subyacentes. Las respuestas se agruparon en función de su similitud conceptual, construyendo los 2 sistemas de categorías mediante un proceso recurrente que nos permitió refinar progresivamente las categorías que se iban perfilando y las dimensiones o elementos definatorios que las caracterizaban. El proceso tuvo una base combinada, tanto inductiva (las categorías se iban adaptando a partir de las respuestas registradas), como deductiva (analizando la posibilidad de aplicar categorías establecidas a priori, a partir de propuestas de autores en la bibliografía sobre el tema).

Por último, las categorías extraídas fueron aplicadas por dos jueces independientes a la totalidad de la submuestra (336), con el fin de verificar su concordancia en cuanto a la ubicación de las unidades textuales en las distintas categorías y, por extensión, determinar la validez de los tres sistemas categoriales propuestos. Al responder cada alumno a dos situaciones, el nº de unidades tex-

tuales a analizar se duplica. A priori, podríamos disponer de hasta 672 unidades. No obstante, algunos casos debieron desecharse (irrelevancia temática, respuestas indescifrables, respuestas incompletas, etc.). Así, para el análisis del acuerdo entre jueces dispusimos finalmente de las siguientes unidades textuales «válidas»: 598 para las categorías de «Estrategias» y 474 para las de «Metas». La concordancia entre jueces se valoró mediante el índice kappa de Cohen, que mide el acuerdo (mayor cuanto más próximo a 1,00) entre dos jueces cuando ambos valoran el mismo objeto según una escala nominal.

RESULTADOS

Categorías de estrategias de resolución de conflictos.- Se extrajeron 11 categorías a partir del vaciado de respuestas a la pregunta “¿Intentaste resolver el conflicto?, ¿cómo?”. En el cuadro siguiente mostramos las categorías en orden de frecuencia decreciente (tomando como referencia al Juez 1), una breve definición de su contenido y algunos ejemplos extraídos del vaciado de preguntas abiertas. Añadimos el porcentaje de casos ubicados por cada juez en las categorías y, al final del cuadro, el resultado del índice kappa.

CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	EJEMPLOS
Evasión Juez 1: 39,2 % Juez 2: 40,7 %	La respuesta consiste en no enfrentarse al conflicto en el sentido de ignorarlo, no concederle importancia o no hacer nada para resolverlo.	<i>“Irme de allí”. “Pasar de la profesora”. “No hacerles caso”. “Decir que era una broma”.</i>
Persuasión Juez 1: 19,5 % Juez 2: 19,7 %	Se trata de dar argumentos a la otra parte para hacer valer la perspectiva propia, bien justificando ésta, bien mostrando lo erróneo de la postura ajena. El objetivo perseguido ahora es que la otra parte cambie de opinión o de conducta. No se trata de buscar un punto intermedio, sino acercar al otro a la perspectiva propia, convenciéndole de su validez.	<i>“Hacer entrar en razón a mi compañero”. “Intento que el profe vea que no podemos con mucho”. “Hacerle entender que se equivoca”. “Decirle que si viene antes se lo pasará mejor”.</i>
Mediación externa Juez 1: 10,5 % Juez 2: 9,3 %	Para la resolución del conflicto se busca la mediación de una tercera persona de “jerarquía superior”: profesores, padres, alumnos mayores, etc.	<i>“Hablar con el director”. “Reclamar al seminario”. “Que mi madre hable con el profe”. “Que los chicos mayores los separen”.</i>
Mediación entre iguales Juez 1: 8,8 % Juez 2: 8,5 %	En este caso es un alumno el que hace de mediador. Las estrategias empleadas para ello pueden ser de diversa naturaleza: dominar, dar razones, apoyo emocional, etc.	<i>“Separarlos”. “Intentar resolver sus diferencias”. “Que le pida perdón”. “Dar razones para que no se metan con él”.</i>
Salida unilateral al conflicto Juez 1: 7 % Juez 2: 7,3%	Incluye respuestas al conflicto centradas en torno al establecimiento de límites o a la afirmación de poder. En ellas no hay ningún tipo de negociación ni de razonamiento. Se manifiesta la posición propia dando órdenes, desafiando al otro, poniendo distancias, tomando partido...	<i>“Decirle que no se pase”. “Le dije que se callara y escuchara al profesor”. “Defender a mi amigo ayudándole”. “Me planté delante del profe”.</i>

CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	EJEMPLOS
Uso de la violencia Juez 1: 5,7% Juez 2: 6,0%	Se emplean respuestas que implican algún tipo de violencia, ya sea física, verbal o emocional. En este último caso, se hace un manejo negativo de las emociones.	<i>"Pegar". "Gritar". "Lárgate de aquí, subnormal". "Planear una vendetta para otro día". "Jodiéndola para que se vaya a otro centro".</i>
Negociación Juez 1: 3,5 % Juez 2: 3,3 %	Es un proceso de regateo verbal en el cual se proponen alternativas con el objetivo de llegar a un punto intermedio entre las partes enfrentadas. Se trata de alcanzar compromisos o acuerdos para alcanzar una satisfacción mutua. Esto requiere que los "contendientes" sean capaces de ponerse en el lugar del otro (perspectivismo conceptual); es decir, que muestren interés por conocer los deseos y razones de la otra parte.	<i>"Hablar para distribuirnos el trabajo". "Esforzándome más y que la profe exija menos". "Participando en diálogos entre profesores y alumnos". "Arreglar nuestras diferencias hablando".</i>
Aceptación o sumisión Juez 1: 2,2 % Juez 2: 2,3 %	Supone aceptar las condiciones de la otra parte sin convencimiento explícito. La solución al conflicto no implica satisfacción propia, incluso puede generar insatisfacción. No hay constancia de interiorización, pero tampoco cuestionamiento de la postura del otro.	<i>"Levantarme más temprano". "Estudiar más". "No lo hagas si no quieres que te den una paliza". "Es tu obligación y debes cumplirlo".</i>
Salida unilateral al conflicto, sin confrontación Juez 1: 1,7 % Juez 2: 1,3 %	Se busca una salida al conflicto a favor propio, aunque evitando la confrontación con la otra parte, que incluso puede llegar a no enterarse de la solución adoptada. No se manifiesta la posición propia, sino que se actúa unilateralmente y sin hacerlo de modo explícito; es decir, uno mismo resuelve el conflicto sin contar con el otro.	<i>"Me robó el bolígrafo y lo cogí cuando no me vio". "Tapar el examen con el brazo para que no se copien". "Guardar mejor mis cosas para que no me las quiten".</i>
Adaptación Juez 1: 1,2 % Juez 2: 0,3 %	Consiste en tomar como propia la postura del otro, tras un proceso de reflexión mediante el cual se interioriza la norma y se hacen propósitos de cambio.	<i>"Pensar en mis estudios y buscar otros amigos". "Hacer caso a mis padres, pensar en las consecuencias y esforzarme".</i>
10 Poder grupal Juez 1: 0,8 % Juez 2: 1,0 %	Se trata de buscar apoyo en el grupo para resolver el conflicto de forma cooperativa o para respaldarse en él. No hay un enfrentamiento individual ni se busca la mediación de superiores, sino la fuerza del grupo.	<i>"Hacer una sentada". "Decírselo al profe delante de la clase". "Hablar con los compañeros y buscar apoyo en el grupo".</i>
Indice kappa de Cohen = 0,849 Signif.= 0,000 N casos válidos = 598		

Esta ordenación coincide en ambos jueces, excepto los dos últimos puestos, que se intercambian. La concordancia entre jueces es significativa.

Categorías de metas.- Los diversos objetivos o propósitos perseguidos con la estrategia desarrollada para afrontar un conflicto, se agruparon en 7 categorías extraídas a partir del vaciado de las respuestas a la pregunta "¿Qué querías conseguir con ello?".

CATEGORÍAS DE METAS	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	EJEMPLOS
Evitación de malestar Juez 1: 45,6 % Juez 2: 45,4 %	El propósito es que la situación conflictiva finalice, para dejar de sufrir las consecuencias desagradables o malestar fruto de la misma. Es una meta instrumental que pretende funcionar a corto plazo. Como caso extremo de esta categoría se encuentra la negación misma del conflicto, ignorando su existencia.	<i>“Que no se metieran conmigo”.</i> <i>“Que pueda terminar la tarea sin interrupciones”.</i> <i>“Que acabara esa pesadilla”.</i> <i>“Ocultar la realidad”.</i>
Cumplimiento de normas y valores Juez 1: 18,0 % Juez 2: 17,9 %	Esta categoría incluye una serie de propósitos basados bien en el respeto a las normas de convivencia, o bien en la consecución de un valor moral (de justicia, solidaridad, etc.).	<i>“Que hubiera orden y llevar una clase civilizada”.</i> <i>“Que todos fuésemos más puntuales”.</i> <i>“Evitar que el profe use las normas a su antojo”.</i> <i>“Que nos traten a todos por igual”.</i> <i>“Que no castigaran al que no es culpable”.</i>
Valor académico Juez 1: 13,2 % Juez 2: 15,3 %	Lo específico de esta categoría es perseguir objetivos con un contenido netamente escolar o académico. Se incluye tanto la pretensión de alcanzar un cierto logro académico, como poder trabajar bien en grupo, modificar la actitud del profesor o alcanzar justicia académica.	<i>“Conseguir mejores notas”.</i> <i>“Aprender”.</i> <i>“Que todos trabajen”.</i> <i>“Que el profe vuelva a explicar”.</i> <i>“Que puntúe mejor”.</i> <i>“Que tenga buena nota el que trabaja y no quien no trabaja”.</i>
Cambio con internalización Juez 1: 8,6 % Juez 2: 6,7 %	El objetivo perseguido es provocar en el otro un cambio de opinión. Se trata de inducir un proceso de reflexión mediante el razonamiento para que la otra parte llegue a convencerse.	<i>“Que se den cuenta de que es una persona y sufre”.</i> <i>“Que mejore su actitud y colabore con los demás”.</i> <i>“Que se diera cuenta de que nadie es perfecto”.</i>
Punición Juez 1: 6,1 % Juez 2: 5,9 %	La meta en este caso es castigar a la persona culpable del conflicto. Si hiciera falta, mediante la aplicación de la ley del Talión.	<i>“Que fuese castigada”.</i> <i>“Que lo expulsaran”.</i> <i>“Que alguien lo dejara en ridículo a él”.</i> <i>“Amenazarlos a ellos”.</i> <i>“Que se sienta mal”.</i>
Relacional Juez 1: 5,9 % Juez 2: 6,1 %	El objetivo es preservar una relación afectiva o amistosa y fortalecer vínculos de identificación colectiva y pertenencia al grupo.	<i>“Que no se rompiera una buena amistad”.</i> <i>“Que la clase fuera una piña, no grupitos”.</i> <i>“Que los compañeros se quieran y se respeten”.</i>
Compensación Juez 1: 2,7 % Juez 2: 2,7 %	Se pretende conseguir una satisfacción personal por el daño o malestar sufrido, de manera que se compense a la víctima de la situación conflictiva.	<i>“Que me pida perdón”.</i> <i>“Encontrar la persona que me robó y recuperar lo robado”.</i> <i>“Que me devolvieran mis cosas”.</i>
Índice kappa de Cohen = 0,835 Signif.= 0,000 N casos válidos = 474		

Ambos jueces coinciden en esta ordenación, excepto en las categorías “valor académico” y “punición”, que intercambian sus puestos. La concordancia entre jueces también resulta significativa para este sistema de categorías.

CONCLUSIONES

- Sorprende que la estrategia de afrontamiento más frecuente en el alumnado de secundaria sea, precisamente, la ausencia de afrontamiento, el no hacer nada para resolver los conflictos. Las categorías de mayor frecuencia (tanto de estrategias como de metas) están a mucha distancia del resto, con casi la mitad de los casos. Se trata de categorías elementales, de escasa complejidad cognitiva y de tipo individualista, es decir, no reflejan una perspectiva constructiva o de colaboración: *evadirse*, como respuesta más habitual y perseguir un propósito a corto plazo como *evitarse el malestar* que produce el conflicto.
- La segunda estrategia más utilizada (*Persuasión*) no tiene en cuenta los intereses de la otra parte, ni tampoco considera la posibilidad de que esa postura sea válida. No obstante, la persuasión implica cierto nivel de conocimiento de la postura contraria y la argumentación es el medio para rechazarla, lo cual implica ya cierto nivel de elaboración.
- Aunque a distancia, las siguientes estrategias más empleadas son las de mediación tanto de adultos como entre iguales, lo que indica la importancia concedida por los adolescentes al papel de los adultos en la resolución de los conflictos.
- Cabe destacar la escasa frecuencia de la estrategia *Poder grupal*, lo que supone que los estudiantes de Secundaria no tenderían a emplear el apoyo del grupo como medio de resolución de sus conflictos, sino que asumen los conflictos como cuestiones individuales. Igualmente se observa respecto a las metas que la *Relacional* no obtiene una frecuencia destacada. Estos resultados contrastan con la importancia que el grupo de iguales adquiere como marco de referencia en la adolescencia.
- A pesar de que la agresividad, la indisciplina y la falta de interés por lo académico sean quejas recurrentes de los docentes (denunciadas incluso por los medios de comunicación), nos sorprende la baja frecuencia señalada en estrategias centradas en el uso de la violencia para resolver los conflictos, así como la baja incidencia de la meta *Punición*. Al contrario de lo esperado, tras el porcentaje masivo asignado a la *Evitación de malestar*, el alumnado se decanta por metas como *Cumplimiento de normas y valores*, y *Valor académico*.
- Aunque estos resultados configuran una imagen no tan problemática y negativa como parece desprenderse de las noticias sobre conflictividad escolar que aparecen continuamente en los medios de comunicación, se está aún lejos de aprovechar el conflicto como una oportunidad de desa-

rollo, esto es, mejorar el conocimiento mutuo y el desarrollo moral mediante estrategias de negociación que, por ahora, son escasas.

- En futuros análisis exploraremos las relaciones entre ambos sistemas de categorías y entre éstas y el tipo de conflicto. Asimismo, se incluirá un tercer sistema de categorías con las concepciones del alumno acerca de las relaciones interpersonales (no incluida en esta comunicación por motivos de espacio) y que constituye otra dimensión relevante en los actuales enfoques de la investigación sobre el conflicto.

REFERENCIAS

- CEBALLOS, E., CORREA, A.D., VEGA, A., CORREA, N., GOROSTIZA, A., HERNÁNDEZ, H. y BATISTA, L (2002). An Inventory of conflictive situations in Secondary School: Devising an instrument to assess the conflict in school. Comunicación presentada en la *European Conference on Educational Research*. Lisboa, 11-14 septiembre 2002.
- CORREA, A.D., CEBALLOS, E., VEGA, A., GOROSTIZA, A. Y HERNÁNDEZ, H. (2001). Análisis del conflicto escolar en adolescentes y preadolescentes. *XI Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. La Coruña, septiembre 2001.
- CORREA, A.D., CEBALLOS, E., CORREA, N., VEGA, A., HERNÁNDEZ, H., GOROSTIZA, A. y BATISTA, L. (2002). Contextual and Personal factors in Secondary students' frequency perception of Conflictive situations in school. Comunicación presentada en la *European Conference on Educational Research*. Lisboa, 11-14 septiembre 2002.
- DAMON, W. (1998). Preface to the Handbook of child psychology. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, vol 3, Social, Emotional, and Personality Development* (pp. xi-xvii). Nueva York: Wiley.
- DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; ALMEIDA, A.; BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- FISHER, R.D.; URY, W. & PATTON, B. (1991). *Getting to yes*. Boston: Moughton Mifflin.
- HOFER, M. & SASSENBERG, K. (1998). Relationship and family discourse in different situations. *Advances in applied developmental psychology*, 15, 49-64.
- JARES, X. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Editorial Popular.
- MNOOKIN, R. & ROSS, L. (1995). Introduction. En K. Arrow, R. Mnookin, L Ross, A. Tversky & R. Wilson (Eds.). *Barrers to conflict resolution* (pp 3-24). Ney York: Norton.

ESTUDIO COMPARADO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE ERRORES EN LECTURA ORAL: IMPLICACIONES EN EL DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Javier Cortés de las Heras
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

El análisis de errores en lectura oral es una de las herramientas más utilizadas en nuestros días, especialmente en el ámbito de la lengua inglesa, utilizada para establecer niveles de dificultad que los textos tienen para los sujetos y el tipo de estrategias que usan.

Sin embargo, el uso que en España se ha venido dando al análisis de errores lo ha situado en una posición desventajosa frente a otros métodos de evaluación de la lectura. Tanto es así que, en nuestro contexto educativo, carecemos de buenos sistemas de análisis de errores, por lo que existe un gran vacío en cuanto a los instrumentos dedicados a este fin. En la mayoría de los casos el análisis de errores se circunscribe al ámbito de algunos tests de rendimiento lector centrados en análisis anecdóticos, salvo contadas excepciones. La concepción que se deriva de estos instrumentos es la de considerar al error en lectura oral como un signo patológico (v.g. dislexia), desde una evaluación descontextualizada sin el bagaje teórico suficiente sobre el papel del mismo en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y sus procesos más significativos.

Ante esta situación, se contrapone la de otros países como EE.UU., Reino Unido y Australia en los que el análisis de errores ha cobrado gran relevancia en los últimos años, especialmente a partir de los trabajos de Goodman (1965 y 1969) y seguidores con el método denominado *miscue analysis*. Posteriormente, el sistema de ha ido mejorando y se han propuesto otros métodos de análisis de errores, como es el caso de la técnica de *Running Record* (“Registro Rápido”) cuyo máximo exponente lo encontramos en Clay (1985), precursora del programa *Reading Recovery* y exportado desde Australia al resto de países de habla

inglesa. Ambos métodos, *miscue analysis* y *running record*, aunque diferentes, sostienen una misma filosofía basándose en los modelos descendentes (*top-down models*) del proceso lector, aunque también están siendo utilizados en programas de lectura basados en modelos más eclécticos, o si se quiere interactivos, como es el caso del programa *Sound Linkage* (Hatcher, 2000).

No obstante, el análisis de errores no está exento de críticas y se han descrito diversos inconvenientes como la existencia de problemas de fiabilidad, la influencia de ciertos factores en la producción de errores (edad, estilo de escritura,...), falta de acuerdo en la definición de categorías de errores o la falta de atención al efecto de dificultad del texto, entre otras (Hempenstall, 2000; Leu, 1982). En otros trabajos se ha demostrado que las críticas pueden ser superadas con un sistema de análisis de errores fundamentado teóricamente y técnicamente bien construido (Alfaro, 2000; Cortés, 2002).

Así pues, en el artículo se pretende fundamentalmente comparar dos métodos de análisis de errores para observar las consecuencias en el diagnóstico e intervención educativa que de ellos se derivan y consecuentemente su utilidad en la enseñanza de la lectura.

DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ANÁLISIS DE ERRORES EN LECTURA ORAL

Se presenta brevemente, las características principales de ambos métodos de análisis de errores: El procedimiento del *Running Record* y el utilizado a partir del *TIDEL*.

RUNNING RECORD

Definición del procedimiento Running Record

Este procedimiento de evaluación se usa para registrar las fortalezas y debilidades de la lectura oral de un niño a partir de los errores cometidos. Además es un método eficiente para explorar la dificultad de un texto (historia completa o libro) para un niño en concreto. Se considera por aquellos que lo defienden como la piedra angular de un programa de evaluación de la lectura en los primeros niveles (University School, 1999) y es heredero de la tradición del *miscue analysis* y su instrumento más popularizado, el *Reading Miscue Inventory*, acuñado por Yetta Goodman (1972)

Tipos de errores y método de registro

El registro de errores se hace a la vez que lee el niño. El docente, principal responsable de esta evaluación, va marcando en un texto paralelo al que está leyendo el niño una serie de símbolos que hacen que el procedimiento sea bastante rápido. Una vez finalizada la lectura se contabilizan los errores de cada tipo, otro tipo de conductas y el número de palabras que tiene el texto, para establecer el nivel de precisión lectora (*Reading Accuracy, RA*) y la proporción o porcentaje de autocorrecciones (*Self-corrections, SC*). Posteriores análisis sobre los errores y autocorrecciones revelan el sistema de estrategias (visuales y auditivas, sintácticas y semánticas) que el estudiante usa o ignora.

La notación que se utiliza sistematiza el registro rápido:

Palabra leída correctamente (✓), Omisiones (-), Adiciones (^ encima del símbolo se escribe la palabra añadida), Errores: *se escribe la palabra sustituida o deformada*, El maestro proporciona la palabra (T) (*told*), “Intenta esta palabra de nuevo” (TTA) (*try that again*), Autocorrección (SC) (*self-correction*), Deletreo: *guiones debajo de cada letra deletrada* (por ejemplo **b a r**), Repetición (R) (*repetition*), El niño pide ayuda (A) (*appeal*).

Resultados

Los resultados se dan en términos de porcentaje de Precisión Lectora (RA) y porcentaje de Autocorrecciones (SC). Ambos se calculan mediante fórmulas sencillas¹.

Los niveles de dificultad del texto se determinan a partir del porcentaje de Precisión Lectora o RA (Fácil >94%, Instructivo 90-94% y Difícil <90%).

TIDEL

Definición del instrumento o procedimiento

El supuesto teórico que sustenta el TIDEL aboga por una concepción del error positiva; así, el error es un elemento clave y diferenciador en el aprendizaje

¹ %RA = [(TW - E)/TW] x 100, donde **TW** es el número total de palabras (total words) y **E** el número total de errores (omisiones, adiciones, otros errores (sustitución), intentar una palabra de nuevo o palabras dichas por el maestro). Y, %SC = [sc/(E + sc)] x 100 donde **SC** es el número de autocorrecciones y **E** el número de errores.

de la lectura y no puede ser considerado igual a diferentes edades o niveles de aprendizaje. Por tanto, los tipos de errores incluidos en el TIDEL indican el estadio de la habilidad lectora en la que se encuentra un niño concreto tras la lectura de un mismo reactivo, el cuento *El Astuto Carpintero*. Las fases o estadios que se describen a partir del instrumento son cuatro y se apoyan en los trabajos sobre la inteligencia del profesor Secadas (Secadas, 1999) y las investigaciones realizadas por Alfaro y Cortés en torno a la habilidad lectora (Alfaro, 1999 y 2001; Cortés, 2002; Cortés y Alfaro, 2001).

Tipos de errores y método de registro

El método de registro de errores es sencillo y sigue dos pasos. Un primer paso en el que el maestro administra al niño un cuento para que lo lea en voz alta, proporcionándole poca retroalimentación y grabando la lectura en audio. En esta primera fase el maestro únicamente anota las conductas que no pueden ser registradas por el magnetófono: gestos marginales durante la lectura, observaciones sobre la situación del cuento ante los ojos (cerca, lejos,...), y otros datos de identificación que se anotan antes de empezar la lectura. En una segunda fase, se analiza detenidamente la grabación de la lectura, contabilizando las frecuencias de 29 tipos de error, 24 de los cuales quedan agrupados en siete dimensiones o grupos fundamentales: I. *Falta de integración de las palabras*; II. *Confusión de letras por la forma*; III. *Deformación y cambio de elementos*; IV. *Doble/Triple consonante e inversiones*; V. *Reglas convencionales*; VI. *Reiteración, relectura, inhibición proactiva*; VII. *Variantes y anticipación con sentido*.

Posteriormente, tal y como se explica en el apartado de resultados, se realizará un perfil evolutivo de errores. En función del tipo de perfil establecido se seguirá unas pautas para la intervención.

Resultados

Los resultados se dan en términos de puntuación directa para cada dimensión. Dicha puntuación directa se extrae del conteo de frecuencias de cada uno de los errores que conforman una determinada dimensión (o grupo de errores) asignándoles una puntuación de 0 a 3. La suma de la puntuación de cada uno de los errores que constituye la dimensión proporciona la puntuación directa. Este procedimiento se realiza para cada una de las siete dimensiones del TIDEL y éstas se trasladan a un perfil a partir del cual puede establecerse un nivel de lectura (estadio lector).

Comparación de ambos métodos e implicaciones educativas del análisis de errores

Una vez descritos brevemente ambos procedimientos de análisis de errores, se hace necesaria la comparación de ambos, destacando aquellas coincidencias y diferencias más relevantes, aunque básicamente se puede llegar a las mismas conclusiones. Asimismo, se proponen una serie de indicaciones destinadas a mejorar la intervención educativa a partir de estos procedimientos de evaluación de la lectura.

- 1) Ambos procedimientos destacan la importancia de patologizar el error lector en el contexto escolar, usándolo positivamente como indicador del aprendizaje y de las estrategias que usa el lector.
- 2) Hay una serie de conductas, los errores del tipo: omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones,... que son fundamentales para entender ciertos procesos de desarrollo en lectura. En un caso son errores que restan precisión lectora y que indican que un texto va a ser difícilmente comprendido, en otro caso indican fases en las que el lector está instalado en el símbolo, en la que los textos largos presentan una gran complejidad. La intervención irá dirigida a proporcionar textos mucho más sencillos y/o juegos con palabras destinados a automatizar el símbolo (Correspondencias Grafema-Fonema) y actividades que desarrollen la conciencia fonológica.
- 3) Las autocorrecciones y repeticiones se consideran, en ambos procedimientos, como estrategias que utiliza el lector positivamente para enfrentarse al texto e indicadores de fases de desarrollo de la lectura que afrontan el sentido del texto.
- 4) Los errores que mantienen el sentido del texto son indicadores del uso de estrategias semánticas, cuestión que va a suponer, evidentemente, la reducción del número de errores elementales descritos en 1), según se ha demostrado en los estudios del TIDEL. Sin embargo, en el *Running Record* afectan negativamente a la precisión lectora, quizá estamos ante una de las grandes diferencias de ambos procedimientos. No obstante, se recomienda que la intervención puede ir más dirigida a la lectura de cuentos más largos y a juegos con significados, comprensión global del texto, escribir lo que se ha leído, etc.
- 5) Finalmente, el maestro/a es el principal artífice de la evaluación de la lectura, proporcionándole un instrumento fácil de manejar e interpretar. Asimismo, el maestro/a puede seguir pautas de intervención o realizar un programa individualizado de lectura a partir de los errores detectados

dentro de un contexto o programa más global que persigue la creación de grupos homogéneos por su nivel lector.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, I.J. (1999). Los errores: fundamento de la intervención psicoeducativa. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Ponencia. 8 al 11 de septiembre de 1999. Santiago de Compostela. España.
- ALFARO, I.J. (2001). *Posibilidades diagnósticas del análisis de errores en lectura oral*. Trabajo de investigación a Cátedra de Diagnóstico en Educación. Valencia: Universidad de Valencia.
- CLAY, M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties* (3rd Ed.). Tadworth: Heinemann.
- CORTÉS DE LAS HERAS, J. (2002). Estudio de perfiles evolutivos en la lectura: Validación y revisión del Test Individual de Diagnóstico de Errores en Lectura (TIDEL). *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CORTÉS, J. y ALFARO, I.J. (2001). Análisis de errores en lectura oral: una perspectiva evolutiva. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Comunicación. 19 al 21 de septiembre de 2001. Coruña. España.
- GOODMAN, Y. y BURKE, C.L. (1972). *Reading Miscue Inventory: Manual and Procedures for diagnosis and evaluation*. New York: MacMillan.
- HATCHER, P.J. (2000). *Sound Linkage: An Integrated programme for overcoming reading difficulties* (2nd Ed). London: Whurr.
- LEU, D.J. Jr. (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quarterly*, 17 (3), 420-437.
- SECADAS, F. (1999). *Formar la inteligencia*. Madrid: Distribuidora SEK.
- UNIVERSITY SCHOOL (1999). *The Running Record*. [Página Web]. URL <http://www.us.edu/reading/runrec.htm> [abril 2003].

ANÁLISIS DE ERRORES EN LECTURA ORAL MEDIANTE DOS PROCEDIMIENTOS: UN CASO PRÁCTICO

Javier Cortés de las Heras
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

Uno de los procedimientos habitualmente utilizados en el diagnóstico y evaluación de la lectura oral es el análisis de errores. En la mayoría de tests de rendimiento lector editados en nuestro contexto educativo pasa por ser un análisis meramente cuantitativo, conteo de frecuencias, o anecdótico, clasificando la gravedad de ciertos tipos de errores que ha cometido el sujeto en la lectura oral de un texto.

Sin embargo, se han propuesto otros procedimientos más elaborados, como el *Running Record*, utilizado fundamentalmente en países de habla inglesa, y el procedimiento utilizado en el *TIDEL* (Secadas y Alfaro, 1998), desarrollado en el ámbito de la lengua española (Cortés, 2003). La diferencia de estos procedimientos de análisis de errores con los que suelen aparecer en los tests estandarizados de rendimiento lector radica en la utilización de los errores como indicadores del proceso y de las estrategias que el lector está utilizando para enfrentarse a un texto concreto.

Con el procedimiento del *Running Record*, se añade un valor al texto que indica su dificultad respecto al estudiante, con lo que la instrucción de la lectura a partir de textos está supeditada a la cantidad de errores, indicadores de la precisión lectora (*Reading Accuracy*). Asimismo, ambos procedimientos podrían estar clasificados dentro de los procedimientos informales de evaluación de la lectura, eludiendo así a algunas de las críticas que se suele atribuir a la evaluación estandarizada, especialmente a tests referidos a la norma (Cortés, 2002). Esta característica entronca con el valor que toma el maestro en el proceso de evaluación y diagnóstico, siendo éste el principal artífice del análisis de los errores y de su interpretación, para posteriormente realizar las propuestas de intervención convenientes.

PROCESO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo

El objetivo que se persigue es comparar las consecuencias en el diagnóstico y la intervención de la lectura oral de los dos métodos de análisis de errores mencionados a partir del análisis de un caso práctico.

Selección y composición de la muestra

Se seleccionó un sujeto de 1º de EP, *CGM*, utilizado en la investigación realizada por Alfaro (2001) y Cortés (2002) sobre los errores en lectura oral, de una muestra *válida* total de 342 sujetos de la Comunidad Valenciana pertenecientes a 1º y 2º de Educación Primaria.

Metodología

La metodología de la investigación siguió dos fases fundamentales. La primera fase consistió en la audición de la cinta de audio que contenían la lectura de *CGM*, registrando todos los errores posibles cometidos. En una segunda fase se registraron y clasificaron los errores de *CGM* utilizando los dos procedimientos anteriormente descritos, obteniendo así resultados para cada una de las diversas variables (dimensiones o grupos de error, precisión lectora, ratio de autocorrecciones,...).

Descripción de los métodos de análisis de errores en lectura oral

Se presenta brevemente, las características principales de ambos métodos de análisis de errores: el procedimiento del *Running Record* y el utilizado con el instrumento *TIDEL*. Ambos procedimientos quedan descritos más detalladamente en Cortés (2003).

El *running record* se usa para registrar las fortalezas y debilidades de la lectura oral de un niño a partir de los errores cometidos. Además es un método eficiente para explorar la dificultad de un texto (historia completa o libro) para un niño en concreto. En concreto se calcula el nivel de precisión lectora (*Reading Accuracy, RA*) y la proporción o porcentaje de autocorrecciones (*Self-corrections*,

SC)¹. Posteriores análisis sobre los errores y autocorrecciones revelan el sistema de estrategias (visuales y auditivas, sintácticas y semánticas) que el estudiante usa o ignora.

En el *TIDEL* los tipos de errores indican el estadio de la habilidad lectora en la que se encuentra un niño concreto tras la lectura de un mismo cuento. Las fases o estadios que se describen a partir del instrumento son cuatro. El método de registro de errores consiste en el conteo de las frecuencias de 29 tipos de error, 24 de los cuales quedan agrupados en siete dimensiones o grupos fundamentales. Asimismo, a partir de la puntuación en las dimensiones de errores se realiza un perfil evolutivo. En función del tipo de perfil establecido se siguen unas pautas para la intervención.

Procedimiento para el análisis de datos

Se calculó para *CGM* los porcentajes de *Precisión Lectora* (RA) y *Autocorrecciones* (SC), a partir del número de errores (omisiones, inserciones o errores, intentos y palabras dichas por el maestro) y conductas de autoayuda (autocorrecciones, deletreo y repeticiones) respectivamente. De la misma forma, se extrajeron las puntuaciones para cada uno de los grupos de errores del *TIDEL*, determinando igualmente el tipo de perfil en el que quedó clasificado *CGM* mediante análisis de cluster en función de una la clasificación previa obtenida en las investigaciones realizadas por Alfaro (2001) y Cortés (2002). Finalmente se realizó un análisis cualitativo buscando criterios de similitud y diferencia generales comparando las puntuaciones extraídas con ambos sistemas.

RESULTADOS

Running Record

Los resultados en frecuencias y porcentajes con el procedimiento del *Running Record* son los siguientes:

¹ %RA = [(TW - E)/TW] x 100, donde *TW* es el número total de palabras (total words) y *E* el número total de errores (omisiones, adiciones, otros errores (sustitución), intentar una palabra de nuevo o palabras dichas por el maestro). Y, %SC = [sc/(E + sc)] x 100 donde *SC* es el número de autocorrecciones y *E* el número de errores.

TIDEL

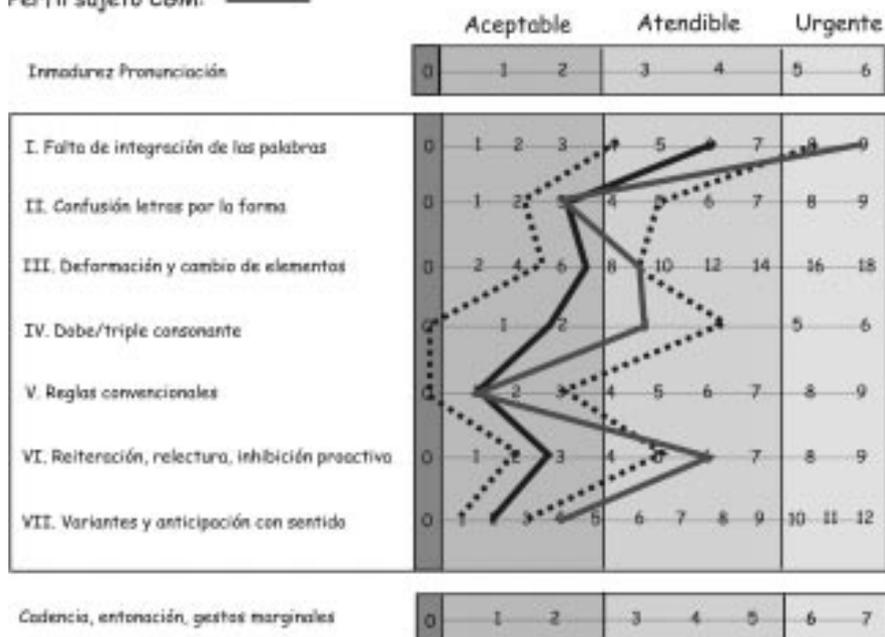
Los resultados para *CGM* con el procedimiento del *TIDEL* se presentan en una tabla y un gráfico que representa el perfil y su clasificación:

Dimensión	PD
I:	9
II:	3
III:	9
IV:	3
V:	1
VI:	6
VII:	4
Velocidad (ppm)	49,5
Fase (Perfil)	Simbólica (Combinatoria del símbolo)

Perfil 2: Fase Simbólica de la Lectura:

Medio: — ± desviación típica: ■ ■ ■ ■ ■

Perfil sujeto *CGM*: —



Total Palabras (TW)	297			
Errores (E)	Omisión	1	Precisión Lectora (%RA)	93,94%
	Inserción	3		
	Error	14	Nivel del texto	Instructivo
	Maestro lee	0		
Conductas de Autoayuda	Autocorrecciones (SC)	14	Autocorrecciones (%SC)	43,75%
	Deletreo	2		
	Repeticiones	6		

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Running Record

Para *CGM* el texto presentado está a un nivel *instructivo*, a este nivel el niño puede resolver la mayor parte de problemas que le presenta la lectura, aprender nuevas palabras y comprender ideas. Este último hecho se comprueba por la buena puntuación en autocorrecciones (43,75%), que muestra que del total de errores cometidos, casi la mitad, son autocorregidos. Yendo más allá de estos resultados numéricos, el *running record* prevé un análisis cualitativo de los errores, a través de un cuestionario, para establecer el tipo de pistas que utiliza el sujeto (grafofónicas, sintácticas o semánticas). Aplicando este análisis para el caso del sujeto *CGM*, aspecto no descrito en esta comunicación, se aprecia un uso frecuente de pistas *grafofónicas*. La interpretación que se desprende es que el sujeto atiende fundamentalmente a letras en palabras, o a la propia palabra, buscando patrones como el comienzo de un sonido, la longitud de la palabra, grupos consonánticos y vocálicos familiares,... En menos casos utiliza pistas *semánticas*, como aquellas que le permiten casar con el sentido del texto palabras que realmente no están en el texto utilizando el contexto de la historia, información de una frase,...(v.g. *mundo* por *pueblo*).

En cuanto a las autocorrecciones, la mayor parte de las veces, repite la palabra entera ante fallos en la primera sílaba. No suele parar para pensar, sino que automáticamente corrige o en todo caso alarga el sonido vocálico de una sílaba de estructura CCV o CV, hasta que consigue decir el resto (p.e.: *paaaaa-ra*).

TIDEL

El sujeto *CGM* ha sido clasificado estadísticamente en un tipo de perfil denominado *Fase simbólica de la lectura*, cuyo aspecto más destacable es la

combinatoria del símbolo. Alfaro, Secadas y Cortés (2003) describen este tipo de lectura atribuyéndole características tales como la monotonía y relativa rapidez con que se lee, aparición de silabeo continuo, ausencia de errores que denoten el sentido de lo que se está leyendo y de inexistencia de autocorrecciones.

Sin embargo, se aprecia desde el gráfico de perfil de *CGM* que este sujeto no cumple exactamente con las características de este perfil tipo. Así, el sujeto comete más errores de lo previsto normalmente para el perfil 2 en los grupos de errores VI y VII, es decir, aquellos que hacen referencia a las autocorrecciones y repeticiones y al uso del sentido del texto. Asimismo, *CGM* presenta más errores en la dimensión I, que hace referencia al silabeo, cortes en diptongos, etc. No obstante, su velocidad lectora es lo esperable para este tipo de perfil.

Lo que sugiere la lectura de *CGM* es un ligero estancamiento en la habilidad lectora, utilizando el silabeo como estrategia lectora. Este hecho le da cierta seguridad ante la falta de dominio de la *combinatoria simbólica* (correspondencias grafema-fonema), tan necesaria para leer, reconocible por los errores de tipo II, III y IV. Sin embargo, *CGM* comienza a despegar hacia una fase que aborda el sentido del texto: utiliza las autocorrecciones, signo de una conciencia de los errores que comete, uso de repeticiones y de algunos errores de alteración y anticipación de palabras y variantes con sentido. Un análisis de los errores a un nivel más concreto desvela características peculiares como el reiterado fallo en determinadas palabras (v.g. *canpintero* x carpintero) que hace que las puntuaciones de las dimensiones centrales sean algo elevadas.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA COMPARACIÓN DE AMBOS PROCEDIMIENTOS PARA EL CASO CGM

Aunando las interpretaciones sobre los resultados que de los dos procedimientos se desprenden, se llega a las siguientes implicaciones para el sujeto *CGM*: 1) el nivel de errores típicos no es preocupante (dimensiones de errores II, III, IV y V), este hecho queda reflejado en el nivel de precisión lectora (93,94%); 2) el nivel de autocorrecciones y de estrategias relacionadas con pistas semánticas es satisfactorio aunque, desde la perspectiva del *running record*, se podría recomendar un uso de éstas en la lectura. Básicamente, el sujeto despega de una habilidad asociada a la combinatoria de símbolos hacia un uso de la lectura comprensiva y; 3) el silabeo, no contemplado en el procedimiento del *running record*, denota una lectura todavía poco fluida, como también así lo indica la velocidad en palabras por minuto registrada (49,5).

En cuanto a las pautas para la intervención se aconsejaría en primer lugar

actividades relacionadas con la combinatoria simbólica (juegos de lectura de palabras y actividades para desarrollar a conciencia fonológica), así como la lectura de textos de menor complejidad que el presentado para la evaluación. Más adelante, se le presentarían textos de similares características al utilizado en la evaluación con el objetivo de proporcionarle actividades encaminadas al aprendizaje de nuevas palabras, uso de estrategias semánticas y juegos de comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, I.J. (1999). Los errores: fundamento de la intervención psicoeducativa. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Ponencia. 8 al 11 de septiembre de 1999. Santiago de Compostela. España.
- ALFARO, I.J. (2001). *Posibilidades diagnósticas del análisis de errores en lectura oral*. Trabajo de investigación a Cátedra de Diagnóstico en Educación. Valencia: Universidad de Valencia.
- CORTÉS DE LAS HERAS, J. (2003). Estudio comparado de los procedimientos de análisis de errores en lectura oral: implicaciones en el diagnóstico e intervención educativa. *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Comunicación. 25 al 27 de septiembre de 2003. Granada. España.
- CORTÉS DE LAS HERAS, J. (2002). Estudio de perfiles evolutivos en la lectura: Validación y revisión del Test Individual de Diagnóstico de Errores en Lectura (TIDEL). *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CORTÉS, J. Y ALFARO, I.J. (2001). Análisis de errores en lectura oral: una perspectiva evolutiva. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Comunicación. 19 al 21 de septiembre de 2001. Coruña. España.
- SECADAS, F. Y ALFARO, I. (1998). *Test Individual de Diagnóstico de Errores en Lectura (TIDEL)*. Autores.
- SECADAS, F. , ALFARO, I.J. y CORTÉS, J. (2003). *Leer es fácil*. Madrid: CEPE [en prensa].

ESTUDIO DE UN CASO: ANIMANDO A LEER CON NUEVAS TECNOLOGÍAS

Carolina Cosme Ruiz
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN: ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DEL SUJE- TO

En el mundo educativo hay una realidad evidente: la lectura es cada vez más escasa entre los más jóvenes según el último estudio de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) sobre audiencia infantil y juvenil ¿Cómo provocar en ellos dicho interés?

Para motivar a un niño hacia el mundo lector hay que olvidar el tópico de “lecturas obligatorias”. Intentar que no perciba la lectura como obligación académica, si no como placer propio y personal. (Gráviz y Pozo, 1994).

Es por estos datos cómo surge la idea de realizar un estudio de un caso a un niño de 7 años cuyos padres y maestros aseguraban que estaba bombardeado por los massmedia y que presentaba baja tasa lectora.

El problema en cuestión era verificar si la inusual lectura en el niño era causada por los massmedia o no.

Muchos están de acuerdo en que es un gran error pensar que si el niño ve mucha televisión o pasa muchas horas delante del ordenador, es normal que no le aficione la lectura (Gráviz y Pozo, 1994)

El sujeto en cuestión del estudio de caso, es un niño aparentemente normal, de carácter introvertido, con buen expediente académico y ganas de aprender. Es cierto que pasa gran parte del día viendo la televisión, y jugando a videojuegos; siendo una de las cosas que más le gusta y incluso más que salir con los amigos, según sus propios argumentos.

Vive en un contexto de nivel socio-económico medio-alto, en concreto en el

Rincón de la Victoria. Va a un colegio público cercano a su lugar de residencia, con familias de iguales características.

ESTUDIO DE UN CASO: ACERCAMIENTO Y DESARROLLO

Siguiendo las puntualizaciones de autor Stake, 1998 sobre los estudios de Caso; hay que concretar que éste se basa en principalmente en *acercarse lo más delicadamente posible al caso concreto* que se desea estudiar para conocerlo más a fondo y así obtener las valoraciones oportunas. Todo ello es lo que más tarde llevará a una serie de conclusiones.

Al tratarse de un contacto con personas, se ha cuidado al máximo a la hora de recoger la información mediante entrevistas a los padres y al propio niño.

Respecto al desarrollo; hay que explicitar que se ha trabajado con el niño durante dos semanas. De las cuales el proceso seguido puede dividirse en 3 *pasos clave*:

En Primer Lugar, durante la primera semana se recogieron todos los datos respecto a las características del niño y su contexto familiar y escolar.

En segundo lugar, una vez analizadas las preferencias del niño, se procedió a elaborar las actividades y planteárselas.

Por último se analizaron los resultados y se expusieron las conclusiones.

En todos los pasos se hizo uso de los *instrumentos básicos* de un estudio de caso (Stake, 1998):

- * Entrevista al niño y a los padres.
- * Análisis de boletines académicos y trabajos escolares del niño.
- * Observación del niño durante realización de tareas académicas, lecturas, etc
- * Diario de campo, donde se recogieron anécdotas y cuestiones del día a día.

*Entrevistas:

Las entrevistas se realizaron en la casa del niño; en primer lugar se formularon una serie de preguntas a los padres acerca de su hijo (cómo pasa el tiempo libre, nivel académico, carácter, etc).

Luego se pasó una entrevista de carácter más abierto al niño, preguntándole por sus gustos, preferencias, etc.

En dichas entrevistas se comunicó tanto a los padres como el niño la pretensión del trabajo, asegurándoles desde un principio la confidencialidad de la información que aportaran, así mismo como garantizarles una total y absoluta transparencia del proceso y los resultados en todo momento.

**Análisis de documentos:*

Este análisis se realizó en todo momento con la autorización de los padres; se consultó los boletines de toda la carrera académica del niño, así como sus trabajos más recientes relacionados con la lectoescritura.

**Observación:*

Durante todo el estudio se realizó una observación participante de tipo pasiva sobre todo al principio, en el sentido de que mientras el niño leía o hacía sus tareas escolares, se ofrecía ayuda sólo cuando el la solicitaba. Sin tomar iniciativas de tipo personal, que impidieran seguir el proceso natural de la situación.

En la observación durante la realización de las actividades propuestas para el niño, se hizo mayor intervención, en el sentido de participar y colaborar en la medida de lo posible para facilitar que el alumno entendiera el propósito de cada actividad.

**Diario de campo:*

Las notas que se recogieron durante el estudio, correspondían al seguimiento de dos semanas, recogándose cada día anécdotas, datos informativos, observaciones descriptivas, etc. De lo cual, después se hizo una selección de lo relevante y no relevante.

ACTIVIDADES

Una vez analizadas las preferencias del sujeto, se buscaron las actividades más apropiadas para él. Partiendo de que es un niño cuya principal motivación eran los *massmedia* antes que cualquier libro; se trató de no eliminar dicha motivación, si no contar con ella para acercarle a la lectura.

Para conseguir acercar al sujeto a los libros y la lectura en general se plantearon algunas actividades como:

- *La Historia oculta:* Esta actividad consiste en seleccionar libros de las características o formato que sepamos que al niño le agrada, y con cartulinas blancas opacas, tapar en primer el texto de todo un cuento. Así el niño guiándose por los dibujos habrá de escribir el texto de lo que cree que está sucediendo; de modo que al final, el niño deberá de leer su historia. Pudiendo ésta ser similar a la del cuento o algo más diferente. Luego con otro cuento se tapan las ilustraciones y el niño debe dibujar la historia guiándose por lo que lee en el texto. Igualmente se comparan los dibujos y se puede apreciar realmente qué es lo que del texto llama más la atención al niño para después representarlo con una imagen.
- *Doblaje por un día:* Se trata de escoger un tramo de una película o serie favorita del niño, quitarle el sonido. Se le pide al niño que en primer lugar visiona sin sonido el tramo de la película o serie; y vaya inventando los diálogos y escribiéndolos en una hoja. Una vez hecho esto, el niño tratará de modular la voz para cada personaje, éstos sonidos se graban en un magnetófono y luego se acoplan a las imágenes seleccionadas. De esta forma quedará un doblaje.
- *Creación de un cuento interactivo: “Miguel en el País de las golosinas”* Esta actividad, consiste en fotografiar al niño con las expresiones faciales básicas: alegre, triste, enfadado. (Es recomendable usar una cámara digital) Una vez realizadas las fotografías con ayuda del niño, se escoge el personaje que el le guste de dibujos animados, series, etc. Se busca la imagen de ese personaje y se recorta con un programa informático de dibujo (Paint; Foto Shock; etc) Y se recorta la silueta del cuerpo a la cual se le pega el recorte de la cabeza de nuestro sujeto. Así quedará nuestro sujeto como protagonista de la historia que él elaborará, pudiendo cambiar su expresión según la trama del cuento, cuando el lo desee.

De esta forma, el sujeto fue elaborando la historia, eligiendo qué personajes quería que aparecieran e incluso el texto. Una vez escrita la historia, elegido personajes y decorado. Se procedió a pasar el texto a sonido, para ello se utilizó el micrófono del ordenador y el propio sujeto grabó su voz en el texto de su personaje.

Una vez acabado, se incorporó música. Así quedó un cuento interactivo, en el que nuestro sujeto era el principal protagonista de la historia.

Aunque se realizaron otras muchas actividades para motivarle, ver su nivel lector, etc se consideran que estas tres fueron esenciales, ya que sobretudo las dos últimas parten de los medios que mas causas atracción en nuestro sujeto, con lo cual su grado de interés durante la realización de estas dos últimas actividades crecía por segundos.

EVALUACIÓN DEL CASO

Para constatar que los resultados del estudio eran los esperados, se realizó una entrevista a los padres y al niño, sobre cómo se habían sentido durante las actividades, cómo habían notado a su hijo (en el caso de los padres) durante su realización; si había aumentado su tasa lectora en las semanas posteriores al estudio, etc

Aunque realmente la evaluación se realizaba diariamente ya que de cada observación se anotaban resultados, respuesta a las actividades, etc. Es decir se evaluó todo el proceso.

CONCLUSIONES

Finalizado el estudio de caso, se pudo concluir que al sujeto en cuestión, le agradaba bastante la lectura y la escritura, algo que desconocían los padres. Creyendo éstos que no le gustaba demasiado porque prefería ver la tele o jugar al ordenador o videoconsola.

La razón de su baja tasa lectora, era que no le habían motivado lo suficiente para ante la posibilidad de leer un libro o ver una película, el sujeto escogiera la película.

Una vez que nuestro sujeto descubrió que a través de las nuevas tecnologías (especialmente sus medios preferidos: televisión y ordenador) podía acceder de manera lúdica a la lectura, mostró un gran interés y ganas de participar en todo lo relacionado.

En la actualidad, el sujeto disfruta elaborando sus propias historias por escrito, luego las lee en voz alta y va modulando su voz según los personajes que imite. Ha aprendido a grabarlos en el ordenador y aunque no de forma tan sofisticada como el primer cuento (en el que se le prestó algo de ayuda por ser el primero), pero decora escenarios y ha aprendido a colocarles a los personajes el texto. Con ayuda de un adulto después se le incorpora el sonido y la música.

De esta forma se ha tratado de transmitir tanto a docentes, padres como a los propios lectores noveles, que no hace falta impedirles que disfruten de los massmedia que más les atraen como son la televisión y el ordenador, si no aprender a hacer un uso inteligente de ellos. De forma que puedan aprender significativamente.

BIBLIOGRAFÍA

- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*; Madrid: La Muralla, D.L.
- GRÁVIZ, A. y POZO, J. (1994) *Niños y Medios de comunicación y su conocimiento*; Barcelona: Herder
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*; Madrid: Morata, D.L

LA RESPONSABILIDAD COMO VALOR DE CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR¹

M^a Angeles de la Caba Collado y Rafael López Atxurra
Universidad del País Vasco

MARCO TEÓRICO

En un contexto social de desencanto hacia las instituciones democráticas y dificultades para resolver de forma justa los múltiples retos que tienen planteadas las sociedades complejas han surgido voces de alarma y nuevas demandas hacia el mundo educativo. De hecho, las reformas de las últimas décadas, sobre todo en el mundo occidental, pretenden introducir valores en el currículo explícito, potenciando propuestas de Educación para la Ciudadanía (Audigier, 1999; Bartolomé (coord.2002). Estas nuevas demandas implican una reorganización del curriculum tradicional, que apenas se ha llevado a cabo, puesto que la mayoría de los esfuerzos se han volcado al desarrollo de programas cortos y medios realizados en tutorías (programas de habilidades de vida, programas para el desarrollo de la competencia personal y social, etc).

En cualquier caso, los contenidos de valor a introducir en el curriculum escolar son objeto de intenso debate. En cualquier caso sí parece que hay un cierto nivel de acuerdo sobre la necesidad de incluir contenidos que favorezcan la comprensión de las responsabilidades y los derechos, la resolución de los conflictos, o la tolerancia a la diversidad. El Consejo de Europa plantea que «La Educación para la ciudadanía corresponde, entre otras, a un amplio espectro de valores, capacidades y métodos relacionados con el aprendizaje de derechos y responsabilidades en una sociedad democrática» (Dürr; Spajic-Vrkas; Ferreira, 2000).

¹ Este trabajo es parte de un proyecto de investigación subvencionado por la UPVEHU: «Actividades de participación y convivencia en los libros de texto del conocimiento del medio: un instrumento orientado a la educación de la ciudadanía» (1/UPV00024.354-H-13892/2001).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El trabajo que aquí se presenta es parte de una investigación más amplia que pretende analizar hasta qué punto los libros de texto han tenido en cuenta los ideales de educación en valores democráticos y de ciudadanía activa. La responsabilidad es uno de esos valores claves, y, para analizarla, nos hemos planteado los siguientes *objetivos*:

1. Identificar cuáles son los contenidos de valor relacionados con la responsabilidad, y delimitar qué presencia global tienen sobre el total de contenidos de los libros de texto
2. Conocer la estructura de conocimiento que ofrecen los libros de texto precisando las dimensiones y campos concretos de responsabilidad que aparecen.
3. Analizar la secuenciación y continuidad del contenido de responsabilidad en la educación primaria.

La muestra está compuesta por 24 libros de texto de educación primaria (4 editoriales -Santillana, Bruño, Elkar y Erein- x 6 cursos de primaria=24) del área del conocimiento del medio. publicados en la década del noventa, que corresponden a la nueva etapa educativa que pretende recoger los valores en el marco escolar.

Metodológicamente se ha seguido un doble proceso de análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, para precisar el grado de seguimiento que los libros de texto hacen de los contenidos de responsabilidad, es decir de aquellos contenidos que plantean la regulación de las relaciones en diferentes contextos, explicitando tareas, normas, obligaciones, actitudes y comportamientos de cuidado y respeto. El análisis cuantitativo se ha abordado a partir del denominado “análisis espacial de contenido”, que consiste en analizar hoja por hoja los libros de texto para calcular la cantidad de espacio u hojas dedicadas a contenidos que hablan explícitamente de responsabilidad. Por otro lado, hemos concedido mucha importancia a la descripción, identificando los contenidos temáticos, ordenándolos para precisar la imagen del conocimiento deseable por nivel o ciclo y analizando los enfoques educativos subyacentes.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados muestran, tal y como puede apreciarse en el gráfico, que, en líneas generales, la presencia de los contenidos de responsabilidad es mayor en

los primeros ciclos para disminuir progresivamente en los cursos superiores de primaria, siendo esta tendencia similar en todas las editoriales.

EDITORIAL	I Ciclo		II Ciclo		III Ciclo	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
ELKAR	2,8%	0 %	3,4%	0,3%	0,6%	0,1%
EREIN	8,5%	2,8%	0,6%	1,9%	2,2%	0,0%
BRUÑO	5,7%	4,4%	4 %	1,4%	1,1%	0,0%
SANTILLANA	2 %	0 %	0 %	0,6%	0,1%	0,5%

El análisis cualitativo ha puesto de manifiesto que el enfoque predominante en el tratamiento de los contenidos relacionados con habilidades y valores de *responsabilidad interpersonal* se fundamenta en la presentación de modelos sobre lo que es lo correcto e incorrecto. Así se pone especial hincapié, sobre todo en los primeros cursos, en el ejercicio de hábitos, es decir en el cumplimiento de tareas. En los libros de texto analizados aparecen, también, en los cursos superiores, otros enfoques de la responsabilidad, tales como la toma de conciencia y valoración de situaciones cotidianas, o un enfoque más funcional, que aporta a las alumnas/os información procedimental para dotar de recursos de intervención.

En cuanto a la estructura de conocimiento, las dimensiones o campos concretos de responsabilidad que presentan los libros de texto se refieren a los ámbitos doméstico, escolar y local (responsabilidad vial y cívica).

La *responsabilidad doméstica o familiar* (Bruño I, III; Erein I, IV; Elkar III,IV; Santillana VI), además de las ideas generales, cubre tres campos o temáticas: hábitos relacionados con las tareas del hogar, la dimensión género y la ayuda a los miembros familiares. Los hábitos son uno de los aspectos sobre los que mayormente se incide, presentando diferentes contextos de colaboración en las tareas materiales del hogar que facilitan la convivencia familiar (limpiar, coser, planchar, ordenar, recoger las cosas, lavar, colgar y recoger la ropa, hacer las compras, hacer la comida, poner y recoger la mesa, hacer la cama, cuidar las plantas). Esta temática ocupa la atención preferente en el tema de responsabilidad en el primer ciclo y va disminuyendo progresivamente a lo largo de los dos ciclos siguientes, donde se presta más atención a la dimensión de género. Esta se trata presentando las situaciones de partida ante las tareas domésticas que poseen diferentes tipos de mujeres (abuela, ama de casa), las consecuencias de la incorporación de la mujer al trabajo, la observación de las diferencias entre el trabajo doméstico y otros trabajos, las consecuencias negativas del trabajo doméstico en las mujeres (sueldo, vacaciones, bajas, relaciones humanas), sin olvidar las diferentes actitudes de los hombres ante el trabajo doméstico. Finalmente, la ayuda a las personas que componen la familia (mayores, hermanos

menores, enfermos) se presenta en los libros de texto de forma más tímida que las dos cuestiones precedentes.

En cuanto a las formas de presentación y trabajo de la responsabilidad familiar predominan las actividades que solicitan la identificación de las personas encargadas de las tareas o la simple descripción de viñetas con modelos a imitar. Cabe destacar que, afortunadamente, estos modelos que presentan los libros de texto sugieren un reparto de tareas, con la contribución de todos los que forman la familia. Junto con el enfoque descriptivo se hallan las actividades orientadas a la toma de conciencia de la contribución individual a dichas tareas, así como a la valoración del reparto y su equidad, ya sea mediante la identificación de tareas y tiempos o bien analizando el reparto de las tareas. Excepcionalmente hemos encontrado dos editoriales con un enfoque que va más allá de lo descriptivo y de la toma de conciencia. En el primer caso, la editorial Bruño plantea en el primer ciclo, a través de una viñeta, la responsabilidad doméstica en el terreno del conflicto, es decir, entre los deseos de juego y las prioridades de las tareas domésticas. En el segundo caso, la editorial Santillana plantea en el tercer ciclo un debate a partir de una serie de documentos con información divergente, así como una serie de interrogantes y una guía para el debate.

La *dimensión escolar de la responsabilidad*, al igual que la familiar, se trabaja casi exclusivamente en el primer ciclo, haciendo referencia a: 1) actitudes relacionadas con el trabajo en el aula -trabajar solo y en grupo, estar bien sentado-; 2) responsabilidad ante el uso de materiales -usar la papelera, no escribir la mesa, apagar las luces-; 3) normas y actitudes de convivencia; 4) identificación de derechos y obligaciones de los alumnos. La responsabilidad escolar tan sólo aparece en tres editoriales y siempre en el primer ciclo (Elkar I, Erein I,II; Bruño I, II).

La *responsabilidad vial* (Erein I,II, IV, V ; Elkar II, III, IV; Bruño II, IV, V; Santillana I,IV) es uno de los ejes al que más importancia se da en la exposición de contenidos relacionados con la responsabilidad y también el que mayor continuidad tiene a lo largo de toda la educación primaria. Se aborda mediante el conocimiento y respeto a las normas de tráfico (presentando las señales o códigos de circulación), la presentación de los comportamientos viales a seguir en la calle (actitudes y comportamientos del peatón), la valoración de aspectos positivos y negativos del uso de vehículos y el metro, la seguridad vial (formas de evitar los accidentes) y, por último, la propuesta de cómo organizar el tráfico para mejorarlo. Esta temática tiene cierta continuidad a lo largo de los tres ciclos de primaria, únicamente en la editorial Erein (1º, 2º, 4º, 5º), mientras que las otras editoriales lo tratan en los dos primeros ciclos, pero con cierta discontinuidad en unos casos (Santillana: 1º, 4º; Bruño: 2º, 4º, 5º), mientras que Elkar lo trabaja en la transición del primer ciclo al segundo (2º y 3º-4º), otorgándole en el segundo nivel la totalidad de las páginas dedicadas a valores interpersonales.

La responsabilidad cívica (EreinI,III; ElkarIII,VI; BruñoI,II,III) adopta varias perspectivas: 1) el respeto y cuidado de lugares públicos -mobiliario urbano-; 2) el respeto y cuidado de los objetos, sobre todo en los medios públicos -echar las cosas a la papelera en calles y parques, 3) obligaciones y derechos cívicos que hacen referencia a la identificación de normas u obligaciones que figuran en iconos o señales públicas (no fumar, estar en silencio,...), las cuales constituyen reglas que facilitan la convivencia; 4) las actitudes cívicas en los medios de transporte -autobús-; 5) actitudes de respeto a los representantes de la autoridad, 5) el respeto a las personas, que toma la forma de ayuda en la calle -ciegos...-. En algunos casos la responsabilidad cívica se muestra con entidad propia mediante la presentación de consignas, viñetas referidas a normas o secuencias de comportamientos cívicos, así como, en menor medida, mediante la presentación de alguna situación problemática a través de la cual se pide extraer normas cívicas. En otros casos, los contenidos concretos relacionados con la responsabilidad cívica se presentan en contextos más amplios referidos a la educación vial, la sensibilización medioambiental, la salud y la seguridad. En todo caso los escenarios habituales para el tratamiento de esta temática son la calle y el parque. Estos contenidos se trabajan en los primeros ciclos, con especial interés y continuidad en el caso de Bruño (1º, 2º, 3º), y con cierta discontinuidad en el caso de Erein (1º, 3º) Esta discontinuidad es especialmente manifiesta en Elkar (3º y 6º).

CONCLUSIONES

- 1) Llama la atención que, se de más énfasis a la responsabilidad en el ámbito local que en el ámbito cercano de la familia y la escuela. En términos de porcentajes, las dimensiones escolar y doméstica aparecen en menor grado que la dimensión cívica de la responsabilidad, que, a su vez, está muy sobredimensionada hacia el aprendizaje de normas viales y, dirigida en mucha menor medida, a las actitudes cívicas (actitudes y comportamientos en el autobús...). En cualquier caso los aspectos de responsabilidad activa tienen un papel mínimo.
- 2) Se restringe el sentido de la responsabilidad al cumplimiento de normas, mientras que el aspecto de cuidado y preocupación tiene una presencia muy limitada. Aparece, la mayoría de las veces, como responsabilidad y cuidado de los objetos, mientras que la responsabilidad hacia las personas es casi anecdótica.
- 3) A pesar del énfasis que tanto desde Orientación Educativa, para que los programas de desarrollo sociopersonal tengan presencia en el currículum,

como desde los recientes planteamientos de Educación para la Ciudadanía, lo cierto es que tal presencia es bastante limitada y depende, en gran parte, de los proyectos editoriales.

BIBLIOGRAFÍA

AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: I.N.R.P.

DÜRR, K.; SPAJIC-VRKAS, V.; FERREIRA, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship; Methods and practices*. ECC. The Europe of cultural cooperation. http://culture.coe.fr/postsummit/citizenship/conference/ecit2000_16.3.htm

EDUCATORS FOR SOCIAL RESPONSABILITY (1984). *Taking part. An elementary Curriculum in the Participation Series*. Boston: National Office Educators for Social Responsibility.

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

STATUS SOCIOMÉTRICO Y SU INTERVENCIÓN EN MENORES INSTITUCIONALIZADOS

De La Morena, M^a Luisa

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El status sociométrico en la infancia es una medida bastante fiable para detectar la problemática social que muestran algunos niños/as en sus relaciones interpersonales con su grupo de iguales. Tanto en el caso de los sujetos rechazados como en el de los ignorados por los compañeros/as, aquéllos se ven alejados de la posibilidad de aceptación y de integración dentro de su grupo de referencia, lo que les puede provocar problemas de adaptación a su entorno social (Díaz Aguado y Martínez, 1995; Amorós y Ayerbe, 2000). El status sociométrico es además una de las medidas más difíciles de modificar, sobre todo en el caso de los niños/as rechazados que suelen mantener este status a lo largo de los años (De La Morena, 1995).

Dado que el status suele ser mantenido por las conductas reiteradas y por las propias opiniones y expectativas creadas, esto hace especialmente complejo intervenir sobre él. Así las intervenciones deben ir dirigidas, no sólo a modificar determinados comportamientos del rechazado/a, sino a cambiar las expectativas y las creencias que se ha formado el grupo social de iguales que interacciona con él/ella día a día.

En el caso de los menores institucionalizados en centros de protección y con una problemática psicosocial bastante importante, la medición de su lugar social en el grupo de iguales de su entorno escolar normalizado, se muestra como una medida crucial para el conocimiento del grado de aceptación social que presentan estos niños y niñas. Esto nos indica el nivel de adaptación que van presentando estos menores y nos lleva a formular programas de intervención psicosocial aplicables a su entorno escolar e institucional (Monjas, 1993; De La Morena, 1996). Disminuir el rechazo de los compañeros/as es un objetivo principal en el

programa de intervención que hemos elaborado para este tipo de muestra, que tiene características socioemocionales especiales y que ha sufrido maltrato y abandono.

MUESTRA

La muestra se compone de 24 sujetos, 14 niños y 10 niñas que viven en un centro de protección de Málaga, y que acuden a cinco colegios normalizados de la zona donde se encuentra la institución. Cuando comenzó el estudio longitudinal sus edades estaban comprendidas entre 5 y 10 años, con una media de edad de 7 años, y su escolarización abarcaba los cursos de 2º de educación infantil, 1º, 2º y 3º de educación primaria.

Estos niños/as tienen dos tipos de régimen diferente en la institución; 14 de ellos son externos (58,3%), pasando el día completo en el centro y siendo recogidos por sus familiares por la noche, mientras que los otros 10 son niños/as internos (41,7%), que llevan a cabo su vida en la institución y que han permanecido en ella como mínimo un año. El total de la muestra ha estado en este centro de acogida entre 1 y 7 años.

METODOLOGÍA

El presente trabajo forma parte de un estudio longitudinal más amplio en el que se ha puesto a prueba un programa de intervención psicosocial sobre menores institucionalizados, que muestran comportamientos conflictivos y problemáticos en sus interacciones con su grupo de iguales. Se ha llevado a cabo un evaluación preintervención, una intervención, una evaluación postintervención y un seguimiento en el curso siguiente.

En la **evaluación preintervención** se tomaron medidas a través de los diferentes agentes sociales cercanos a los niños y niñas, abarcando las diversas técnicas de recogida de información. El procedimiento sociométrico utilizado fue la Nominación de Iguales.

En la **fase de la intervención** una misma terapeuta trabajó con grupos control y de tratamiento reduciendo las posibilidades de que la administración del programa fuese diferente si hubiese más terapeutas implicados. Para cada uno de los 24 niños/as de la muestra se formó un grupo de trabajo con compañeros/as de su propia clase que no evidenciaban conductas negativas hacia dichos niños/as y que, además tenían una cierta popularidad dentro del grupo general de clase.

Así, se trabajó con 9 grupos controles y 9 experimentales, cuya composición fue en ambos casos: 6 grupos compuestos por 1 niño/a-problema y 2 compañeros/as de clase, y 3 grupos con 2 niños/as-problema y 2 compañeros/as.

Se realizaron 21 sesiones para cada grupo, fuera del aula y en salas preparadas para las sesiones, variando el lugar según los colegios, siendo en todos los casos habitaciones tranquilas donde nadie molestaba ni interrumpía durante la sesión. Las sesiones se llevaron a cabo para cada grupo dos veces por semana con una duración de 30 a 45 minutos cada una, dependiendo del tipo de sesión y de las disposiciones de los niños/as cada día. En los grupos controles se sacaba a los niños/as con las tareas escolares que estuvieran realizando u otras similares y se trabajaba con ellos en dichas tareas mientras duraba la sesión. En los grupos experimentales se iban enseñando diversos tipos de estrategias y habilidades de interacción social a través de juegos y actividades que llevaban a cabo todos los niños/as que conformaban el grupo. También se realizaron sesiones en el aula con el grupo completo de clase, en las que se repasaba lo trabajado por los niños/as durante varias sesiones.

RESULTADOS

Los resultados de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon nos indican que al comparar el número de elecciones y el número de rechazos recibidos por los niños y niñas del grupo control en el pretest, con el número de elecciones y rechazos en el postest y en el seguimiento, no se aprecian diferencias significativas. Mientras que en el grupo experimental sí existen diferencias significativas claras en dichos casos (Ver tabla 1 y 2)

Tabla 1. Significación estadística (c) del grupo experimental

	pos- nº de elecciones en la sociometría - pre- nº de elecciones en la sociometría	seg- nº de elecciones en la sociometría - pre- nº de elecciones en la sociometría	pos- nº de rechazos en la sociometría - pre- nº de rechazos en la sociometría	seg- nº de rechazos en la sociometría - pre- nº de rechazos en la sociometría
Z	-2,919(a)	-2,724(a)	-2,969(b)	-2,988(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,006	,003	,003
a Basado en los rangos negativos.				
b Basado en los rangos positivos.				
c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon				

Tabla 2. Rangos del grupo experimental

		N	Rango promedio	Suma de rangos
pos- n° de elecciones en la sociometría - pre- n° de elecciones en la sociometría	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	10(b)	5,50	55,00
	Empates	2(c)		
	Total	12		
seg- n° de elecciones en la sociometría - pre- n° de elecciones en la sociometría	Rangos negativos	0(d)	,00	,00
	Rangos positivos	9(e)	5,00	45,00
	Empates	3(f)		
	Total	12		
pos- n° de rechazos en la sociometría - pre- n° de rechazos en la sociometría	Rangos negativos	11(g)	6,00	66,00
	Rangos positivos	0(h)	,00	,00
	Empates	1(i)		
	Total	12		
seg- n° de rechazos en la sociometría - pre- n° de rechazos en la sociometría	Rangos negativos	11(j)	6,00	66,00
	Rangos positivos	0(k)	,00	,00
	Empates	1(l)		
	Total	12		
a pos- n° de elecciones en la sociometría < pre- n° de elecciones en la sociometría				
b pos- n° de elecciones en la sociometría > pre- n° de elecciones en la sociometría				
c pre- n° de elecciones en la sociometría = pos- n° de elecciones en la sociometría				
d seg- n° de elecciones en la sociometría < pre- n° de elecciones en la sociometría				
e seg- n° de elecciones en la sociometría > pre- n° de elecciones en la sociometría				
f pre- n° de elecciones en la sociometría = seg- n° de elecciones en la sociometría				
g pos- n° de rechazos en la sociometría < pre- n° de rechazos en la sociometría				
h pos- n° de rechazos en la sociometría > pre- n° de rechazos en la sociometría				
i pre- n° de rechazos en la sociometría = pos- n° de rechazos en la sociometría				
j seg- n° de rechazos en la sociometría < pre- n° de rechazos en la sociometría				
k seg- n° de rechazos en la sociometría > pre- n° de rechazos en la sociometría				
l pre- n° de rechazos en la sociometría = seg- n° de rechazos en la sociometría				

Comparando los grupos control y experimental entre ellos con la prueba de Mann-Witney podemos observar que en el pretest no hay diferencias, mientras que en el postest y en el seguimiento sí se muestran unas diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Ver tabla 3 y 4).

Tabla 3. Rangos del grupo control y experimental

	grupos control y experimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
pre- nº de elecciones en la sociometría	Control	12	12,38	148,50
	Experimental	12	12,63	151,50
	Total	24		
pre- nº de rechazos en la sociometría	Control	12	12,04	144,50
	Experimental	12	12,96	155,50
	Total	24		
pos- nº de elecciones en la sociometría	Control	12	8,63	103,50
	Experimental	12	16,38	196,50
	Total	24		
pos- nº de rechazos en la sociometría	Control	12	15,33	184,00
	Experimental	12	9,67	116,00
	Total	24		
seg- nº de elecciones en la sociometría	Control	12	8,58	103,00
	Experimental	12	16,42	197,00
	Total	24		
seg- nº de rechazos en la sociometría	Control	12	15,58	187,00
	Experimental	12	9,42	113,00
	Total	24		

Tabla 4. Estadísticos de contraste (b) del grupo control y experimental

	pre- nº de elecciones en la sociometría	pre- nº de rechazos en la sociometría	pos- nº de elecciones en la sociometría	pos- nº de rechazos en la sociometría	seg- nº de elecciones en la sociometría	seg- nº de rechazos en la sociometría
U de Mann-Whitney	70,500	66,500	25,500	38,000	25,000	35,000
W de Wilcoxon	148,500	144,500	103,500	116,000	103,000	113,000
Z	-,097	-,319	-,2819	-,1978	-,2862	-,2158
Sig. asintót. (bilateral)	,923	,749	,005	,048	,004	,031
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,932(a)	,755(a)	,006(a)	,052(a)	,006(a)	,033(a)
a No corregidos para los empates.						
b Variable de agrupación: grupos control y experimental						

DISCUSIÓN

Los sujetos del grupo experimental han logrado, tras la intervención, reducir el número de rechazos de forma considerable, a la vez que han conseguido algunas (aunque pocas) puntuaciones de aceptación, siendo nombrados para jugar por los compañeros/as con los que siguieron las sesiones del programa de intervención. La intervención de los iguales y de los maestros, con el uso de los refuerzos naturales que se dan en el entorno ecológico del aula y del recreo, ha tenido bastante influencia para afianzar las habilidades sociales aprendidas por los menores. Éstos han logrado hacerse con algún amigo que quiere jugar con ellos y han conseguido mostrar su cambio de comportamiento al resto de sus compañeros/as que lo han percibido.

Hay que indicar, no obstante, que los resultados indican tan sólo una reducción del número de rechazos, y no una desaparición de éstos, ya que estos niños/as seguían mostrando rechazos de sus iguales, aunque en grado menor. En el caso de las elecciones, éstas fueron pocas aunque significativas. En el caso de los sujetos del grupo control no hubo grandes diferencias en los rechazos ni en las elecciones. Todo esto nos indica la necesidad de continuar trabajando en la elaboración de programas de intervención psicosocial con estos niños/as, tanto en el ámbito escolar como en el institucional, prestando especial atención a su integración en el grupo de iguales.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, P. Y AYERBE (eds.) (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis Educación.
- DE LA MORENA, M. L. (1995). El estatus sociométrico en el grupo de iguales. En A. M. González, M. J. Fuentes, M. L. De La Morena y C. Barajas, *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.
- DE LA MORENA, M.L. (1996). Propuesta de un programa de intervención psicosocial para menores con carencias socioafectivas. En MARÍN, M. (Comp.). *Sociedad y educación*. Sevilla: EUDEMA.
- DIAZ-AGUADO, M.J. Y MARTÍNEZ, R. (1995). *Niños/as con dificultades socioemocionales*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MONJAS, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Trilce.

ESTUDIO PILOTO DE LA PRUEBA DE OBSERVACIÓN DE LAS FASES INICIALES DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Defior, S. y Jiménez, G.
Universidad de Granada

La lectura y la escritura expertas son unas de las habilidades más complejas e importantes que pueden ser desempeñadas por los humanos; por este motivo, el estudio de la adquisición de estas habilidades y sus problemas ha sido siempre de interés para los investigadores. En los últimos años ha ido aumentando la atención hacia la intervención temprana en los problemas de lenguaje escrito ya que existe un consenso, avalado por la investigación empírica, de que si los niños con riesgo de fracaso en esta habilidad son identificados y tratados en edades tempranas, la intervención será más efectiva (Hernández-Valle y Jiménez, 2001).

Cuando los niños comienzan el aprendizaje formal de la lectoescritura, su preparación para este aprendizaje es diversa, debido a diferencias individuales y a las oportunidades de aprendizaje que hayan tenido previamente. Por esto, la identificación temprana de los problemas en los momentos iniciales del aprendizaje de la lectoescritura, requiere un instrumento de evaluación sensible a los conocimientos sobre lectoescritura que tenga cada niño en ese momento. Este enfoque es el que recoge Clay (1993a, 1993b, 2002) y su programa *Reading Recovery* (*Descubriendo la Lectura*).

Reading Recovery es un programa de intervención temprana sobre el lenguaje escrito para niños que se encuentran en su primer año de aprendizaje formal de la lectoescritura y que presentan dificultades en la adquisición de dicha habilidad. Está basado en la teoría de la *aceleración* (cit. en Escamilla, 1994) que sugiere la posibilidad de coger a los niños que están teniendo dificultades en la adquisición del lenguaje escrito y ofrecerle una segunda enseñanza personalizada e intensiva para acelerar su proceso de aprendizaje. Este programa ha sido puesto en marcha en muchos países anglófonos (Nueva Zelanda, Australia, EE.UU. y Reino Unido) y también con población hispana en EE.UU. (Escamilla, 1994; Pinnell, Fried & Estice, 1990) obteniendo gran efectividad.

Dentro de este marco, ante la necesidad de un diagnóstico inicial, se diseñó un Instrumento de Observación (*Observation Survey*, Clay, 1993b, 2002) que permitiera la evaluación temprana de los logros del lenguaje escrito y la identificación de los niños con dificultades en este aprendizaje. Existe una versión hispana de este Instrumento de Observación (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996) que se desarrolló en EE.UU. para población hispanohablante, debido a la enorme cantidad de niños en edad escolar que viven en este país y que hablan español como primera lengua (Escamilla, 1994).

La adaptación española del *Observation Survey* forma parte de un proyecto europeo de investigación, *Early Literacy Assessment Project* (ELAP), dentro del programa Comenius, en el que participan Dinamarca, España, Eslovaquia, Irlanda y Reino Unido. Uno de los objetivos que persigue este proyecto es producir una herramienta de evaluación del lenguaje escrito en cada una de las lenguas participantes que permita examinar el progreso de los niños e identificar el riesgo de fracaso de aprendizaje desde muy temprano.

La prueba de *Observación de las Fases Iniciales de la Adquisición de la Lectoescritura* (O.F.I.A.L.), es el nombre que ha adoptado la versión española (Defior y Jiménez, 2002) y está compuesto por seis subpruebas complementarias: Registro Simultáneo de Lectura, Identificación de Letras, Conceptos sobre el Texto Escrito, Lectura de Palabras Frecuentes, Escritura Espontánea y Dictado.

Registro Simultáneo de Lectura. Se considera la subprueba más importante del instrumento, ya que aporta información acerca de las estrategias y problemas que presenta el niño en su lectura. Implica la lectura de tres textos de dificultad creciente para el niño (fácil, medio y difícil) y el registro de su conducta lectora. Los tres niveles de dificultad proporcionan información sobre:

- Cómo el lector desarrolla una lectura eficiente (texto fácil).
- Cómo el lector procesa y resuelve los problemas (texto de dificultad media).
- Cómo y cuando las estrategias que eran efectivas con textos de dificultad media, no son suficientes para realizar una lectura correcta (texto difícil).

Esta tarea analiza las claves que son utilizadas por el niño, tanto en los errores que comete en la lectura como en las autocorrecciones, es decir, aquellas palabras que lee de forma incorrecta pero que corrige de forma espontánea. Las estrategias pueden ser:

- Visuales: Si se basa en las características gráficas de la letra o en su orden. Por ejemplo: El niño lee “*pelata*” en lugar de “*pelota*”.
- De significado: si se basa en el significado general del mensaje. Por ejemplo: El niño lee “*niña*” en lugar de “*chica*”.

- De estructura: si se basa en las características sintácticas de la oración. Por ejemplo: El niño lee “¿Me *das* dos tomates?” en lugar de “¿me *da* dos tomates?”.

Identificación de Letras. El objetivo de esta subprueba es evaluar el conocimiento que el niño posee sobre las letras. Dicho conocimiento puede ser el nombre alfabético, el sonido o una palabra que comience o contenga la letra¹. Las letras se presentan en mayúsculas y minúsculas y las letras “a” y “g” se presentan en dos formatos de letra diferentes.

Conceptos sobre el Texto Escrito. Esta subprueba permite obtener información acerca de un conjunto de conductas que son la base de la adquisición de la habilidad lectora, como, por ejemplo, saber cuál es la portada del libro; que se lee el texto (y no el dibujo); las reglas direccionales de la lectura; el concepto de comienzo y fin del texto; la secuencia de las líneas, de las palabras y de las letras; el concepto de letra y de palabra; el significado de los signos de puntuación; o el concepto de mayúscula-minúscula. Para su aplicación se requiere un libro, cuyo texto es leído por el examinador, sobre el que se van realizando las preguntas referidas a los conceptos mencionados.

Lectura de Palabras Frecuentes. El objetivo de esta subprueba es mostrar la capacidad lectora de palabras frecuentes en el vocabulario de los niños. Para permitir sucesivas aplicaciones ofrece tres listas de 20 palabras, que se consideran equivalentes.

Escritura Espontánea. Su objetivo es obtener un indicador de la habilidad del niño para escribir la configuración de palabras familiares para él. Durante 10 minutos, el niño tiene que escribir algunas de las palabras que conoce.

Dictado. Su objetivo es indicar la habilidad del niño para analizar las palabras y transformar los sonidos que escucha en los grafemas correspondientes. Comprende cuatro formas paralelas, que se consideran equivalentes, para permitir sucesivas aplicaciones.

Después de la aplicación y puntuación de las subpruebas, se realiza un resumen de los datos obtenidos, en el que se analizan las estrategias que usa y los problemas que presenta un niño en la lectura y la escritura al nivel de letra, de palabra y de texto.

Por la diversidad de aspectos que recoge, esta herramienta proporciona información al profesor acerca de los conocimientos que tiene un niño sobre el lenguaje escrito y del proceso de adquisición que está llevando a cabo. Esto

¹ Sólo se aceptan como correctas palabras que contengan la letra en el caso de “ñ” y “rr”

permite guiar a los alumnos de manera personal e individualizada en su aprendizaje.

La prueba O.F.I.A.L. ha sido aplicada a una muestra de niños españoles. En lo que sigue, se presentarán algunos de los resultados obtenidos, para terminar con unos comentarios que sugieren su análisis.

MÉTODO

Participantes. Los participantes fueron 119 niños (57 niños y 62 niñas) para las pruebas de Escritura Espontánea y Dictado y 116² (54 niños y 62 niñas) para las pruebas de Registro Simultáneo de Lectura, Identificación de Letras, Conceptos del Texto Impreso y Lectura de Palabras Frecuentes. Estos niños cursaban 1º de Educación Primaria y se utilizaron siete colegios de Granada y su área metropolitana. La edad oscilaba entre 72 y 84 meses (Media= 78,12 meses; DT= 3,55).

Materiales y procedimiento. Las subpruebas de lectura se aplicaron individualmente y de forma grupal las subpruebas de escritura. Para la subprueba de Registro Simultáneo de Lectura se utilizaron los cuentos de la colección “Poquito a Poco” de la Editorial “La Galera” (texto fácil: “Mi sopa”; texto de dificultad media: “Pan y Tomate”; texto difícil: “Fiesta”). La aplicación se produjo entre finales del primer trimestre y principios del segundo (diciembre-enero).

RESULTADOS

La Tabla 1 muestra la media, la desviación típica, la puntuación máxima y mínima obtenida, el rango, tanto en puntuación directa como en porcentaje de respuestas correctas en cada una de las subpruebas, así como el número de niños a los que se aplicó la prueba. Estos datos corresponden a seis de los siete colegios debido a que los resultados del ANOVA que se realizó comparando los colegios mostró la existencia de diferencias significativas entre los mismos, $F(6,105)= 23,01$ $p<0,000001$. Los análisis a posteriori con la prueba LSD, mostraron diferencias significativas ($p<0,000001$) entre uno de los colegios utilizados y el resto, que no se diferenciaban entre sí ($p>0,05$). Debido a estas diferen-

² La diferencia en el número de participantes fue debida a que 3 niños no pudieron realizar las subpruebas de lectura, que se aplicaron individualmente, mientras que sí completaron las de escritura, aplicadas de forma grupal.

cias se optó por omitir los niños pertenecientes a este colegio para no alterar la puntuación media general.

Tabla 1. Media, desviación típica, puntuación máxima y mínima, rango, puntuación máxima de la prueba en cada subprueba de O.F.I.A.L. (puntuación directa y porcentaje de respuesta correcta).

PRUEBAS	Media	D.T.	Máximo	Mínimo	Rango	Max prueba	N
Registro Simultáneo de Lectura (Texto fácil) % exactitud	93.8	8.27	100	48.5	51.5	100	104
Registro Simultáneo de Lectura (Texto intermedio) % exactitud	92.8	8.05	100	47.4	52.6	100	104
Registro Simultáneo de Lectura (Texto difícil) % exactitud	87.7	12.07	100	44.05	55.95	100	102
Identificación de Letras (I.L.)	50.1	9.6	61	23	38	61	104
% correcto I.L.	82.1	15.7	100	37.7	62.3	100	104
Conceptos del Texto Escrito (C.T.E.)	15	14.05	22	6	16	25	104
% correcto C.T.E.	60	16.15	88	24	64	100	104
Lectura de Palabras Frecuentes (Lista A)	16.4	3.8	20	5	15	20	104
% correcto Lista A	82.2	19.04	100	25	75	100	104
Lectura de Palabras Frecuentes (Lista B)	16.5	4.19	20	2	18	20	104
% correcto Lista B	82.9	20.9	100	10	90	100	104
Lectura de Palabras Frecuentes (Lista C)	16.2	4.5	20	1	19	20	104
% correcto Lista C	81.4	22.6	100	5	95	100	104
Escritura Espontánea (Palabras Correctas)	14.7	7.1	38	4	34	100	108
Escritura Espontánea (Palabras Totales)	18.1	7.4	43	5	38	100	108
% Palabras correctas	80.5	17.1	100	23.07	76.9	100	108
Dictado A	35.4	5.5	39	15	24	39	108
% correcto Dictado A	90.8	14.05	100	38.4	61.5	100	108
Dictado B	36.4	4.05	39	19	20	39	108
% correcto Dictado B	93.3	10.4	100	48.7	51	100	108
Dictado C	35	6.31	39	10	29	39	108
% correcto Dictado C	89.8	16.2	100	25	74.3	100	108
Dictado Ch	34.4	5.7	39	5	34	39	107
% correcto Dictado Ch	88.1	14.5	100	12	87.2	100	107

Respecto a la subprueba de Registro Simultáneo de Lectura se llevó a cabo un ANOVA cuyos resultados indican que existen diferencias significativas entre el porcentaje de exactitud en el texto fácil y el difícil ($F(1,103)=48,53$; $p<0,00001$), así como entre el porcentaje del texto intermedio y difícil ($F(1,103)=32,88$; $p<0,00001$), mientras que no se encuentran diferencias entre el texto fácil e intermedio ($F(1,103)=2,46$; $p>0,05$). Además, como puede observarse existe una gran variabilidad en la ejecución de los sujetos (diferencia entre el porcentaje de exactitud máximo y mínimo).

En la subprueba de Identificación de Letras los niños obtienen una ejecución media alta. Al igual que en la subprueba anterior, se observa una gran diferencia entre las puntuaciones máximas y mínimas. Se realizó un análisis más detallado del número y porcentaje de respuestas correctas en cada una de las letras (Ver Tabla 2). Como se puede observar, las letras con la mayor puntuación

Tabla 2. Porcentaje y número de respuestas correctas en cada letra de la subprueba Identificación de Letras (N=104)

LETRA MAY.	%	Resp. Corr	LETRA MIN.	%	Resp. Corr.
A	100	104	a	100	104
O	100	104	o	100	104
U	98,08	102	u	100	104
S	98,08	102	e	100	104
I	98,08	102	m	99,04	103
E	97,12	101	s	99,04	103
P	97,1	101	t	99,04	103
M	96,15	100	n	97,12	101
D	96,15	100	ñ	96,15	100
L	95,19	99	c	95,19	99
Ñ	95,19	99	i	95,19	99
N	95,19	99	a	91,35	95
C	94,23	98	p	90,38	94
T	92,31	96	d	90,38	94
R	91,35	95	y	86,54	90
F	89,4	93	v	84,62	88
Y	87,5	91	z	82,69	86
B	86,5	90	r	79,81	83
V	84,62	88	j	75,96	79
Z	83,6	87	r	74,04	77
LL	75,9	79	f	70,19	73
J	72,12	75	ll	70,19	73
X	72,12	75	x	70,19	73
G	72,12	75	l	69,23	72
H	72,1	75	h	67,31	70
Q	68,27	71	g	65,38	68
K	60,5	63	k	57,69	60
W	53,85	56	w	57,69	60
CH	50	52	b	56,73	59
			g	54,81	57
			ch	49,04	51
			q	29,81	31

son las vocales y consonantes como “s”, “p” y “m”, mientras las que muestran menor puntuación son consonantes como “ch”, “w” y “k”. La comparación entre las puntuaciones en letras mayúsculas y minúsculas mostró diferencias significativas, $F(1,103)=10,42$; $p<0,004$, a favor de las mayúsculas. Un análisis más detallado por letras muestra diferencias significativas entre las letras: “f” ($F(1,103)=15,15$; $p<0,0002$), “p” ($F(1,103)=4,61$; $p<0,0341$), “b” ($F(1,103)=31,98$; $p<0,00001$), “l” ($F(1,103)=36,12$; $p<0,00001$), “q” ($F(1,103)=55,38$; $p<0,000001$), “r” ($F(1,103)=8,59$; $p<0,0042$) y “t” ($F(1,103)=7,43$; $p<0,007$). La comparación entre distintas fuentes de letra resultó significativa tanto para la letra “a” ($F(1,103)=9,76$; $p<0,0023$), como para la letra “g” ($F(1,103)=4,02$; $p<0,0477$).

La subprueba de Conceptos del Texto Impreso es la única donde ningún niño ha obtenido la máxima puntuación, mostrando así mismo, una gran variabilidad. En la tabla 3 se enumeran los conceptos evaluados, ordenados por dificultad; las líneas de mayor grosor dividen los conceptos en cuatro grupos en función del porcentaje de respuestas correctas (entre 90-100; 70-89; 50-69 y >50).

Tabla 3. Número y porcentaje de respuestas correctas en la subprueba Conceptos del Texto Escrito ordenados por dificultad (N=104).

Concepto Evaluado	Resp. Corr	% Resp. Corr
2. Lectura en el texto no en el dibujo	103	99,0%
3. Donde se comienza a leer	102	98,1%
4. En qué sentido	101	97,1%
5. Volver hacia la izquierda	101	97,1%
22. Concepto de letra	99	95,2%
7. Principio y final de la lectura	98	94,2%
16. Punto	86	82,7%
11. Página izquierda antes que la derecha	85	81,7%
1. Portada del libro	82	78,8%
20. Correspondencia mayúsculas y minúsculas	75	72,1%
8. Dibujo invertido	73	70,2%
23. Concepto de palabra	69	66,3%
24. Primera y última letra de una palabra	67	64,4%
21. Palabras reversibles (<i>sal/las</i>)	59	56,7%
9. Texto invertido	56	53,8%
25. Concepto de letra mayúscula	55	52,9%
6. Señalar palabra leída con palabra escrita	54	51,9%
19. Acento	40	38,5%
17. Coma	33	31,7%
15. Signos de interrogación	32	30,8%
12. Secuencia de palabras alterada	22	21,2%
14. Orden de las letras alterado 2	22	21,2%
10. Secuencia invertida de las líneas	19	18,3%
13. Orden de las letras alterado 1	18	17,3%
18. Guiones	5	4,8%

Según estos resultados los conceptos donde los niños obtienen una menor puntuación son los referidos a los signos de puntuación (excepto el punto), sobre todo las comillas (sólo un 4% de los niños conocen su función o su nombre). Los conceptos en los que obtienen una puntuación más alta son las reglas de direccionalidad de la lectura, el concepto de letra y el de principio y fin del texto.

En la subprueba de Lectura de Palabras Frecuentes y en las subpruebas de escritura (Escritura Espontánea y Dictado) se alcanzan altas puntuaciones, sin embargo, una vez más, aparecen grandes diferencias entre las puntuaciones máximas y mínimas.

DISCUSIÓN

Los resultados generales muestran que, con una instrucción de cuatro meses, los niños

poseen un conocimiento muy elevado de los aspectos relacionados con la lectura y escritura, ya que obtienen puntuaciones medias muy elevadas en cada una de las subpruebas.

Al mismo tiempo, se observa que existen enormes diferencias individuales entre los niños durante los primeros momentos de aprendizaje de la lectoescritura, lo que parece demostrar que la prueba O.F.I.A.L. es capaz de captar dichas diferencias y ofrecer a los maestros información individualizada y detallada del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, y por lo tanto, ofrece la posibilidad de identificar a los niños que presentan riesgo de fracaso y necesitarían ayuda inmediata.

Queremos señalar que las diferencias encontradas entre uno de los colegios y el resto pueden deberse a factores sociales, culturales y económicos, ya que este colegio se sitúa en una zona desfavorecida de la provincia de Granada. Esto nos lleva a la necesidad de contrastar esta hipótesis aplicando la prueba en niños de otros colegios de la misma zona o de condiciones semejantes.

Por otra parte, estos resultados preliminares parecen indicar que los textos utilizados en la subprueba de Registro Simultáneo de Lectura de dificultad media y alta son adecuados, y pueden seguir siendo utilizados para aplicaciones futuras. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre el texto fácil y en el texto medio, lo que indicaría la necesidad de utilizar otro texto más fácil, ya que según la versión original de la prueba O.F.I.A.L. el porcentaje medio que deben obtener los niños en dicho texto no debe ser inferior a un 95 % (en nuestro caso sólo obtienen un 93,8 %).

Respecto a la Identificación de Letras, los resultados muestran un alto conocimiento. Sin embargo, existen diferencias significativas entre mayúsculas y minúsculas y entre diferentes tipos de letra, es decir, su conocimiento es limitado y está posiblemente ligado al método de instrucción (enseñanza de vocales y consonantes como “p”, “m” y “s” en primer lugar) y al tipo de letra que se utiliza en las primeras fases de aprendizaje. Como resultado más específico parece interesante señalar las enormes diferencias encontradas entre la letra “q” en mayúscula y minúscula. La mayoría son debidas a errores de inversión, ya que el análisis cualitativo muestra que la respuesta incorrecta mayoritaria es “p”. Este dato también da pistas para la enseñanza y deber ser tenido en cuenta por los profesores a la hora de la instrucción de dicha letra.

Los Conceptos del Texto Escrito muestran una buena adquisición de los conceptos evaluados, excepto en el caso de algunos signos de puntuación, posiblemente debido a no haber recibido aún instrucción específica sobre ellos. Por último, señalar que las buenas puntuaciones en la subpruebas de escritura indican un conocimiento adecuado de la conversión fonema-grafema.

En conclusión, este estudio piloto muestra el alto conocimiento que tienen los niños sobre lectura y escritura en las primeras fases del aprendizaje, aunque éste no está generalizado ni comprende aspectos sintácticos o prosódicos como los signos de puntuación. Además, sugiere que la prueba O.F.I.A.L. es capaz de detectar y detallar las diferencias individuales de los niños con respecto a su conocimiento de distintos aspectos relacionados con la lecto-escritura en estas fases iniciales para no desencadenar el llamado efecto Mateo.

Los datos de este estudio piloto permiten comparar los resultados que obtenga otro niño en esta prueba, aunque son necesarias futuras investigaciones para ofrecer datos estandarizados que tengan en cuenta otros factores como, por ejemplo, el nivel socio-económico. Los próximos análisis, dentro del proyecto europeo E.L.A.P., tienen como objetivo las comparaciones translingüísticas entre España, Dinamarca, Inglaterra, Eslovaquia e Irlanda.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE, A., RUIZ, O. & BASURTO (1995). *Las piedras del cuento “Stones” por Marie Clay*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CLAY, M. (1993b). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Auckland, NZ: Heinemann.
- CLAY, M. M. (1993a). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Auckland NZ: Heinemann.

- CLAY, M. M. (2002). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Auckland NZ: Heinemann.
- DEFIOR, S. Y JIMÉNEZ, G. (2002) *Instrumento de Observación de los Logros en la Lectoescritura Inicial*. Documento policopiado. Depósito legal: GR-1657/02
- ESCAMILLA, K. (1994). Descubriendo la lectura: Un programa en español de lectoescritura para las primeras etapas. *Literacy, Teaching and Learning 1*: 71-85 .
- ESCAMILLA, K., ANDRADE, A. M., BASURTO, A. G. M. & RUIZ O. A. (1996). *Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura inicial: Spanish Reconstruction of An Observation Survey*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- HERNÁNDEZ-VALLE, I. & JIMÉNEZ, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector. ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje 24*: 282-295.
- PINNEL, G., FRIED, M., & ESTICE, R. (1990). Reading Recovery: Learning how to make a difference. *The Reading Teacher, 43*: 282-295.

ANÁLISIS DE PERFILES EN ALUMNOS DE ESO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA RESPECTO AL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS NTIC EN LA EDUCACIÓN

Díaz, M^a I.; Suárez, J.M. y Gargallo, B.¹
Universidad de Valencia

Desde diferentes instituciones y organizaciones se vienen desarrollando y poniendo en marcha diferentes políticas y acciones encaminadas a la progresiva integración de las TIC en la Educación. Estos planes de acción centran su atención tanto en la formación del profesorado como en el buen uso de las tecnologías -en lo que se refiere a sus aplicaciones prácticas y didácticas como a su deontología- de los alumnos. También las administraciones, dedican esfuerzos en el apoyo a los centros, dotándoles de las infraestructuras necesarias para la adecuada integración.

La mayor parte de las comunidades autónomas han venido desarrollando programas específicos orientados al proceso de integración de las TIC en la educación. La Comunidad Valenciana, con su programa Infocole, ha promovido diferentes acciones en este sentido.

Desde esta comunidad y a través del IVECE se ha elaborado un *primer diagnóstico del uso de Internet en los centros escolares*² (http://www.cult.gva.es/ivece/versionf/memoria/default_1.html), con el que pretende evaluar el estado de la cuestión que nos ocupa y para, a partir del mismo, formular orientaciones y

¹ Miembros del equipo del proyecto EVALWEB, pertenecientes a los departamentos de MIDE y Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Contactar con M^a Isabel Díaz García, Dpto. MIDE Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y CC. Educación. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010-Valencia. E-Mail: Isabel.Diaz-Garcia@uves

² “Un Primer diagnóstico del uso de Internet en los centros escolares de la comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación” dirigido por el Dr Bernardo Gargallo López de la Universidad de Valencia y realizada para el IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa), que pretende conocer y analizar la realidad de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de nuestra Comunidad con respecto al uso de Internet.

medidas correctoras con el fin de alcanzar mayores cuotas para una adecuada integración, acercándose así a los mejores referentes -en este sentido- tanto estadounidenses como europeos.

A partir de este estudio de evaluación y centrándonos en la figura del alumno hemos realizado un intento -dada la complejidad del problema que nos ocupa- en el desarrollo de perfiles en alumnos de ESO de la Comunidad Valenciana. Con ello, pretendemos definir perfiles de alumnos que permita la toma de decisiones -teniendo en cuenta las características y necesidades derivadas- dirigida ésta a una mayor adecuación en el proceso de integración de las TIC en la educación. Para ello, se definió la población de referencia y se tomo una muestra representativa de la misma, recogiendo los datos a través de un cuestionario elaborado de acuerdo la temática que nos ocupa. Veamos brevemente estos aspectos:

Con respecto a la población de referencia fue la de los alumnos de ESO (12-16 años, 1º - 4º) que cursaban sus estudios en Institutos de Secundaria, en centros concertados y en centros privados. Se decidió que la muestra de centros y de alumnos fuera representativa a tres niveles: Comunidad, provincia, y comarca. A tal efecto, se realizó un muestreo aleatorio estratificado, con los estratos definidos por las unidades de referencia que acabamos de señalar: provincia, tipo de centro, comarca y curso. El N total de la muestra es de 2311 alumnos, varones y mujeres, de los cuatro cursos de la ESO, pertenecientes a 87 centros públicos y centros no públicos de las tres provincias valencianas y de sus comarcas.

La recogida de los datos se realizó mediante un cuestionario elaborado al respecto compuesto por 107 ítems englobados en 6 de dimensiones esenciales de la temática que nos ocupa. Estas dimensiones son: *Datos del sujeto/Perfil del usuario, Uso de Internet, Formación, Actitudes, Repercusiones en la calidad de la educación y Alternativas y sugerencias de mejora.*

Una vez descrita la muestra y el instrumento de medida, vamos a centrarnos en el tema de esta comunicación. Para el desarrollo de los perfiles, hemos partido del análisis factorial de segundo orden utilizando como variables los factores encontrados en los análisis factoriales de los diferentes bloques temáticos que conformaban el cuestionario. De esta forma, partiendo de 107 indicadores, tras la doble reducción dimensional se han obtenido 7 factores que combinan las grandes dimensiones que hemos mencionado previamente. En la siguiente tabla se recoge -de un modo resumido- las dimensiones de segundo orden resultantes de mencionado análisis junto con una breve descripción de las mismas.

*Tabla 1.- ANÁLISIS FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN
7 factores explican el 56'22 % de la varianza.*

DIMENSIÓN I	<i>Uso de servicios de Internet en el centro, en casa (de tipo avanzado) con buena formación (recibida por la vía reglada):</i>
DIMENSIÓN II	<i>Valoración negativa de Internet y de sus repercusiones sociales así como de la calidad de la educación y disposición negativa</i>
DIMENSIÓN III	<i>No se usa Internet en el centro y no se ha recibido formación reglada</i>
DIMENSIÓN IV	<i>Valoración negativa de Internet y preferencia por la formación recibida de compañeros (no disponen de conexión en casa y su uso es muy limitado)</i>
DIMENSIÓN V.-	<i>Uso del ordenador y de Internet en el tiempo libre</i>
DIMENSIÓN VI	<i>Bajo uso de Internet y se desestiman determinadas opciones formativas (formación reglada y formación familiar)</i>
DIMENSIÓN VII	<i>Usos y formación inusuales</i>

De este modo, expuestas las dimensiones generales (ver tabla 1) que definen los diferentes aspectos recogidos en el cuestionario sobre los alumnos –lo que nos da un mapa definido del estado actual de la cuestión-, nos interesa conectar estas dimensiones con los alumnos concretos para poder obtener una visión más precisa. Esta conexión con alumnos o grupos de alumnos nos permitiría caracterizar mediante estas dimensiones generales *perfiles de alumnos* en cuanto al proceso de integración de estas tecnologías. Estos perfiles y grupos característicos nos permitirán plasmar la visión general en términos de los sujetos –en este caso, alumnos- de forma que dispondremos de una imagen simplificada de esta problemática sobre personas implicadas y no sobre todo el grupo “en general”. Todo ello nos situaría en mejores condiciones para efectuar recomendaciones más precisas y matizadas y debería de ser de mayor utilidad para enfocar las políticas al respecto.

AGRUPACIONES DE ALUMNOS A PARTIR DE LAS DIMENSIONES DE 2º ORDEN

A tal efecto, hemos analizado mediante la Técnica de agrupamiento jerárquico de sujetos –procedimiento k-medias- diferentes posibilidades que pudieran ajustar a la situación reflejada por el conjunto de dimensiones de segundo orden para los alumnos. Se han explorado modelos entre 2 y 13 agrupamientos y se ha elegido el que ofrece cinco agrupamientos de acuerdo con los criterios de parsimonia, consistencia teórica y simplicidad. Particularmente, el criterio decisivo en este caso ha resultado el no ofrecer modelos que incluyeran grupos excesivamente reducidos, pues, aún siendo conceptualmente interpretables y coherentes,

nos conducirían a un micro-enfoque no adecuado para el objetivo de la investigación.

Pasamos, pues, a comentar los resultados obtenidos con el modelo de cinco agrupamientos. La información que aparece en la tabla corresponde a los centros de los conglomerados finales y la composición de cada conglomerados de alumnos. Todas las dimensiones de segundo orden han resultado altamente significativas en la constitución de los cinco agrupamientos.

	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
FACTOR SEGUNDO ORDEN 1	,10629	2,92157	-,41417	-,01502	,59428
FACTOR SEGUNDO ORDEN 2	-,26904	,05466	,36821	-,31400	-,35196
FACTOR SEGUNDO ORDEN 3	,55297	-,89989	,36652	-1,32895	,32958
FACTOR SEGUNDO ORDEN 4	-,68856	1,42911	,52984	-,32966	-,52004
FACTOR SEGUNDO ORDEN 5	-,28020	-1,19574	,27714	,06341	-,17586
FACTOR SEGUNDO ORDEN 6	-,65652	,08501	,43568	-,05904	-,06551
FACTOR SEGUNDO ORDEN 7	-,05847	1,07191	-,35145	-,16479	2,64411

A continuación, presentamos en las siguientes tablas, las características de los cinco perfiles de alumnos resultantes de las agrupaciones:

PERFIL 1	
605 alumnos 26.18%	<i>Reducida experiencia en el centro, abiertos a la formación reglada y familiar, valoran positivamente el fenómeno de Internet</i>
<input type="checkbox"/> F3(+) No uso Internet en el centro, no formación reglada y valoración negativa de la formación recibida (Informática) <input type="checkbox"/> F4(-) Valoración positiva Internet y no preferencia formación compañeros <input type="checkbox"/> F6(-) No bajo uso Internet y valoración formación reglada y familiar	
<p>Son sujetos que no suelen usar Internet en el centro, aunque presentan algunos usos fuera del mismo. Generalmente han recibido poca formación reglada y valorarían la importancia de recibirla y de recibir, asimismo, formación en el entorno familiar. Finalmente, muestra una valoración globalmente positiva del fenómeno de Internet.</p> <p>En definitiva, son sujetos que valoran lo que Internet puede aportarles, han recibido y tenido pocas experiencias por parte del centro en este sentido y desearían que dicho centro les proporcionase muchas más oportunidades de uso y formación al respecto. Son alumnos, pues, expectantes y deseosos de introducirse mucho más en Internet y de que se integre en sus actividades dentro del centro. Sería, desde luego, un colectivo claramente favorable a cualquier dinámica de innovación que incluyera la formación y utilización de Internet, cuyo mayor riesgo es que la realidad acabe frustrando sus expectativas. Por último, indicar que se trata de un colectivo numeroso que incluye algo más de una cuarta parte de los alumnos.</p>	

PERFIL 2

96 alumnos
4.14%

Usuarios habituales de Internet (en el centro y en su casa), valoran la formación reglada recibida y la de sus compañeros, son críticos respecto al fenómeno de Internet

- F1(+) Uso servicios en el centro y en casa, buena formación reglada
- F3 (-) Uso Internet en el centro, formación reglada y valoración positiva de la formación recibida (informática)
- F4 (+) Valoración negativa Internet y preferencia formación compañeros
- F5 (-) Usos ajenos al ordenador e Internet en tiempo libre (la doble negación implica una afirmación, al ser negativo el valor de segundo orden y negativo el valor del cluster resulta en positivo)
- F7 (+) Usos minoritarios y formación otros

Son alumnos que usan con cierta intensidad Internet, tanto en el centro como en su casa, y que mantienen una cuota de otras actividades de ocio y tiempo libre diferentes a la utilización del ordenador e Internet. Han recibido formación reglada al respecto y la valoran positivamente, particularmente la de Informática, aunque también muestran su preferencia por la formación a través de colegas. Finalmente, son críticos respecto a fenómeno de Internet.

Estos alumnos tienen, por tanto, un perfil de usuario consolidado ya que utilizan Internet tanto en el centro como en su casa, manteniendo un equilibrio con sus otras actividades de ocio y tiempo libre. Su valoración de la formación reglada recibida no excluye la de sus compañeros, probablemente desarrollada en su casa y por su propia iniciativa. Finalmente, resulta significativo que este grupo haya desarrollado actitudes críticas frente a Internet, especialmente teniendo presente que es uno de los grupos de mayor contacto y experiencia con el fenómeno.

Por último, señalar que desafortunadamente se trata de un grupo muy reducido que no alcanza al 5% de los alumnos y cuyo perfil debería de ser un objetivo extender a un grupo crecientemente numeroso.

PERFIL 3

982 alumnos
42.36%

No usan prácticamente Internet –en el centro y fuera- y han recibido una formación deficiente al respecto. Valoran negativamente el fenómeno de Internet.

- F1 (-) No usos servicios en centro ni en casa, mala formación reglada
- F4 (+) Valoración negativa Internet y preferencia formación compañeros
- F6 (+) Bajo uso Internet y valoración negativa formación reglada y familiar

Son alumnos que no usan, o hacen muy escasamente, los servicios de Internet –ni tan siquiera los más básicos- en el centro ni en su casa. Valoran negativamente la formación reglada recibida al respecto –como muy escasa y deficiente- y también la proveniente de su entorno familiar. Han desarrollado, en definitiva una actitud crítica sobre lo que significa el fenómeno de Internet

Si tomamos como referencia otros estudios similares realizados en este sentido, nos encontramos que el fenómeno de Internet es valorado positivamente a rasgos generales por los alumnos de las escuelas de Escocia (Condie, et al., 2001); de hecho un 65 % de los alumnos los que consideran que el aprendizaje del uso del ordenador es importante y el resto considera que es muy importante cosa que llama la atención teniendo en cuenta el alto porcentaje de alumnos que se enmarcan en este perfil.

Este colectivo, pues, se caracteriza por unos déficits notables en la utilización y formación respecto a Internet. Esto es especialmente notable ya que se aproximan a la mitad de los alumnos de ESO en la Comunidad Valenciana y constituyen el principal desafío de cualquier plan de integración de estas tecnologías.

PERFIL 4	
495 alumnos 21.42%	<i>Uso básico de Internet en el centro. Valoración formación reglada recibida. Valoración positiva del fenómeno de Internet.</i>
<input type="checkbox"/> F2 (-) Valoración positiva Internet, repercusiones sociales e influjo en la Calidad Educativa <input type="checkbox"/> F3 (-) Uso Internet en el centro, formación reglada y valoración positiva de la formación recibida <input type="checkbox"/> F4 (-) Valoración positiva Internet y no preferencia formación compañeros	
<p>Estos alumnos usan en el centro los servicios generales de Internet, aunque no a nivel curricular en las asignaturas. Valoran positivamente la formación reglada recibida y muestran una valoración general positiva del fenómeno de Internet.</p> <p>Es este un colectivo sustancial que no alcanza por poco a la cuarta parte de los alumnos. Sus experiencias positivas con el uso y la formación deberían constituirse en un patrón a analizar para dar soporte a experiencias más extensas para ellos y universalizadas para los restantes alumnos.</p>	

PERFIL 5	
138 alumnos 5.97%	<i>Uso curricular en el centro y general en casa, valoración negativa de la formación en informática y no el resto de formación, prefieren formación a través de colegas, valoración positiva de Internet y sus repercusiones.</i>
<input type="checkbox"/> F1 (+) Uso servicios en el centro y en casa, buena formación reglada <input type="checkbox"/> F2 (-) Valoración positiva Internet, repercusiones sociales e influjo en la Calidad Educativa <input type="checkbox"/> F3 (+) No uso Internet en el centro, no formación reglada y valoración negativa de la formación recibida (Informática) <input type="checkbox"/> F4 (-) Valoración positiva de Internet y no preferencia formación compañeros (disponen de conexión en casa y su uso es considerable-avanzado) <input type="checkbox"/> F7 (+) Usos minoritarios y formación otros	
<p>En conjunto se trata de alumnos que hacen un cierto uso de Internet en el centro y, sobre todo, en casa. Cuyas preferencias y valoraciones de formación parecen basarse en sus propias experiencias –malas en la formación reglada y, particularmente, en la asignatura de Informática-. Este colectivo mantiene una clara valoración positiva respecto al fenómeno de Internet y las cuestiones asociadas a la Sociedad de la Información, considerando todo ello positivo para la calidad educativa y presentando una clara disposición e implicación para incorporarse al proceso de integración de estas tecnologías. Es un grupo, en cualquier caso, minoritario pero significativo de la interacción de diferentes condiciones en el centro y en su contexto que puede crecer en el futuro cuando más sujetos se introduzcan en la dinámica de integración “real”. Su perfil debería llamarnos a reflexionar sobre la integración.</p>	

Con todo esto vemos cumplido el objetivo del presente trabajo que consistía en caracterizar el colectivo de los alumnos, concretar las características que presentan desde una perspectiva multivariada y determinar su mayor o menor representatividad en el conjunto de la población de referencia- atendiendo a la proporción de sujetos que los integran-.

Por último, mencionar la gran complejidad a la que nos enfrentamos cuando hablamos del proceso de integración de las TIC en la educación por la cantidad de factores y variables que intervienen. También cabe señalar la gran heterogeneidad existente en cuanto al grado de integración de cada uno de los centros

escolares que dificulta más aun si cabe el análisis y su derivación en el diseño de acciones específicas y medidas correctoras que se adecuen la idiosincrasia de cada centro escolar. Por ello, existe una tendencia a analizar la gran diversidad existente creando perfiles que permitan un mejor manejo de las diferentes realidades. De hecho, el tercer informe STAR (CEI Forum, 2000) realiza un análisis de la diversidad que se puede encontrar en los centros educativos en relación tanto a las infraestructuras como al uso que de las mismas se realiza en educación; estableciendo así cuatro tipos en función de su mayor o menor lejanía. Nosotros, en alguna, medida hemos querido analizar la diversidad existente de los alumnos en relación al uso, la formación, las actitudes, etc., creando 5 tipologías o perfiles que los engloban.

Finalmente, hemos intentado construir un primer modelo de aproximación a esta realidad compleja, junto a un procedimiento final que puede coadyuvar a la toma de decisiones. Los acercamientos a este campo se han movido hasta el momento en un terreno excesivamente fragmentario, quedando aún muchos esfuerzos por realizar y alternativas que explorar y confrontar.

BIBLIOGRAFÍA

- CEO Forum (2000). *School technology and Readiness Report. The power of Digital Learning: Integrating Digital Content. Year Three*. Documento Electrónico: <http://www.ceoforum.org/reports.cfm>
- CONDIE, R.; SIMPSON, M.; PAYNE, F.; GRAY, D. (2002). *The impact of ICT initiatives in Scottish Schools*. Scottish Executive. Education Department Documento Electrónico: <http://www.scotland.gov.uk/consultations/education/ictimpact.pdf>
- GARGALLO, B.(2001). *Un Primer diagnóstico del uso de Internet en los centros escolares de la comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación*. Documento Electrónico: <http://www.cul.gva.es/ivece>

DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES QUE TRABAJAN CON ALUMNOS/AS, CENTROS Y ZONAS EN RIESGO DE SUFRIR PROCESOS DE EXCLUSIÓN

Jesús Domingo Segovia (Dir.) y Grupo de Investigación FORCE de la
Universidad de Granada¹

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hablar de formación del profesor en contextos de desigualdad –dado que ésta profesionalización es un proceso continuo a lo largo de toda su trayectoria profesional–, supone invariablemente hablar de un modelo de profesor, de interacción didáctica, de educación... De partida, nos plateábamos que existía un modelo de profesor, de socialización en la zona y de desarrollo profesional en estas circunstancias muy particulares. Por lo que parece relevante comprender cómo sienten los profesores el ejercicio de su profesión en estos contextos, cómo varían sus necesidades y orientaciones vitales y qué opinan ellos como fundamental para ajustarse a y transformar la realidad en la que trabajan; pero también contextualizar y atemperar sus opiniones y relatos de experiencia con las de otros agentes de la comunidad.

Se retoma el interés expresado por Zeichner (1993), Balbás (1994), León (1997), De Vicente (1998) o Ainscow y otros (2001) sobre desarrollo profesional de los docentes ante la atención a la diversidad, con nuevos analizadores (Connell, 1997; Fullan y Hargreaves, 1997; Elboj y otros, 1998; Domingo y Mesa, 2000; Luengo, 2000). De este modo y bajo la subvención del C.I.D.E., llevamos a efecto una investigación –que presentamos someramente– sobre *«Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de des-*

¹ El equipo de investigación está compuesto por: Antonio Bolívar Botía; Pedro S. De Vicente Rodríguez; Manuel Fernández Cruz; María Jesús Gallego Arrufat; María José León Guerrero; María del Carmen López López; Enriqueta Molina Ruiz; Purificación Pérez García; M^a.Teresa Castilla Mesa; Elena M^a. Díaz Pareja; M^a. Ángeles Peña Hita y Asunción Romero López.

igualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado» (1998–2000).

En ella abordamos el tema de los docentes ante la desigualdad y los retos que ésta plantea para su desarrollo profesional e institucional, para: (a) obtener una panorámica de lo que está ocurriendo en este sentido; (b) conocer qué necesidades formativas se plantean los docentes en estos contextos a lo largo de su proceso de desarrollo profesional y de socialización profesional en estos complejos escenarios; (c) adquirir una perspectiva de qué les pide la comunidad con la que trabajan y cómo lo ven ellos; y (d) profundizar en algunas voces que nos permitan entrar en profundidad en algunas problemáticas reales para buscar nortes y pistas que sirvan para hilvanar propuestas de futuro con sentido.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Aunque necesariamente en la investigación nos planteamos una hipótesis evolutiva que iba reconstruyéndose con el transcurso de la investigación y conforme se recogíamos la voz del profesorado, podríamos establecer la siguiente hipótesis:

El profesorado que desarrolla su labor en zonas y contextos especialmente problemáticos por razones de carencias estructurales de la zona en la que se ubica su centro de trabajo, y/o de privación socio-cultural y económica de la población que asiste al mismo, sigue un proceso de socialización en el centro y zona muy particular, al tiempo que necesita de una formación inicial (antes y durante el momento que llega a este contexto) y de desarrollo profesional e institucional en el mismo con unas determinadas características (de apertura, flexibilización metodológica, organizativa y funcional, implicación personal, capacidad de colaboración, resolución de problemas, crítica y autocrítica, búsqueda de participación y compromisos, etc.).

Y nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

- Comprender el sentido, significado y construcción personal y profesional de los procesos de desarrollo profesional y de las necesidades formativas de los docentes que atienden a la compensación de las desigualdades en educación en zonas y colectivos desfavorecidos. Y, desde ahí, caracterizarlo y describir las fases de desarrollo de la vida profesional de estos profesores y profesoras. Yuxtaponer y diferenciar al profesorado en función del tipo de centro (público–concertado, CAEP–CPR/CPRA, unitaria–agrupada) y zona educativa (rural–urbana) Determinar qué elementos substanti-

vos de la trayectoria profesional de este profesorado son los más relevantes para el curso de su inducción en estos «centros» y su «contextualizado» desarrollo profesional. Resaltar las principales carencias y necesidades formativas sentidas por este colectivo profesional, de cara a la adecuada atención a/en la diversidad del alumnado sujeto a situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal, para prevenir y resolver problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación fracaso y absentismo escolar.

- Proponer un modelo de asesoramiento y de orientación del desarrollo profesional que satisfaga las necesidades formativas sentidas por este profesorado, ajustado a las demandas y expectativas de transformación de la zona en la que trabajan.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La indagación biográfica nos sirve para ver los procesos de socialización ocupacional de los profesores y profesoras, los principales apoyos de su identidad profesional, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas profesionales, así como los factores que condicionan su actitud hacia el cambio educativo. Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes, constituyéndose como una nueva forma de conocimiento (Bruner, 1991). Este marco conceptual y metodológico nos permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias profesionales al tiempo que devuelve a estos saberes adquiridos y vivenciados como dimensiones fundamentales de la globalidad de la persona del profesor y de su desempeño profesional. La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la enseñanza en el tiempo de un profesor/a y marca las líneas y expectativas del desarrollo profesional futuro (Connelly y Clandinin, 1990; Novoa y Finger, 1988).

Los docentes saben dónde aprieta el zapato, dónde no funcionan bien las cosas. Disponen de un enorme caudal de experiencias y de ideas que, si se aprovechan, constituyen unos recursos inestimables para aproximarse a su realidad y, conocer desde su propia voz, qué sienten, piensan, necesitan... y cómo han vivido sus personales procesos de desarrollo profesional e institucional en estos contextos. Desde ahí se opta por una investigación de corte biográfico-narrativa, eminentemente interpretativa para comprender y describir cuáles son las percepciones acerca de sus necesidades formativas y de los elementos que – a su juicio– inciden en su desarrollo profesional, para establecer algunos elemen-

tos característicos con los que poder comparar algunos resultados y establecer inferencias y relaciones.

La identificación de las necesidades formativas y desarrollo profesional del profesorado de contextos (ZAEPs) desde su propia mirada/voz/percepción, surge de sus propios relatos de experiencia profesional y la articulación de una serie de comparaciones, solapamientos (disparidad y convergencia) de análisis y perspectivas bipolares que detecten diferencias significativas como indicadores de necesidad, entre diferentes dimensiones: la realidad y el deseo, el día a día cotidiano y el sueño de lo que debería ser, la voz del profesorado y la de la comunidad...

La investigación consta de tres partes bien diferenciadas: Una contextualización, un estudio intensivo y otro extensivo. Se recogen siete estudios de caso (no tanto por su representatividad, sino por su compromiso dialéctico por mostrar y reconstruir la verdad de su relato de vida) que describen mediante estas circunstancias y realidades profesionales –derivadas de atender a chicos y colectivos sujetos a procesos de exclusión, privación económica, geográfica o socio-cultural u otras circunstancias de riesgo y desigualdad– desde su propia experiencia y opinión (utilizando el ciclo de profundización comprensiva en un diálogo en profundidad distribuido por tres/cuatro entrevistas por caso de Kelchtermans). Complementadas y matizadas por un barrido más extensivo del estado de la cuestión (utilizando un cuestionario de amplia muestra, 282), por una aproximación de contextualización socio-económica y cultural previa y con la opinión directa de cuatro voces significativas de la comunidad.

MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO

El estudio se dirigió al conjunto del profesorado de Infantil y Primaria que se encuentra en centros de difícil desempeño (en Zonas de Actuación Educativa Preferente), tanto público como concertado, de las provincias de Almería, Granada y Jaén. De este modo, se considerarán todos los centros catalogados como CAEPs., CPRs. y ERs. de estas provincias, además de los centros concertados que reúnan –en la población infantil que atiendan– las características socio-económicas, familiares y educativas necesarias como para poder ajustarse significativamente a la catalogación de centros de actuación educativa preferente (diversidad cultural, absentismo, fracaso escolar y estar en una ZAEP). Para ello se eligió una muestra estratificada según los siguientes criterios:

1. En el *estudio extensivo*: a) Considerar el tamaño deseable de la muestra al 10% de la población (lo que supone un total de 250 profesores) reparti-

dos por estratos; b) Seleccionar el Centro como unidad natural de muestreo; c) Estratificar la muestra (distribuida de acuerdo a una estratificación que conserve la dispersión geográfica y de pertenencia a un determinado tipo de Centro y por servicio de apoyo, participación o no en los antiguos Proyectos de Educación Compensatoria, de las diferentes categorías profesionales, ciclos de edad y experiencia, sexo, pertenencia o no a equipos directivos, por etapas en las que trabaja, etc. que presenta la población objeto de estudio); y d) Asegurando una presencia proporcional de los diferentes estratos establecidos.

2. *En el estudio intensivo:* a) Seleccionar diez profesores significativos y “buenos informantes” que reúnan las claves anteriores de distribución; y b) seleccionar a cuatro miembros de la comunidad educativa según los siguientes estratos (miembro de APA, Educador de Calle, Asistente Social y Asociación Sociocultural).

LOS INSTRUMENTOS

Un cuestionario compuesto de tres grandes bloques: 1) datos demográficos e identificativos (personales y profesionales); 2) Dimensiones de mayor impacto y su presencia en la descripción de la realidad (Causas del malestar docente o que dificultan su labor profesional; Formación posee para el ejercicio de la docencia en estos contextos y Grado de conocimiento que posee sobre la realidad del centros, alumnos y contexto socio-cultural envolvente) y 3) El tercer bloque recoge otras dimensiones diferenciadas entre “realidad” y “deber ser” (Metodología y organización de la clase y del centro; Medios, canales de socialización y vías para adquirir conocimiento sobre el centro y el contexto y Contenidos de enseñanza-aprendizaje).

Una serie de entrevistas biográficas (en profundidad), semiestructuradas en torno a un ciclo de profundización sucesiva de tres entrevistas por estudio de caso (narración-análisis- validación dialéctica) como el propuesto por Kelchtermans y Vandenberghe (1994) o Bolívar, Domingo y Fernández (2001). En la primera visión global de la vida profesional del informante, la segunda profundiza sobre su experiencia en ZAEPs y la tercera focalizada en los procesos formativos vividos y en las propuestas de mejora.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS

El modelo adoptado es la investigación es de naturaleza comprensivo-descriptivo. Comprender y describir cuáles son las percepciones acerca de sus ne-

cesidades formativas y de los elementos que –a su juicio– inciden en su desarrollo profesional, y establecer con ello algunos elementos característicos con los que poder comparar algunos resultados y establecer inferencias y relaciones. En la investigación se emplean técnicas cuantitativas junto a otras cualitativas, pero no pretende alcanzar mayores cotas de “explicación”, sino que, puestos al servicio de los objetivos de investigación, adquieren un carácter *eminente crítico e interpretativo*.

Por ello en la primera fase se hace un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de documentos, normativas, memorias y proyectos de acción y formación... junto al análisis narrativo de la “voz” de miembros significativos de la comunidad (relatos de vida en torno a sus visiones sobre el profesorado, sus funciones y necesidades). En la segunda se busca la descripción de la realidad y se analizan los datos obtenidos del cuestionario –análisis de fiabilidad (Alpha de Crombach y factoriales) y análisis propiamente descriptivos y de contingencias– empleado el paquete estadístico SPSS 10. En la última, cuando se abordan estudios de caso particulares, desde una perspectiva eminentemente biográfico–narrativa, para entrar en los mundos particulares, los sentimientos, los procesos de profesionalización vividos, los impactos de zona, en las particulares historias de vida profesional en la zona/centro, etc., se emplea un análisis narrativo y de narrativas (Polhinghome, 1995; Connelly y Clandinin, 1990, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

ALGUNAS CONCLUSIONES EMERGENTES

- Se necesitan los mejores profesores para estos chicos y contextos si se quiere de verdad la “equidad” y la calidad en educación. Tomar medidas especiales de apoyo, evaluación y reconocimiento profesional (sobreevaluación y otras medidas de estímulo laboral, profesional y social) para promocionar y premiar el “buen” ejercicio profesional (orientada al buen aprendizaje para todos) con los sujetos y en los contextos más vulnerables a sufrir procesos de desigualdad y exclusión. Al tiempo que se ve necesario insistir en ellos en las medidas de evaluación, control y selección del (mejor) profesorado; eso sí bajo democráticos y contextualizados estándares de calidad y exigencia (Darling–Hammond, 2001), en los que tengan mucho que decir (discutir, debatir, argumentar y consensuar) docentes, comunidad y asesores–supervisores implicados. No sería desatinado retomar procesos para dotar –con seriedad y rigor– a los centros de verdaderos proyectos educativos (Escudero y otros, 1997) y con los mejores profesionales para llevarlos a efecto.

- Los centros en zonas espacialmente necesitadas de la mejor escuela posible, –siempre que se den ciertas condiciones estructurales, estratégicas y profesionales– son un buen caldo de cultivo para la innovación y el compromiso docente; por lo que deben ser más centros pilotos y laboratorios de la escuela del futuro, que centros especiales dedicados a compensar desigualdades, siempre tras la estela del progreso.
- El profesorado de estos centros/contextos (ZAEPs) sigue los mismos procesos de desarrollo profesional que el resto de sus compañeros, si bien cambian sus trayectorias de vida con respecto a ellos. Se acentúan las fases de impacto y socialización en la profesión y zona, se agudizan las fases de asunción de nuevos compromisos y retos profesionales o se viven más tempranamente las fases de retirada.
- La dificultad sobreañadida al ejercicio de la profesión, se hace palpable tanto en el ámbito del esfuerzo como a nivel de compromiso ético y social. Lo que se traduce en ser más sensibles a la realidad, a las exigencias contextuales y de profesionalización para la transformación social o a pervivir (llevarse bien y minimizar conflictos y dificultades) y autoprotegerse de agresiones y presiones externas (reales o sentidas como tales).
- Existen necesidades formativas generales (sobredimensionadas tal vez) y particulares que han de venir “pre-servidas” por una formación inicial oportuna y realista, aún desde la conciencia de que no serán cubiertas nunca de antemano sino en servicio y en el seno de una comunidad y centro concreto. Una vez socializado en la ZAEP es bastante consciente de sus posibilidades, necesidades y carencias formativas, por lo que más que sensibilizarlos y dar charlas concienciadoras, necesitan iniciar y seguir procesos serios de autorrevisión y mejora.
- Parecen destacarse como más pertinentes las modalidades formativas basadas en foros de debate, de encuentro e intercambio de opinión, inquietudes y experiencias, junto a otras dinámicas internas de los propios centros (mentorización, trabajo en equipo y formación en centros a partir de proyectos de acción), siempre que estas últimas cuenten con apoyo institucional, sean valoradas por la comunidad y reciban un asesoramiento “con una visión estratégica de proceso”.
- La Comunidad tiene mucho que decir en estos procesos y en la construcción de verdaderos proyectos educativos para los centros que articulen e integren las posibilidades de aprendizaje de todos (de los alumnos y del propio profesorado). Así que deben contar y participar en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje y en el desarrollo profesional de los docentes que tales comunidades necesitan/demandan.

- No es una tarea sólo de centros y profesores, la Administración no puede escudarse y eludir responsabilidades, dejando toda la responsabilidad en las espaldas de los docentes y en alejadas reformas legislativas (Escudero, 2002). Sin un apoyo decidido en la creación de condiciones, el control del derecho al buen aprendizaje de todos los alumnos/as y el apoyo a que se armonicen círculos (Hopkins, 2000) que potencien tales procesos, todo puede quedar en un nuevo brindis al sol que lava conciencias, quema a los buenos y comprometidos docentes y quema el terreno a futuras innovaciones con fundamento.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- BALBÁS, M. J. (1994): *Una formación permanente del profesorado ante la integración*, Barcelona: PPU.
- BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CERDÁN, J. y GRAÑERAS, M. (Coords.): *La investigación sobre profesorado (II), 1993-1997*. Madrid: CIDE.
- CHAMBON, A. y PROUX, M. (1998): "Zones d'éducation prioritaires: Un changement social en education", *Revue Française de Pédagogie*, 83, 31-38.
- CHAUVEAU, G. y ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1999): "ZEP et pédagogie de la réussite", *Ville École Intégration*, núm. 117 (juin).
- COMISIÓN EUROPEA (1994): *la lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: OPO de las Comunidades Europeas.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONNELLY, F. y CLANDININ, J. (1990): «Stories of Experience and Narrative Inquiry», *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DE VICENTE, P.S. (1998): «Atención a la diversidad sociocultural»; en Martín-Moreno, Q.; Monclús, A.; Medina, A. y Domínguez, G. (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense/UNED.
- DOMINGO J. y MESA, M.G. (Coords.) (2000): *Trabajando, construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada/FORCE.

- ELBOJ, C. y otros (1998): «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información»; *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- ESCUADERO, J.M. (Coord.) y otros (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones M.C.E.P.
- GRAÑERAS, M. y otros (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- HOPKINS, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools; *Journal of Educational Change*, 1, 2, 135, 154.
- KELCHTERMANS, G. y VANDENBERGHE, R. (1994): «Teachers' professional development: a biographical perspective», *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- LEÓN, M^ªJ. (1997): «El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad»; en Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, 407-430.
- LUENGO, J. (2000): «En busca de la igualdad por la escuela: La elaboración de las políticas de educación compensatoria. El caso de Andalucía», *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), 249-269.
- NOVOA, A. y FINGER, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: DRH del Ministério da Saúde.
- POLKINGHOME, D.E. (1995): "Narrative configuration in qualitative analysis"; *Qualitative Studies in Education*, 8, 1, 5-24.
- ZEICHNER, K.M. (1993): Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), 5-20.

ENFOQUES EVALUATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA SOBRE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Jorge Expósito López

Grupo de Investigación: Evaluación de la investigación y de programas educativos andaluces.

M.I.D.E./UGR

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la sociedad viene delegando en los sistemas educativos, formales y no formales, un número creciente de responsabilidades, que han aumentando los ámbitos de lo que tradicionalmente se consideraban “contenidos educativos”. Responsabilidades que se materializan usualmente, en intervenciones necesariamente detalladas, mediante la implementación de diversos tipos de programas.

Estas recientes realidades sociales demandan nuevos modelos de intervención, y éstos, requieren de nuevas prácticas evaluativas (Bartolomé *et. al*, 2000). De forma, que como ya señalaba Colás (1993), cuanto más ambiciosa es una intervención más complejas son las realidades a analizar y los procesos para su evaluación.

Así, la evaluación de programas se ha convertido en una tarea fundamental de los profesionales de la educación. A desarrollar necesariamente con el rigor y garantías propias de los procesos científicos que, en el contexto general de la investigación educativa, y mediante la comprensión profunda para la explicación y la transformación (Álvarez Rojo, 1994 y De Miguel, 2000), permitan el establecimiento de procesos caracterizados por su calidad.

Sin embargo, los investigación educativa general, y sobre todo aquella que posee una finalidad evaluativa, presenta numerosos problemas, como los señalados por Worthen *et. al*. (1997); y que Pérez Juste (2000) particulariza para este campo disciplinar. De forma, que incluso en ocasiones, en nuestro contexto más

cercano, parece dudarse de la coherencia entre ciertos principios teórico-prácticos y algunas realizaciones empíricas.

Parece por tanto oportuna, la realización de trabajos que describan/estudien las realizaciones científicas en este campo disciplinar (Expósito, 2001; Fernández Cano y Expósito, 2001 y 2002), y que permitan su clarificación.

Es por ello, que la finalidad de este estudio radica en la caracterización de la investigación educativa española, en cuanto las facetas de los programas que son evaluadas en estos procesos investigativos. En un sentido descriptivo empleado en trabajos previos (ver Expósito, 2003), y en la comprobación de la congruencia en las relaciones entre estas variables y los enfoques evaluativos que éstas determinan.

2. METODOLOGÍA

Las evaluaciones de los programas pueden afectar a distintos ámbitos o facetas de éstos, como son el contexto de aplicación, las necesidades en las que se sustenta su elaboración/implementación/evaluación, los diseños mediante los que se investiga y procesos empleados para su evaluación, las entradas y productos considerados en ella o el impacto de su implementación. Siendo por tanto, ésta la *variable considerada en el estudio* y las categorías de registro que ésta puede adoptar.

El *instrumento de recogida de datos* se basa en una hoja de registro, de las diversas categorías de las variables definidas, informatizada mediante *MicrosoftExcel*; que facilita por su compatibilidad la notación, gestión y tratamiento básico de datos.

Siendo la *población* a considerar aquí la investigación educativa española sobre evaluación de programas educativos.

Para la *selección de la muestra* se emplea un procedimiento con pretensiones censales, que comienza por la búsqueda en diversas bases de datos (*ISOC, Psycclit, ERIC o SSCI*) por medio de descriptores como “*investigación +evaluación +programa +educación +español*”, que complementado con una búsqueda manual de referencias cruzadas, arrojó un total de 1798 registros. De los que, en base a la información contenida en su título y/o resumen, se seleccionan 300 mediante un proceso triangulado de revisión de expertos, con una concordancia ~90%.

Tras la recuperación de los informes, y atendiendo a las condiciones de selección reflejadas en la Tabla I, mediante un proceso de revisión de su conte-

nido en profundidad se seleccionaron un total de 208 estudios, que conformaron la muestra productora de datos.

Tabla I. Proceso y condiciones para la selección de la muestra.

Proceso	Términos y criterios para la búsqueda/selección de trabajos		Registros
Búsqueda en bases de datos + Búsqueda manual de referencias cruzadas	Descriptor: investigación +evaluación +programa +educación +español		1798
Revisión triangulada de expertos	Contenido: Títulos y abstract	Criterios de selección: Referirse a un programa educativo en cualquier ámbito. Estar implementado o publicado en España. La evaluación debe referirse a un programa implementado total o parcialmente.	300
	Contenido: Totalidad	Los procesos de investigación deben poseer unas características mínimas de rigor científico.	208

Para el desarrollo empírico de este trabajo de investigación recurre a un diseño de investigación eminentemente descriptivo, con una pretensión censal, limitada por las dificultades de accesos a la totalidad de la población.

ANÁLISIS DE DATOS

La *unidad básica de análisis* es el informe de investigación sobre la evaluación de programas específicos, usualmente (>93% de casos) publicado como artículo en revista científica especializada.

Como *técnica de análisis*, se recurre al análisis documental, para la obtención de registros referidos a aspectos evaluativos considerados en este estudio; y a la realización de un análisis factorial exploratorio (AFE), por medio del paquete estadístico SPSS 11.0.

El análisis descriptivo de estas facetas evaluadas, indica que son las entradas, procesos y productos, las más empleadas, como muestra la tabla II en frecuencia (f) y porcentaje (%).

Se realiza el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con objeto de obtener las posibles construcciones que expliquen las relaciones entre las «facetas evaluadas».

Tabla II. Análisis descriptivo de las facetas evaluadas.

FACETAS EVALUADAS	f	%
CONTEXTO y/o NECESIDADES	59	28,40
DISEÑO	11	5,30
ENTRADA	82	39,40
PROCESO	114	54,80
PRODUCTO	170	81,70
IMPACTO	21	10,10
TOTAL	208	100

Previamente al proceso de factorización, se realiza un análisis de las condiciones necesarias para la aplicación de este tipo de análisis. Determinándose el grado de adecuación de los valores obtenidos en cuatro indicadores:

La matriz de correlaciones entre cada variable, ofrece un determinante de 0.761, muy alto, y por tanto es posible que las variables no tengan correlación entre sí.

En la prueba de esfericidad de Barlett, el valor de χ^2 es de 55.861, que para 15g.l. es significativo a 1, 000. Esto permite rechazar la hipótesis nula de que las variables utilizadas en el análisis no se correlacionan en la población de la que se ha extraído la muestra.

El índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es considerado bajo, ya que se encuentra entre 0.60 y 0.50. Sin embargo, el índice de la diagonal de la matriz de correlaciones anti-imagen muestra coeficientes están entorno al valor 0.9, bajos y fuera de la diagonal (0.3), por lo que podemos decir que la muestra es adecuada para el análisis factorial.

Si bien, las condiciones necesarias para el AFE no son las más idóneas, puesto que contamos con coeficientes bajos tanto en la matriz de correlaciones como en el índice KMO, indicando que es poco probable encontrar factores comunes, se realiza para descartar la posible relación entre los items propuestos (Contexto, Diseño, Entrada, Proceso, Producto, Impacto).

Con el método de extracción de componentes principales, se determinan los factores que deben ser extraídos, siendo sólo tres los componentes cuyo autovalor se encuentra por encima de la unidad (1.504, 1.258, 1.008) y que explican el 62.8% del total de la varianza. Realizándose bajo la idea de que los componentes son independientes entre sí, una rotación *Varimax*, en la que han convergido cinco interacciones con pesos superiores al 0.3, siendo similar a la matriz no rotada, y cuya interpretación es similar.

Así tenemos que el factor uno (F1) está saturado en los ítems “contexto”, “entrada” y “proceso”, el segundo (F2) negativamente en “diseño”, y positivamente en “entrada” y “producto”, y el tercer factor (F3) en “impacto”.

CONCLUSIONES

Los datos que se derivan de este análisis factorial muestran la existencia de tres claros factores, en cada uno de los cuales cargan ítems referidos a aspectos concretos de los programas en los que se centran los procesos evaluativos.

A partir de éstos y con las debidas precauciones de su asociación a ciertos constructos sobre el campo de la E.P. y los principios metodológicos que parecería de cierta lógica asociarles, se puede plantear la disposición de tres enfoques evaluativos diferentes en la investigación española sobre evaluación de programas educativos:

Así en primer factor determinaría un enfoque evaluativo internalista, de corte eminentemente cualitativo y centrado en el estudio de aspectos referidos al contexto, la entrada y el proceso de implementación de los programas evaluados.

El segundo factor plantea desde principios básicamente conductistas, el estudio de las entradas y productos de los programas (incluso cargando negativamente en el diseño), que desde una visión cuantitativa, podría determinar un planteamiento o enfoque evaluativo externalista para la E.P.

Y por último el tercer factor que carga sobre un solo ítem, plantea la disposición desde soluciones metodológicas mixtas, hacia un enfoque evaluativo trascendentalista, al centrarse en el impacto de los programas evaluados.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). La intervención por programas: ¿Una simple innovación tecnológica? *Revista de Investigación Educativa*, 23, 557-564.
- BARTOLOMÉ, M. et. Al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: C.I.D.E.
- COLÁS, P. (1993). Diseños de investigación para su aplicación a la evaluación de programas. En *Evaluación de programas. Una guía práctica*, P. Colás y M.A. Rebollo (Eds.). Sevilla: Kronos.
- DE MIGUEL, A. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 313-338.
- EXPÓSITO, J. (2001). El género en la investigación educativa sobre evaluación de

- programas. En *Actas XI Jornadas LOGSE: Diversidad y Escuela* (pp. 49-55). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- EXPÓSITO, J. y FERNÁNDEZ CANO, A. (2002). La productividad en la investigación española sobre evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 113-129.
- EXPÓSITO, J. (2003). *Análisis cuantitativo, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos. 1975-2000*. Tesis doctoral inédita.
- FERNÁNDEZ CANO, A. y EXPÓSITO, J. (2001). Patrones de citación de la investigación española sobre evaluación de programas educativos (1975-2000). *Revista Española de Documentación Científica*, 24 (3), 289-305.
- PEREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos. Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- WORTHEN, B.R. et al. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. London: Longman Inc.

INVESTIGAR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO: UNA TRIANGULACIÓN SECUENCIAL

Manuel Fernández Cruz y Antonio Bolívar
Universidad de Granada

El profesorado de Secundaria vive un proceso de *crisis de identidad profesional*, afectando diferencialmente a los distintos cuerpos de origen (particularmente a los de Bachillerato). En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar de una reconversión profesional (Bolívar *et al.*, 1999). Esta crisis identitaria (Dubar, 2002) se manifiesta con diversos síntomas en una evidente desmoralización y malestar del cuerpo docente, que afecta gravemente a los objetivos de la enseñanza pública, pues Como decía DurkheimB un grupo profesional sin fe pedagógica, es como un cuerpo sin alma.

Diagnosticar y analizar sus causas y ver sus posibilidades de salida, para comprometer afectivamente al profesorado con los propósitos de la educación secundaria, es, creemos, una tarea necesaria e importante. No se ha incidido hasta ahora, que conozcamos, en nuestro país, en investigar el proceso colectivo e individual, que está modificando la configuración de las identidades definidas hasta ahora como modalidades de identificación. Sin embargo, como señaló Nias (1989,155), “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”.

Esta comunicación forma parte de un Proyecto de Investigación seleccionado y subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, en el Programa de Promoción General del Conocimiento, convocatoria de 2001. A su vez, la metodología principal que se emplea en la investigación se inscribe en la trayectoria anterior de nuestro Grupo de Investigación “Force”, al que pertenecemos. Así, hemos trabajado en los ciclos de vida profesional (Fernández Cruz, 1995; Bolívar *et al.*, 1999), en 1998 con Jesús Domingo publicamos el libro *Investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo* (Gra-

nada, Force/Universidad de Granada). Por último, como sistematización de nuestros estudios anteriores, hemos publicado el libro *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (Madrid: La Muralla, 2001).

1. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha diseñado en función de la adecuación metodológica, en el contexto de la investigación educativa actual. Siendo la identidad profesional una vivencia socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, parecía lógico la necesidad de emplear complementariamente, como técnicas de recogida de datos, las entrevistas individuales, contextualizadas y ampliadas por Grupos de Discusión. Ambas, debidamente trianguladas, nos podían permitir ver cómo los individuos construyen su realidad profesional y personal, interactuando con sus mundos sociales. Como investigación cualitativa nos importa “comprender el significado que la gente ha construido, es decir, cómo dan significado a su mundo y las experiencias que tienen en él” (Merriam, 1998: 6).

Conformada por el marco teórico de una investigación *biográfico-narrativa*, empleamos los dispositivos y estrategias propias de este enfoque. La investigación puede considerarse, en conjunto, un *estudio de caso colectivo* (el profesorado de Secundaria), pues como bien señala Stake (1998)B éste no es primariamente sólo una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. Dentro de este colectivo, nos concentramos como objeto de estudio en un análisis sistemático e intensivo de la vivencia de la crisis de la identidad profesional. Por un lado, lo abordamos como estudio de caso *múltiple* (entrevistas individuales); por otro, más propiamente colectivo (discusión grupal). De este modo, en un estudio de caso como el nuestro, que versa sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importa tanto propio desarrollo dinámico de la trayectoria personal seguida, como su vivencia por el colectivo.

El diseño y análisis que realizamos de las entrevistas de los diez profesores/as hacen que se configuren como un *estudio de caso múltiple* con una unidad simple de análisis (Yin, 1987), mientras en la segunda (*análisis transversal*) pretendemos más un *estudio de caso colectivo* (Stake, 1994), en que se realiza un estudio intensivo de varios casos de un colectivo; que se incrementa al vincularlo con los Grupos de Discusión. El primero, como estudio de caso único e *intrínseco*, el caso individual en sí mismo es el objeto de nuestro interés y comprensión, a través de cinco profesores y cinco profesoras, sin buscar una generalización.

De acuerdo con los estudios de Claude Dubar (2000, 2002), uno de los más reconocidos especialistas, es preciso articular dos aspectos de los procesos identitarios: (a) la trayectoria “subjetiva”, expresada en relatos biográficos diversos que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos; y (b) la trayectoria “objetiva”, entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico singular en un marco estructural más amplio. El primero se indaga aquí por medio de un conjunto de *entrevistas biográfico-narrativas*; el segundo, aparte de la documentación de la literatura sobre el tema, se hace por medio de *grupos de discusión*. La conjunción posterior de estos dos estrategias por el análisis es particularmente importante para comprender las identidades profesionales, como procesos institucionales y biográficos por los que los individuos han construido subjetivamente unos mundos profesionales y culturales.

Articular y conjugar ambas dimensiones de la identidad (identidades individuales, constituidas por las biografías e interacciones individuales, e identidades colectivas, construidas históricamente por procesos sociales) está en la base del diseño metodológico que hemos planteado. El individuo reconoce su identidad en términos socialmente definidos, la identidad es, a la vez, una experiencia personal y la percepción de un rol en una sociedad dada. La primera dimensión de trayectoria individual venía dada por el ciclo de Entrevista personal, la dimensión de rol colectivo vivido, por los Grupos de Discusión.

Los modos en que los sujetos definen subjetivamente las situaciones y se autodefinen son la base del análisis de la identidad. Estos sujetos tienen una historia pasada (una trayectoria individual y social) que pesa por la lectura del pasado y su proyección en el futuro en su configuración o modo de entenderse. Tendríamos, así, dos ejes (Dubar, 2000: 11) de identificación de una persona como actor social:

[a] un eje *diacrónico*, ligado a la trayectoria subjetiva y a una interpretación de la historia personal, socialmente construida. Se expresa la “trayectoria vivida” o modos en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos y los juzgan significativos de su biografía social; y

[b] un eje *sincrónico*, que está ligado al contexto de acción y a la definición de la situación (en un espacio dado y culturalmente marcado).

En la articulación de ambos ejes se juegan las formas en que cada uno se define, conjuntamente como actor de un sistema determinado y como producto de una trayectoria específica. Entre las definiciones (“oficiales”) que otros for-

mulan o atribuyen y las identificaciones “subjetivas” (“indígenas” o propias), que el sujeto reivindica para sí y somete al reconocimiento de los otros, hay un amplio espectro de combinaciones. Las distintas posibilidades, socialmente pertinentes, en un campo o ámbito de acción determinado, darán lugar a lo que Claude Dubar ha llamado “*formas identitarias*”, como conjunción de la trayectoria biográfica (historia de su formación) y la interacción social (estructura de su acción).

La entrevista biográfico-narrativa es un medio privilegiado para delinear la identidad profesional, en su dimensión más individual. En un proceso en colaboración de “autoanálisis asistido” (Bourdieu, 1999), supone reconstruir la historia y vivencias profesionales de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible (Ricoeur, 1996). Supone un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión. Por su parte, el *Grupo de Discusión* (“focus group”), cuenta con una larga tradición en la investigación sociológica y educativa (Alonso, 1998; Callejo, 2001).

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Las entrevistas biográficas nos permitirán obtener visiones longitudinales y personales de los procesos de desarrollo (biogramas, metáforas, dimensiones y significados), cruzadas con aquellos aspectos que aparezcan en los *grupos de discusión*. Nuestro estudio de caso colectivo toma el grupo como sujeto de estudio, en un diseño de *triangulación secuencial*, donde a través de la *Guía-Informe* elaborada a partir de las entrevistas, se toma de base para Protocolo y discusión en los Grupos de Diagnóstico. Las trayectorias personales, en un *relato biográfico cruzado*, se conjuntan y complementan con los Grupos de Discusión. De este modo, el planteamiento metodológico se configura en dos estrategias, mediadas por el análisis transversal que da lugar a dicha Guía-Informe.

[a] *Entrevistas biográficas*

La entrevista biográfica a diez profesores/as (3/4 entrevistas por cada uno) se compone de un ciclo Ben construcción recurrenteB con *tres tiempos* para la recogida de la información, de las cuales cada una se “monta” o apoya sobre la

anterior, entendidas de modo unificado o conjunto. Éstas nos han aportado la *dimensión diacrónica*, dado que las trayectorias sociales en las que los individuos construyen sus identidades (para sí) no son otra cosa que la historia que ellos se cuentan que son. Como señalan en una investigación parecida a ésta (aunque referida al profesorado de primaria) Drake *et al.* (2001: 3), “la investigación sobre narrativa e identidad sugiere no sólo que las identidades existen en forma de relatos, sino también que las entrevistas sobre historia de vida es un método útil para elicitar estos relatos de los individuos”

Nuestra entrevista biográfica se inspira en un *ciclo de profundización sucesiva*, adaptado del de Kelchtermans (1994), sobre *tres focos* de interés (trayectoria, identidad profesional, vivencia actual del ejercicio profesional). Los profesores/as son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales (historias en las que organizan retrospectivamente sus experiencias y diseñan el horizonte y expectativas futuras). Entre una y otra existe un momento de *interanálisis*: transcrito el texto es sometido a un primer análisis en que (a) se hace una primera reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o “en blanco”, que no quedan conexados, elementos que faltan para comprender la trayectoria, etc.; que serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, (b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de las fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contrastación en la entrevista siguiente. Este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de entrevistas, para preparar entre una y otra qué temas necesitan ser abordados o profundizados.

[b] *Análisis transversal: Elaboración de Guía-Informe de Protocolo*

De modo secuencial, realizamos una Guía de Protocolo, a modo de primer informe, que juega Ben una triangulación secuencial (Morse, 1991)B un papel relevante en nuestro diseño de la investigación, que ahora inicialmente queremos resaltar. En el diseño de la investigación cualitativa se está empezando a hablar de *triangulación secuencial* cuando los resultados de un método o datos son esenciales para planificar o llevar a cabo el siguiente; es decir, uno precede o sigue al otro. En el ámbito matemático de donde procede, sin embargo, se habla de algoritmo de triangulación secuencial si, a través de una secuencia de vértices, se puede localizar el objeto.

Las entrevistas fueron analizadas, como descripción de cada caso y, en una perspectiva *transversal*, de las categorías determinadas como componentes de la identidad. Este análisis transversal de las categorías en los diez sujetos entrevistados, junto al conocimiento aportado por la literatura, dio lugar a la elaboración

de una *Guía-Protocolo* para los Grupos de Discusión. De hecho, con las limitaciones espaciales propias, recogía los resultados más relevantes, que era justo lo que permitía una primera triangulación: completar/validar según las observaciones pertinentes que señalaran, así como formulaba las líneas sobre las que versaba la discusión del grupo. Este Informe, estructurado en las categorías que aparecen en el cuadro adjunto, era entregado unos días antes de la reunión, como presentación-guía de la reunión.

<i>Componentes de identidad profesional</i>	<i>Construcción de la identidad profesional</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Autoimagen - Reconocimiento social - Satisfacción e insatisfacción en la enseñanza - Relaciones sociales en el Centro/Dpto. - Actitud ante el cambio - Competencias profesionales - Expectativas de futuro en la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> - Trayectoria de vida - Historia profesional - Formación recibida - Crisis de identidad

[c] *Grupos de Discusión*

Siendo una preocupación en el diseño de la investigación *articular lo biográfico singular dentro de un marco contextual más general*, es preciso inscribir las vidas longitudinales de los profesores y profesoras y sus *itinerarios individuales* en un marco estructural común, que incremente su inteligibilidad. En la medida en que la identidad profesional es una realidad construida socialmente, puede ser mejor captada por medio de *grupos* relativamente homogéneos, que den cuenta de su vivencia común de la situación. El grupo permite, entonces, que emerjan las sensibilidades y recorridos socialmente construidos. De acuerdo con un conjunto de criterios se determinó la realización de *ocho grupos*, con seis componentes cada uno.

3. TRIANGULACIÓN: ESTRATEGIAS SECUENCIALES

La investigación cualitativa, para incrementar la credibilidad y validez, emplea la *triangulación sistemática de datos y métodos* (Denzin, 1970). A este simple nivel, como señala Heath (2001), la triangulación se refiere al uno de múltiples medidas para captar un constructo, que desde una sola no podría ser descifrado. Una sola estrategia de datos o métodos no podría darnos la comprensión del

constructo objeto de estudio, por las limitaciones mismas de la medida. De este modo, los científicos sociales (como navegantes o estrategias militares) pueden emplear distintas fuentes de información para determinar la verdad (localizar) de un determinado fenómeno social.

En nuestro caso hemos pretendido hacer una *triangulación de perspectivas*, confrontando y complementando las aportaciones personales ideográficas (de las entrevistas individuales) con la grupal (grupo de discusión). El grupo es más que la suma de sus individualidades y éste actúa sobre sus componentes cuando lo forman, por lo que se ha tomado la voz del grupo como tal, en sus propias dinámicas, lenguajes, presiones, etc. para que complementen o corroboren, de modo convergente, la construcción narrativa individual. Una realidad social, como supuesto de base, está compuesta de múltiples perspectivas, miradas o vivencias, que unidas pueden aprehenderla en mayor grado.

La triangulación es, pues, una metodología para obtener hallazgos complementarios de incrementen los resultados de la investigación y contribuyan al desarrollo de la comprensión o del conocimiento de una realidad social. Esta triangulación la hemos diseñado nosotros de modo *secuencial*, según la distinción de Morse (1991):

la triangulación *simultanea* es el uso de distintos métodos al mismo tiempo. En este caso, hay una interacción limitada entre los dos conjuntos de datos durante la recogida de datos, pero los resultados complementan uno a otro al final del estudio. La triangulación *secuencial* es usada cuando los resultados de una metodología o estrategia son esenciales para planificar la siguiente metodología. Uno finaliza o termina antes de que el otro sea implementado (pág. 120).

De este modo, como expresa la *Figura 1*

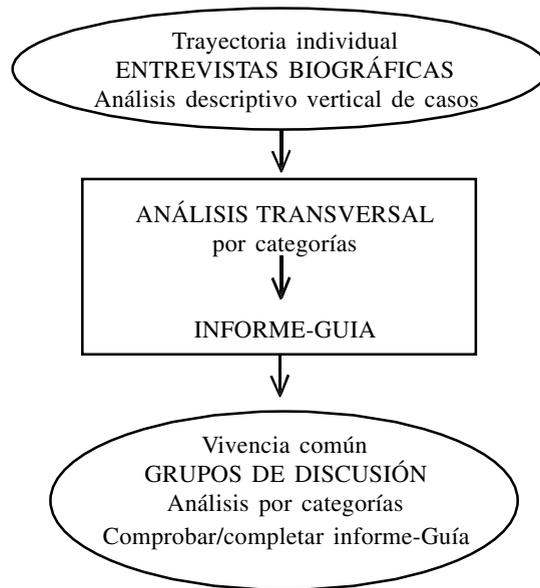


Figura 1: Secuencia de estrategias metodológicas seguidas

Realizados los 10 ciclos de entrevistas biográfico-narrativas, son analizadas en una secuencia doble:

- (a) *Vertical/Estudio descriptivo de caso.* En primer lugar, historia de cada profesor como caso individual, analizando las formas estructurales de cada relato de vida. Lo abordamos, tras la presentación del caso con la construcción de un biograma, agrupado en dos grandes dimensiones del constructo teórico: *construcción de la identidad profesional e identidad profesional.*
- (b) *Horizontal/Análisis transversal.* En segundo lugar, las voces individuales son cruzadas en función de las categorías que constituyen la identidad. Denzin (1986) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos, como elemento clave para la interpretación de historias de vida.

En tercer lugar, una vez realizado dicho análisis transversal y recogido en un Informe-Guía para protocolo, (c) los *Grupos de Discusión* contribuyen tanto a corroborar y complementar dichas perspectivas, como B sobre todo B para contextualizarlas en una perspectiva más *sincrónica*. Hay razones sobradas para

integrar en los diseños distintas estrategias metodológicas (Greene, 2001): la complementariedad permite incrementar la comprensión y validez, así como triangular perspectivas.

No obstante, como han advertido diversos autores (Flick, 1992; Blaikie, 1991), recurrir a la triangulación no basta para salvar todos los problemas de validez. Desde el comienzo, los proponentes de triangulación tenían claro la inherente debilidad de toda medida, por lo que era mejor emplear varias al mismo tiempo, que minimizaran dicho problema. Siendo consecuentes con la argumentación, nunca estaría del todo cubierta la validez y comprensión del constructo. Alexander Massey (1999) determina un conjunto de errores (filosóficos o lógicos) que suelen cometerse en la triangulación metodológica.

En nuestro caso, los sujetos que hablan en las entrevistas están, también, inmersos en redes, medios y grupos; por lo que es preciso contextualizar los discursos individuales en las relaciones sociales que estructuran las interacciones y las trayectorias individuales. Connelly y Clandinin (2000a: 318) señalan que: “Los relatos de las narrativas de docentes son conjuntamente personales, reflejando la historia de vida de una personal, y sociales, en la medida en que reflejan también los contextos profesionales en que viven los profesores”.

El Grupo de Discusión se muestra, entonces, especialmente adecuado para comprender las diversas lógicas que subyacen en los discursos expresados, en *situación vivencial*, sobre una misma actividad, aún cuando los recorridos biográficos y los contextos sean diferenciados. A este respecto, además de las entrevistas individuales, el Grupo de Diagnóstico aporta, como señala en su texto Javier Callejo (2001: 24), “la construcción de una identidad colectiva”.

Una vez transcritos los discursos de los Grupos, hemos sometido el texto resultante a un análisis de contenido convencional, facilitado por el empleo de un Programa de Base de Datos (*File Maker, Pro 5*), adaptado a propósito para lo que pretendíamos. El texto de las sesiones clasificado por Grupo era “partido” por intervenciones y Bcuando éstas eran extensasB por *unidades de significado* que tengan un sentido completo, según que planteen la misma cuestión u otra o matices diferentes dentro de ella. Los textos eran BasíB fragmentados en unidades temáticas de significación completa, componiendo cada uno un registro. Esto permite que el texto se “parta”, en cada ficha de registro, por unidades naturales de intervención, sin introducir artificialidad.

Las conclusiones extraídas, inmersas en gran medida en el propio análisis, nos permiten ver la crisis de identidad profesional en sus diversas manifestaciones: representaciones que de la profesión tienen los mismos docentes, las imágenes percibidas (o que creen son percibidas) por el gran público, los efectos de estas representaciones sobre las actividades profesionales y las concepciones de

los saberes profesionales. La crisis descrita manifiesta la imposibilidad de mantener un modelo de profesionalidad en plena descomposición. Las continuas llamadas a “reinventar” un nuevo profesionalismo de los profesores (Hargreaves, 2003), señalan ideas sobre por dónde debe ir, pero escasas propuestas sobre cómo implementarlo prácticamente.

REFERENCIAS

- ALONSO, L.E. (1998). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. En *Íd.: La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos, 93-129.
- BLAIKIE, N. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- BOLÍVAR, A. (dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (2000). Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (4), 315-331.
- DENZIN, N. (1970). Strategies of multiple triangulation. En N. Denzin (ed.), *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method*, New York, McGraw-Hill, 297-313.
- DENZIN, N.K. (1986). Interpretative interactionism and the use of life stories. *Revista Internacional de Sociología*, 44 (3), 321-337.
- DRAKE, C., SPILLANE, J.P. Y HUFFORD-ACKLES, K. (2001). Storied identities: teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 1-23.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 30 ed. rev.
- DUBAR, C. (2002): *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- FLICK, U. (1992): Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative? *Journal of the Theory of Social Behavior*, 22, 175-197.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Nueva York: Teachers College Press, y Buckingham: Open University Press.
- HEATH, L. (2001). Triangulation: Methodology. En N.J. Smelser y P. Baltes (eds.):

- International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* Amsterdam: Elsevier Science, vol. 23, 15901-6.
- KELCHTERMANS, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. En I. Calgren, G. Handal y S. Vaage (eds.): *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers= thinking and practice* . Londres: Falmer Press, 93-108.
- MASSEY, A. (1999). Methodological triangulation, or how to get lost without being found out. En A. Massey y G. Walford (eds.): *Explorations in methodology, Studies in Educational Ethnography*, Vol.2, Stamford, JAI Press, 183-197. Documento on line [12/09/02]: <http://www.freeyourvoice.co.uk/htm/triangulation1.htm>
- MERRIAM, S.B. (1998). *Qualitative research and case study: aplicaciones in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MORSE, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-123.
- NIAS, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- YIN, R. K. (1987). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

LA TRANSICION ESCUELA-EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA. ESTUDIO DE CASOS

Fernández Fernández, Samuel e Iglesias García, M^a Teresa
Universidad de Oviedo. Dpt. de CC. de la Educación. Área MIDE

INTRODUCCIÓN

La transición Escuela-Empleo puede definirse como un proceso intermedio entre la etapa escolar y la edad adulta, que se organiza mediante un plan de orientación y de formación profesional, basado en el análisis de habilidades e intereses y con el objetivo de acceder y mantener un puesto de trabajo en el medio más normalizado posible.

El análisis de diferentes iniciativas sobre programas de Transición permite apreciar la necesidad de tener en cuenta una serie de elementos importantes, como la realización de una evaluación psicopedagógica por parte de un equipo multiprofesional, la confección de un Plan de Transición Individual, la organización de servicios de orientación y asesoramiento, la disponibilidad de instituciones o centros de intermediación laboral que actúen como mediadores entre las necesidades y los recursos, entre la oferta y la demanda de formación y empleo, o el desarrollo de acciones formativas de base comunitaria que ofrezcan al alumno la posibilidad de adquirir un conocimiento de los distintos entornos laborales y de las habilidades que requieren.

La finalidad del estudio que ahora presentamos ha sido valorar las acciones de transición Escuela-Empleo que se desarrollan actualmente en nuestro país para dar respuesta al alumnado con discapacidad y analizar su nivel de calidad.

METODOLOGÍA

Para el análisis de las acciones de Transición hemos utilizado la metodología de estudio de casos. Hemos elegido este método de análisis por ser “el más

adecuado cuando el fenómeno en estudio no se distingue del contexto” (Yin, 1993: 21). En concreto hemos elegido la opción de análisis conocida como “ajuste al modelo” (pattern-matching) descrito por D. Campbell para valorar la relación entre los elementos de información del caso con la propuesta teórica.

Objetivos

Los objetivos planteados han sido:

- Analizar la organización y desarrollo de los programas formativos que se imparten para las personas con discapacidad en las modalidades de formación profesional, garantía social, formación ocupacional, y acciones formativas enmarcadas en iniciativas europeas.
- Conocer los componentes específicos de los programas de inserción laboral dirigidos a conseguir la ocupación o empleo de las personas con discapacidad.
- Examinar los procesos seguidos en las acciones de orientación profesional y/o intermediación laboral, en tanto que tareas básicas en la transición escuela – empleo.
- Identificar los elementos clave para el éxito de los programas de transición entre la formación reglada y el empleo de las personas con discapacidad y el tipo de acciones que se ajusta más a los principios teóricos de esta acción educativa especializada.

Fuentes de información

Para llevar a cabo este estudio hemos trabajado con 15 corresponsales, lo que nos ha permitido analizar una amplia muestra de acciones en todo el Estado. Estos corresponsales recibieron un seminario de formación sobre la teoría y metodología del estudio, así como instrucciones para la selección de casos y la aplicación del cuaderno de trabajo. Este documento de toma de información se elaboró a partir de la *Guía de Integración Laboral para personas con discapacidad. Guía de Estándares* (Fernández Fernández -Dir.-, 1997) y contempla aspectos relativos a la organización del centro o institución que imparte la acción, aspectos de las propias acciones formativas y de orientación profesional, y de las de adaptación e inserción laboral.

Cada uno de estos tres factores muestra los estándares que lo componen, seguido de los indicadores que permiten valorar el grado de cumplimiento. En

cada estándar se sigue el siguiente proceso de análisis: primero, se valora, para cada indicador, si el centro o programa lo cumple, no lo cumple o resulta no aplicable, en función del listado de descriptores que se despliega para cada indicador, expresando, a continuación, las evidencias más destacables en el estándar, en referencia, únicamente, a las acciones más importantes. Una vez analizados todos los estándares del factor, se expresan las áreas fuertes, comentando el grado de desarrollo de los estándares más relevantes.

Muestra

Hemos analizado cien programas y acciones de transición escuela-empleo, entre los que se incluyen programas de formación reglada, formación ocupacional, programas de inserción laboral y una cuarta categoría mixta de acciones de formación ocupacional e inserción.

Los proyectos han sido seleccionados en cada Comunidad Autónoma en función del porcentaje de personas con discapacidad que hay en cada una de ellas y de acuerdo con el criterio de ejemplaridad.

Método y técnica de análisis

La información obtenida de los 100 centros, programas o acciones se ha analizado en dos fases y con dos técnicas diferentes, siendo la primera de ellas de tipo cuantitativo y la siguiente de tipo cualitativo.

El análisis cuantitativo tiene en cuenta las siguientes variables: tipo de programa; tipo de deficiencia de los usuarios; Comunidad Autónoma; cumplimiento de cada indicador; y grado de ajuste de cada estándar según la valoración del instrumento comentado. Se han realizado análisis descriptivos mediante el programa SPSS 11.0, lo que nos ha permitido establecer una tipología de acciones y determinar el grado de cumplimiento de cada indicador y el nivel de ajuste a cada estándar en cada tipo de acción.

Los comentarios anotados en el documento de trabajo sobre las evidencias más destacables en cada estándar, han sido analizados con la técnica de “análisis de contenido”, mediante el programa informático Qualita de análisis de textos. El proceso seguido ha sido el siguiente: se han transformado todos los comentarios al formato requerido por el programa para su tratamiento; se han elaborado listados de códigos; cada texto ha sido codificado, según la lista de temas establecida previamente; se ha calculado la frecuencia de aparición de cada tema o

código, tanto para el conjunto de casos, como para cada tipo de programa o centro; y se ha extraído la información relativa a cada uno de los temas o códigos. Este análisis ha permitido identificar las acciones que se consideran más relevantes en los casos estudiados y generar mapas de significado para cada estándar con la expresión del nivel actual de cumplimiento y la previsión de tareas a cumplir por las acciones de transición escuela-empleo en el futuro.

RESULTADOS

La metodología de estudio de casos seguida nos ha permitido contrastar organizaciones y actividades con el modelo representado por los dieciséis estándares y setenta y ocho indicadores incluidos en el cuestionario utilizado para valorar la calidad de la transición.

FACTOR A: Organización del centro o programa.

ESTANDAR A.1.

El equipo directivo mantiene líneas de responsabilidad y comunicación entre las diferentes áreas.

ESTANDAR A.2.

Programa basado en las necesidades de los usuarios y las oportunidades existentes en el entorno

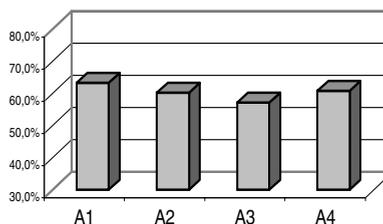
ESTANDAR A.3.

La organización tiene claramente establecidos los servicios que puede proporcionar a los usuarios..

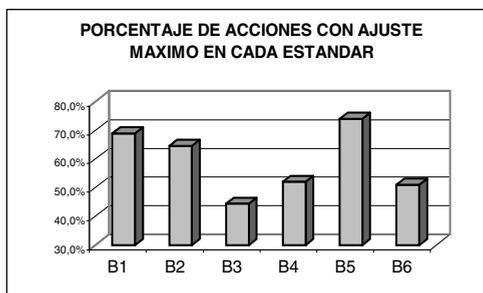
ESTANDAR A.4.

El lugar y las instalaciones se mantienen al nivel de las instituciones comunitarias similares.

**PORCENTAJE DE ACCIONES CON AJUSTE
MAXIMO EN CADA ESTANDAR**

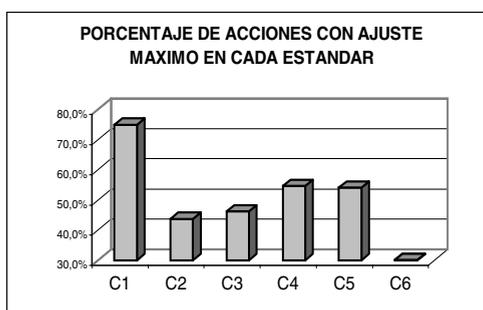


En la organización de estos programas o acciones destaca la actuación del equipo directivo, que es visto como líder y facilitador de la comunicación con los profesionales. Otros aspectos destacables son la disponibilidad de planes de acción basados en el análisis de los usuarios, de servicios de derivación hacia otras acciones disponibles en la comunidad y de instalaciones y recursos que pueden competir en calidad con los que tienen las empresas del entorno. No obstante, la flexibilidad para adaptar o modificar los servicios en función de las necesidades de los usuarios o del entorno y la participación del propio usuario en el diseño del programa, se perciben como carencias de los programas valorados.

FACTOR B: Orientación y Formación Profesional y Ocupacional**ESTANDAR B.1.***Estudio de mercado.***ESTANDAR B.2.***Recogida de información para establecer posibilidades de integración laboral e identificar niveles funcionales.***ESTANDAR B.3.***Asesoramiento en el desarrollo profesional.***ESTANDAR B.4.***Programa personal de orientación / formación.***ESTANDAR B.5.***Especificación de la metodología a utilizar.***ESTANDAR B.6.***Revisión de los programas formativos.*

La orientación profesional de los programas de transición es llevada a cabo por profesionales cualificados que disponen de amplia y actualizada información sobre empresas y puestos existentes en el entorno. Estos profesionales valoran las habilidades y dificultades que presentan las personas para su integración laboral y elaboran programas individuales de orientación y/o formación. Los programas formativos incluyen prácticas en empresas, organizadas a partir de los requerimientos de los puestos de trabajo y de las características concretas de las personas, y son revisados con regularidad.

No obstante, ciertos elementos de la orientación y formación profesional y ocupacional no están todavía incorporados en todos los centros y programas. Nos referimos, en concreto, a la identificación de perfiles profesionales a partir de los análisis de puestos de trabajo y al establecimiento de criterios para la formación y el ajuste persona-puesto. En este sentido, se aprecia la necesidad de potenciar la realización de informes individuales que incluyan el pronóstico de recuperación funcional y la posibilidad de inserción en un puesto laboral de unas u otras características, al objeto de asegurar la calidad y el éxito de la transición.

FACTOR C: Inserción Laboral.**ESTANDAR C.1.***Análisis de habilidades requeridas o deseadas.***ESTANDAR C.2.***Contacto con empresarios y análisis de puestos.***ESTANDAR C.3.***Desarrollo de conocimientos y habilidades básicas para conseguir y mantener un puesto de trabajo.***ESTANDAR C.4.***Plan personal de adaptación laboral.***ESTANDAR C.5.***Profesionales cualificados.***ESTANDAR C.6.***Sistema de seguimiento y control del éxito alcanzado.*

Los profesionales que desarrollan programas de inserción laboral identifican y valoran las habilidades y limitaciones de las personas y analizan las ofertas de trabajo disponibles en la zona, lo que les permite organizar planes individuales en los que se incluyen acciones específicas para el desarrollo de capacidades, conocimientos y habilidades necesarias para encontrar y mantener un puesto de trabajo. Estos programas suelen incluir también acciones informativas y de apoyo al empresario y al usuario durante todo el proceso de selección.

Las mayores carencias de estos programas de adaptación e inserción laboral se aprecian en el seguimiento y valoración del éxito laboral. Son muchos los centros o programas que concluyen su intervención en el momento de la contratación y no analizan a medio o largo plazo el rendimiento laboral y la integración social del usuario, ni tampoco el grado de satisfacción de éste o del empresario y/o compañeros de trabajo.

CONCLUSIÓN

Respecto a la calidad de estas acciones de transición, hemos podido comprobar que los programas que mejor se adaptan a la filosofía de la transición escuela-empleo son los que hemos denominado mixtos de formación ocupacional e inserción, entre los que se incluyen algunas acciones de formación no reglada (formación ocupacional, Garantía Social, proyectos EQUAL o cursos del INEM) que presentan continuidad con programas de inserción laboral mediante servicios de intermediación, orientación laboral y bolsas de trabajo.

Los programas de formación reglada e inserción laboral se acercan, en menor medida, al estándar de buena práctica de la transición escuela-empleo; los primeros, por no incluir aspectos básicos relacionados con la identificación de puestos de trabajo y sus requerimientos formativos, y los segundos, por no tener bien organizado el proceso de recogida de información sobre usuarios y no abordar el seguimiento de la integración laboral de aquellos que se incorporan al mercado laboral.

Por último, con esta investigación, dejamos constancia de la importancia que tiene la valoración de acciones sociales y educativas desde la perspectiva metodológica del estudio de caso y la participación directa de los profesionales, de acuerdo con la actual línea de evaluación de programas (Bassey, 2000, Owen y Rogers, 1999 y Stake (1995).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEY, M. (2000). *Case study research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1993). Indicadores de calidad en programas de Integración desde un enfoque educativo y global. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 85-103.
- FERNÁNDEZ, S., IGLESIAS, M.T. (1997). Una aplicación de Técnica Delphi a la valoración de consenso sobre estándares profesionales de integración laboral de personas con discapacidad. *ROP*, Vol. 8, nº 13, 45-65.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (Dir.) (1997). *Guía de Integración Laboral para personas con discapacidad. Estándares de Calidad*. Madrid: IMSERSO.
- GARCÍA DÍAZ, N. (1998). Transición de la Escuela al Empleo en el Plan de Acción. *Minusval*, nº 115, 16-17
- JENARO, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. *Juventud y Discapacidad*, 43, 31-45
- MENDÍA, R. (1998). Preparación a la vida adulta. Buenas prácticas sobre la inserción Escuela/Empleo en el País Vasco. *Minusval*, nº 115, 22-24
- LEBART, L., SALEM, A. y BÉCUE, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.
- ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN y DESARROLLO ECONÓMICO (1999). «*The School-to-Work Transition*» *Issues for Further Investigation*. Autor
- OWEN, J.M. Y ROGERS, P.J. (1999). *Program Evaluation. Forms and approaches*. London: Sage.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- YIN, R.K. (1994). *Case study research. Design and Methods*. California: Sage.

ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO DE LA UNIVERSITAT JAUME I (I). PROPUESTAS PARA UNA PROGRAMACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Reina Ferrández*, Odet Moliner**, Auxiliadora Sales**
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de educación especial ha ido cambiando en las tres últimas décadas de modelos segregadores y discriminatorios (Jiménez Martínez y Vila Suñe, 1999; Sánchez Palomino y Torres González, 1997), que se desarrollaban a través de dos sistemas educativos paralelos, hacia modelos más integradores que partían de la idea de normalización de la vida cotidiana de las personas con minusvalía o discapacidad. Tras unos años de experimentación de la integración escolar, en los años 60 y 70 en otros países occidentales y durante los años 80 en España, estos mismos modelos son superados por enfoques todavía menos segregadores, tratando de superar visiones demasiado individualistas y centradas en el déficit para proponer enfoques más holísticos y centrados en el contexto socioeducativo. Los apoyos y servicios que la institución escolar puede y debe poner a disposición de todos los alumnos y alumnas para acceder a su derecho a la educación, convierten la escuela en una escuela para todos o, como se ha comenzado a llamar, en una escuela inclusiva (Arnaiz Sánchez, 2003; Stainback y Stainback, 1999). De esta manera, la LOGSE recoge el nuevo discurso inclusivo e introduce el término de necesidades educativas especiales y el concepto de atención a la diversidad (León Guerrero, 1999; Illán Romeu, 1996).

Este es el enfoque que tratamos de dar a la formación inicial del profesorado desde la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, que impartimos en la Universitat Jaume I a los estudiantes de las titulaciones de Maestro. Pretendemos mostrar la evolución teórica y legislativa que se ha producido en

* Departamento de Educación, área MIDE ** Departamento de Educación, área DOE.

el ámbito de la educación especial, centrándonos en el modelo más inclusivo de atención a la diversidad y dando pautas, estrategias y orientaciones, a través de la reflexión, el diálogo y la práctica, sobre los diferentes aspectos y dimensiones a considerar en la respuesta que la escuela debe dar ante la diversidad: desde la organización de espacios y tiempo, la coordinación entre profesionales e instituciones, los servicios de apoyo, los recursos didácticos, el desarrollo del curriculum y las adaptaciones curriculares, la utilización de metodologías activas y cooperativas, hasta el papel de la familia y su colaboración con la escuela.

2. METODOLOGÍA

El estudio que aquí se presenta está realizado con los datos obtenidos a partir de la doble aplicación (pretest-postest) de una encuesta en la *Universitat Jaume I* a los estudiantes de tercer curso de las Diplomaturas de Maestro en Educación Física y Maestro en Educación Musical (ver encuesta en el otro trabajo presentado por las autoras), matriculados en la asignatura de 4.5 créditos “Bases Pedagógicas de la Educación Especial”. El objetivo de dicha encuesta (de respuesta cerrada en una escala de 5 puntos) era analizar si la metodología didáctica utilizada en la docencia de esa asignatura favorecía de manera efectiva un cambio de actitudes hacia la diversidad y las Necesidades Educativas Especiales, propiciando en los estudiantes, el desarrollo de estrategias y recursos que les ayuden a ver la diversidad como fruto de un entorno enriquecedor y favorecedor del aprendizaje.

Se obtuvieron un total de 140 respuestas (65 en el pretest y 75 en el postest) que fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS 10.1, con el que se calcularon en primer lugar los niveles medios de actitud tanto por ítems como en global, para posteriormente constatar la significación de las diferencias encontradas.

3. RESULTADOS

Los análisis descriptivos realizados (ver Tabla 1), revelaron una actitud global relativamente favorable tanto en el pretest como en el postest¹, si bien en este último, las actitudes habían mejorado ligeramente. Sin embargo, al intentar medir

¹ Debe tenerse en cuenta que debido al carácter anónimo de la encuesta no se ha podido emparejar pretest y postest del mismo estudiante, por lo que los cambios reales producidos en cada uno no ha podido analizarse.

esa diferencia encontrada en términos de significación estadística a través de un ANOVA, no pudieron constatarse a nivel global, y descendiendo al nivel de ítems, sólo en 6 de los 28 ítems (ver Tabla 1). Pero, como ya se ha comentado, al analizar los niveles encontrados, parece claro que la actitud que mostraban los alumnos ya era bastante adecuada, por lo que resultaba posible que ese cambio de actitud no fuera tan evidente. Por ello nos decidimos a aplicar un análisis de Cluster con el fin de identificar dos grupos de respuestas global (a partir de una puntuación de actitud global del cuestionario) tanto en el pretest como en el postest² y ver que características definían a cada grupo en cada pase a través de un Análisis Discriminante.

Tabla 1. Descriptivos y resultados del ANOVA entre el pretest y el postest

Ítem	PRETEST			POSTEST			ANOVA
	N	Media	Desv. T.	N	Media	Desv.T.	Sign. (%)
1	65	1.75	0.90	75	1.60	0.66	NO
2	62	2.18	0.86	74	2.07	0.82	NO
3	65	2.31	1.06	75	1.96	0.95	95
4	64	1.81	0.77	75	1.57	0.74	NO
5	65	3.25	0.97	75	2.96	1.02	NO
6	63	2.94	1.09	75	2.64	1.11	NO
7	65	1.94	0.93	75	1.76	0.79	NO
8	65	3.46	0.92	73	3.26	1.01	NO
9	64	2.20	0.86	75	1.89	0.92	95
10	65	2.08	0.76	75	2.01	0.78	NO
11	63	1.87	0.91	75	1.73	0.74	NO
12	64	1.89	0.89	72	1.89	0.68	NO
13	65	1.57	0.81	74	1.77	0.82	NO
14	65	2.49	0.92	74	2.37	1.03	NO
15	65	2.32	0.94	73	2.34	0.99	NO
16	65	2.12	0.86	74	2.22	0.99	NO
17	65	1.72	0.72	74	1.93	0.97	NO
18	65	2.82	1.09	75	2.65	0.95	NO
19	65	2.63	0.84	74	2.38	0.66	95
20	65	2.37	0.82	73	2.27	0.84	NO
21	65	2.08	0.78	75	2.11	0.86	NO
22	64	1.73	0.70	75	1.88	0.94	NO
23	64	1.70	0.63	75	1.79	0.92	NO
24	64	1.88	0.58	74	1.82	0.82	NO
25	64	1.75	0.56	75	1.81	0.94	NO
26	64	1.86	0.69	74	2.22	0.91	95
27	63	3.29	1.18	75	2.63	1.01	99
28	61	3.20	0.91	73	2.77	0.95	99
GLOBAL	65	2.26	0.35	75	2.15	0.45	NO

Realizado este análisis (ver Tabla 2), observamos que en ambos pases se distinguen dos grupos con diferentes niveles de opinión (con diferencias significativas al 99%) en los que podríamos definir al grupo 1 como el que presenta

² Al final de este trabajo pueden verse los resultados obtenidos en estos análisis.

una actitud menos favorable hacia la diversidad, y al grupo 2 como el conglomerado con actitudes más favorables.

Tabla 2. Centros de los grupos formados a partir del análisis de Cluster para el pretest y el postest

	PRETEST (n=65)		POSTEST (n=75)	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Media Global	2.59	2.04	3.05	2.06
N	25 (38.46%)	40 (61.54%)	7 (9.33%)	68 (90.67%)

A la vista de estos resultados, y comparando ambos pases, parecen quedar claros varios aspectos. (1) el nivel medio de actitud de los grupos 2 se mantiene prácticamente invariable, si bien el porcentaje de estudiantes que pasan a formar parte de este grupo se incrementa considerablemente pasando de un 61.5% a un 90.7% por lo que en principio este resultado debe considerarse altamente positivo. (2) El nivel medio de actitud de los conglomerados 1 empeora considerablemente del pretest al postest, si bien, debe tenerse en cuenta que este grupo pasa de contar con el 38.5% de las respuestas a sólo el 9.3% en el postest, por lo que podría deducirse que para aquellos alumnos que presentan una actitud menos favorable podrían presentar una mayor resistencia al cambio, y por ello, el esfuerzo a realizar debería ser mayor al que permite una asignatura de duración limitada a un semestre.

En cuarto lugar, con el fin de optimizar recursos, se ha realizado un análisis discriminante, sólo con los datos del postest, de forma que se posibilite encontrar sobre qué elementos reside la diferencia entre los dos grupos formados por el Cluster y así, de cara a la programación de la asignatura, planificar actividades que refuercen dichos aspectos.

Así, este análisis mostró, a pesar de existir diferencias significativas en 22³ de los 28 ítems del cuestionario, una función en la que sólo cuatro eran las variables a tener en cuenta, y que explicaba el 100% de la varianza, consiguiendo un porcentaje de clasificación correcta del 98'6% (ver descripción de los ítems en la Tabla 3).

³ Todas las diferencias encontradas se constatan al 99% a excepción de los ítems 3, 14 y 18 en los que el nivel de confianza es del 95%, y los ítems 5, 6, 8, 26, 27 y 28 que no presentan diferencias entre los grupos establecidos por el análisis de Cluster

Tabla 3. Variables que entran en el modelo calculado por el análisis Discriminante

<i>Ítem 7: “El profesor de apoyo debe encargarse del aprendizaje de los niños con NEE y el profesor tutor del resto de alumnos”</i>	Media	Desv. Tip.
Grupo 1	3.29	1.11
Grupo 2	1.62	0.56
<i>Ítem 16: “Estaría dispuesto a emprender una iniciativa en mi centro para que alumnos y profesores aprendieran el sistema Braille”</i>	Media	Desv. Tip.
Grupo 1	4.00	1.15
Grupo 2	2.00	0.73
<i>Ítem 17: “Las actitudes sociales hacia las personas discapacitadas pueden cambiarse en la escuela”</i>	Media	Desv. Tip.
Grupo 1	2.86	1.46
Grupo 2	1.77	0.75
<i>Ítem 20: “En una clase heterogénea, el maestro no puede dar una respuesta educativa a cada alumno”</i>	Media	Desv. Tip.
Grupo 1	3.43	0.79
Grupo 2	2.21	0.77

4. CONCLUSIONES

La encuesta realizada muestra que los estudiantes de las Diplomaturas de Maestro de Educación Física y Educación Musical de la Universitat Jaume I tienen unas actitudes hacia la diversidad que podrían calificarse de satisfactorias. Tanto es así, que en un primer momento parece que el esfuerzo realizado a través del cambio didáctico en la asignatura no mejora sustancialmente dichas actitudes. Sin embargo, un análisis más profundo de los resultados de la encuesta, mediante un Análisis de Cluster, demuestra que sí que ha existido un cambio, y éste se ha hecho más patente en aquellos estudiantes menos radicales en su actitud. Este hecho puede deberse, sin duda a la escasa duración de la intervención, puesto que debe recordarse que la asignatura se imparte únicamente en un semestre, por lo que el factor tiempo puede ser importante de cara a mejorar las actitudes de los futuros maestros hacia la diversidad del alumnado.

Por otra parte, el Análisis Discriminante ha revelado que cuatro de los ítems de la encuesta son los más claramente diferenciadores de ambos grupos, por lo que podría ser interesante intensificar las actividades del aula incidiendo en los aspectos organizativos y curriculares del centro (Bloque temático II de la asignatura: <http://lleu.uji.es/>), de manera que, con ello, se refuerce una actitud más favorable hacia la diversidad y por tanto las diferencias se minimicen.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003) *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe, Málaga.
- ILLAN ROMEU, N. (1996) *Didáctica y Organización en Educación Especial*. Aljibe, Málaga.
- JIMENEZ MARTINEZ, P. Y VILA SUÑE, M. (1999) La diversidad en la educación, en *De la educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe, Málaga.
- LEON GUERRERO, M.J. (1999) De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos, en LOU ROYO, M.A. y LOPEZ URQUIZAR, N. (Coord.) *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Pirámide, Madrid.
- SANCHEZ PALOMINO, A. Y TORRES GONZALEZ, J.A. (1997) De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo, en *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide, Madrid, pp. 23-44.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999) *Aulas Inclusivas*. Narcea, Madrid.

6. ANEXO

Promedios de los grupos formados por el A. Cluster para cada pase, y significación de las diferencias (En negrita se resaltan los ítems que han formado parte del modelo del A. Discriminante en el posttest).

Ítem	PRETEST							POSTEST						
	Grupo 1			Grupo 2			Sign. (%)	Grupo 1			Grupo 2			Sign. (%)
	N	Med.	D. T.	N	Med.	D. T.		N	Med.	D. T.	N	Med.	D. T.	
1	24	2.08	1.14	30	1.53	0.57	95	7	2.29	1.25	53	1.51	0.50	99
2	24	2.63	0.92	30	1.77	0.63	99	7	3.43	1.27	53	1.91	0.60	99
3	24	3.04	0.95	30	1.80	0.76	99	7	2.71	1.38	53	1.92	0.90	95
4	24	2.29	0.91	30	1.57	0.50	99	7	2.71	1.38	53	1.45	0.54	99
5	24	3.63	0.65	30	2.80	1.09	99	7	3.29	0.76	53	3.01	1.07	NO
6	24	3.38	1.17	30	2.70	0.95	95	7	3.00	1.00	53	2.62	1.11	NO
7	24	2.50	1.10	30	1.60	0.67	99	7	3.29	1.11	53	1.62	0.56	99
8	24	3.92	0.88	30	3.13	0.82	99	7	3.43	0.79	53	3.24	0.99	NO
9	24	2.54	0.98	30	2.03	0.76	95	7	2.86	1.21	53	1.77	0.80	99
10	24	2.33	0.82	30	2.00	0.69	NO	7	3.00	0.82	53	1.81	0.68	99
11	24	2.33	1.09	30	1.67	0.66	99	7	3.00	1.15	53	1.62	0.56	99
12	24	2.21	1.10	30	1.60	0.72	95	7	3.00	0.82	53	1.79	0.57	99
13	24	1.75	1.03	30	1.53	0.68	NO	7	2.86	1.35	53	1.66	0.59	99
14	24	2.71	0.86	30	2.43	0.97	NO	7	3.29	0.95	53	2.34	1.04	95
15	24	2.79	0.83	30	2.13	0.90	99	7	3.57	0.79	53	2.26	0.90	99
16	24	2.42	0.93	30	1.93	0.83	95	7	4.00	1.15	53	2.00	0.73	99
17	24	2.08	0.72	30	1.53	0.68	99	7	2.86	1.46	53	1.77	0.75	99
18	24	3.08	1.02	30	2.73	1.11	NO	7	3.29	0.76	53	2.57	0.91	95
19	24	2.67	0.70	30	2.57	0.90	NO	7	3.00	0.82	53	2.34	0.59	99
20	24	2.67	0.82	30	2.13	0.73	95	7	3.43	0.79	53	2.20	0.77	99
21	24	2.33	0.76	30	1.93	0.83	NO	7	3.29	1.11	53	1.98	0.60	99
22	24	2.13	0.80	30	1.53	0.51	99	7	3.00	1.15	53	1.70	0.72	99
23	24	2.00	0.72	30	1.50	0.51	99	7	2.86	1.21	53	1.57	0.69	99
24	24	2.08	0.50	30	1.70	0.65	95	7	2.71	1.25	53	1.66	0.71	99
25	24	2.04	0.55	30	1.60	0.50	99	7	3.29	1.11	53	1.60	0.72	99
26	24	2.04	0.62	30	1.67	0.66	95	7	2.86	0.69	53	2.24	0.92	NO
27	24	3.88	0.68	30	2.90	1.35	99	7	3.00	0.82	53	2.53	0.97	NO
28	24	3.42	0.97	30	3.07	0.87	NO	7	3.29	0.76	53	2.66	0.92	NO

ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO DE LA UNIVERSITAT JAUME I (II). DIFERENCIAS SEGÚN LA ESPECIALIDAD

Reina Ferrández*, Auxiliadora Sales**, Odet Moliner**
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Partimos del supuesto de que las actitudes de los maestros/as hacia la atención a la diversidad influyen en su actuación en las aulas, en el tipo de dinámica que establecen con sus alumnos/as y en la forma de entender y valorar la atención a la diversidad y la convivencia en las escuelas (Criado, 1990; Dendra, Durán y Verdugo, 1991; García, 1995). Por tanto, uno de los aspectos centrales y prioritarios de la formación inicial de los profesionales de la educación es la formación/ cambio de actitudes desde el enfoque integrador e inclusivo que pretendemos dar a la asignatura “Bases Pedagógicas de la Educación Especial” (Sales, Moliner y Sánchez, 2000).

Añadiendo a los resultados satisfactorios de algunas investigaciones (García y otros, 1992; García, 1995), los nuestros propios (Moliner, 1998; Sales y García, 1997) nos decidimos por utilizar una metodología activa y participativa que enfatice la pluralidad de enfoques en el estudio de la realidad socio-educativa, que fomente la creatividad y el trabajo en equipo cooperativo y que desarrolle la responsabilidad y el compromiso ético en la resolución de conflictos mediante la comunicación y el diálogo desde el aula universitaria. Sobre todo, nos parece interesante que los maestros lleguen a valorar la metodología participativa y activa como la forma idónea de trabajar para dar respuesta a la diversidad, para dar cabida a todos y cada uno de los alumnos, y que, en el futuro, utilicen en sus aulas las estrategias adecuadas de cambio y formación de actitudes que, en su día, utilizaron en la universidad.

* Departamento de Educación, área MIDE ** Departamento de Educación, área DOE

2. METODOLOGÍA

El estudio que aquí se presenta está realizado también con los datos obtenidos a partir de la doble aplicación (pretest-postest) de una encuesta (ver anexo) en la *Universitat Jaume I* a los estudiantes de tercer curso de las Diplomaturas de Maestro en Educación Física y Maestro en Educación Musical, matriculados en la asignatura de 4.5 créditos “Bases Pedagógicas de la Educación Especial”. El objetivo de dicha encuesta era analizar si la metodología didáctica utilizada en la docencia de esa asignatura favorecía de manera efectiva, independientemente de la especialidad cursada, un cambio de actitudes hacia la diversidad y las Necesidades Educativas Especiales, propiciando en los estudiantes, el desarrollo de estrategias y recursos que les ayuden a percibir la diversidad como un aspecto enriquecedor y favorecedor del aprendizaje.

Se obtuvieron un total de 140 respuestas (61 de E. Musical y 79 de E. Física) que fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS 10.1.

3. RESULTADOS

Dado que el objetivo primero de este estudio era confirmar si la metodología didáctica utilizada había sido eficaz igualmente para las dos titulaciones, un contraste de medias entre el pretest y el postest para cada una de las especialidades debería confirmar tal hecho. Así, se aplicó un ANOVA en los siguientes cruces: (1) entre las puntuaciones globales del pretests de ambas especialidades, para confirmar que los niveles de partida eran semejantes. (2) entre las puntuaciones globales del pretest y el postest de cada especialidad, para confirmar la mejora en cada especialidad. (3) entre las puntuaciones globales del postests de ambas especialidades, para constatar una posible diferencia en el cambio de actitud dependiendo de la especialidad cursada, es decir, que la metodología utilizada fuera más adecuada para una especialidad que para otra, y por tanto, favoreciera más el cambio de actitudes en unos estudiantes que en otros. De ser así, los análisis deberían ir hacia una delimitación de los ítems en los que se centra la diferencia entre ambas especialidades, de forma que se tuvieran en cuenta dichos elementos, de cara a la planificación de la asignatura. En caso contrario, es decir, de no surgir diferencias significativas en el postest, podríamos concluir que en ambos casos la metodología ha sido igualmente eficaz.

De esta forma, los resultados de los diferentes ANOVAS (ver Tabla 1) mostraron que: (1) Los niveles de partida eran semejantes entre ambas especialidades, puesto no se constató diferencia significativa. (2) En E. Musical se

confirma un cambio de actitud positivo significativo al 95%, mientras que en E. Física el cambio advertido no resulta significativo. (3) Los niveles finales tampoco muestran diferencias significativas, si bien están cerca de hacerlo (significación al 93%).

Tabla 1. Promedios y resultados del ANOVA entre los distintos cruces realizados.

cruces	EDUCACIÓN MUSICAL			EDUCACIÓN FÍSICA			ANOVA
	N	Media	Desv. T.	N	Media	Desv.T.	Sign. (%)
<i>pretests</i>	29	2.22	0.33	36	2.29	0.37	NO
<i>postests</i>	32	2.05	0.32	43	2.24	0.51	93
Sign. (%)	95			NO			

A la vista de estos resultados, nos planteamos que si los niveles de partida eran semejantes, debería haber alguna circunstancia especial que hiciera que la metodología utilizada no hubiera dado resultados semejantes en ambas titulaciones. Por ello, y utilizando la clasificación de los casos en dos grupos de actitud proporcionada por el Análisis de Cluster (ver trabajo anterior), observamos que 6 de los 7 casos del grupo del postest que mantenía las actitudes menos favorables (es decir, se mantenía en el grupo 1) pertenecía a la especialidad de E. Física (ver distribución en la Tabla 2), mientras que el grupo con actitudes más favorables (grupo 2) se mantenía en porcentajes similares entre ambas especialidades.

Tabla 2. Distribución de los agrupamientos realizados por el A. Cluster para el postest en las dos especialidades.

	EDUCACIÓN MUSICAL	EDUCACIÓN FÍSICA
Grupo 1 (Actitud negativa)	1	6
Grupo 2 (Actitud positiva)	31	37
Total	32	43

Así, optamos por repetir los análisis eliminando los 7 casos detectados más reacios al cambio de actitud. Los resultados pueden verse en la Tabla 3, y como puede apreciarse, éstos cambian considerablemente en el cruce 2 y 3, es decir, en E. Física aparecen diferencias significativas al 95%, y entre los postests de ambas especialidades los niveles se vuelven semejantes, es decir, desaparecen las diferencias encontradas antes de eliminar estos casos.

Tabla 3. Promedios y resultados del ANOVA entre los distintos cruces realizados, después de eliminar los 7 casos extremos.

cruces	EDUCACIÓN MUSICAL			EDUCACIÓN FÍSICA			ANOVA
	N	Media	Desv. T.	N	Media	Desv.T.	Sign. (%)
<i>pretests</i>	29	2.22	0.33	36	2.29	0.37	NO
<i>postests</i>	31	2.03	0.30	37	2.09	0.31	NO
Sign. (%)	95			95			

De este modo, confirmado que este grupo extremo propiciaba que no aparecieran diferencias significativas en la especialidad de Educación Física (posiblemente una intervención más larga en el tiempo podría cambiar este hecho), y además confirmaba resultados diferenciales entre ambas titulaciones, decidimos analizar más detalladamente las características diferenciales de estos 7 estudiantes, pero realizado un estudio exploratorio con Answer Tree con el método Cart y utilizando como criterio el conglomerado de pertenencia en el postest, y como predictores cuatro variables de tipo personal: la edad, el sexo, si tenían algún tipo de experiencia con sujetos de NEE y en qué opción habían elegido la titulación que cursaban. Encontramos que únicamente el sexo y la edad (cuatro de ellos son varones de 24 años o menos) los agrupaba de forma diferencial (con un porcentaje de clasificación incorrecta del 9.3%), y dado que en el postest contábamos con otros 20 estudiantes de estas características (26.67% de la muestra) 10 de los cuales son de E. Física (23.26% de la especialidad), no consideramos que este hecho fuera suficiente para explicar su actitud poco favorable hacia la diversidad.

4. CONCLUSIONES

En función de los resultados, podemos concluir que la metodología didáctica empleada en la asignatura es efectiva para el cambio actitudinal en las dos especialidades. Sin embargo, la metodología favorece el cambio actitudinal en aquellos estudiantes con una predisposición más abierta o favorable hacia la atención a la diversidad que en aquellos que muestran actitudes negativas más extremas y que en el postest siguen manifestando sus resistencias, que por otra parte, no podemos constatar que vengan motivadas por variables como: edad, sexo, experiencia previa con alumnos con n.e.e. y puesto de elección de la especialidad cursada. Por tanto, deberemos considerar otras variables como el factor tiempo, teniendo en cuenta que la corta duración de la intervención puede ser determinante para el cambio actitudinal esperado.

De forma más pormenorizada, haciendo referencia a los cruces realizados,

podemos decir que (1) los resultados del pretest eran semejantes en ambas especialidades, por lo que el nivel de partida era, además de aceptable, similar. (2) Los resultados mejoran en el posttest independientemente de la especialidad, lo que indica que la metodología utilizada es efectiva y se adapta a las características de los estudiantes de ambas titulaciones. (3) No se constatan diferencias en los postests, por lo que puede decirse que la metodología provoca cambios en la misma medida en ambos casos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- CRIADO DEL POZO, M. J. (1990) *Percepción, expectativa y actitudes del profesor sobre el alumno*. Universidad de Alcalá de Henares, Madrid.
- DENDRA, 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*, 2, 47-88.
- GARCÍA, J. N. (1995) Actitudes y cambio de actitudes. En F Flecha y otros (comp.) *La escuela que vivimos*. Universidad de León.
- MOLINER GARCÍA, O. (1998) *La prevención del SIDA en el ámbito educativo: propuesta de un programa pedagógico de prevención del SIDA en Educación Secundaria*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- SALES, A.; MOLINER, O. Y SÁNCHEZ, M. L. (2000) Coherència metodològica a la formació dels estudiants de la diplomatura de mestre. Actas I Jornada de Millora Docent, Universitat Jaume I, (en prensa).

6. ANEXO (CUESTIONARIO UTILIZADO)

DATOS PERSONALES:

Edad: _____ Sexo: + Hombre + Mujer

Especialidad: _____

¿Cuáles fueron tus primeras opciones al elegir tu carrera?:

1^a _____ 2^a _____ 3^a _____ 4^a _____

¿Has realizado alguna práctica o experiencia en Educación Especial?:

¿Cuál? _____

A) LA RESPONSABILIDAD DE LA INTEGRACIÓN EN LOS CENTROS ORDINARIOS

1. No creo necesario cambiar mi estilo docente porque haya en clase alumnos/as con n.e.e.
2. Los alumnos/as con n.e.e. se sienten más cómodos en aulas de Educación Especial.
3. La atención a la diversidad va dirigida a los alumnos/as que presentan alguna discapacidad.
4. Sería conveniente que los alumnos/as con n.e.e. compartieran aula sólo con compañeros/as que tengan las mismas características.
5. Los centros específicos son escuelas mejor equipadas y con mejores profesionales para atender las N.E.E. de los alumnos/as
6. No se puede ser tan exigente en la escuela con los alumnos/as con N.E.E. como con los demás
7. El/la profesor/a de apoyo debe encargarse del aprendizaje de los niños/as con N.E.E. y el profesor/a tutor/a del resto de alumnos/as
8. Sobre N.E.E preferiría que me asesorara un/a especialista a un compañero/a
9. Los alumnos/as con alguna discapacidad deben asistir a centros especiales
10. Los mayores problemas que tendría en clase con niños/as con N.E.E serían de comportamiento
11. La integración favorece a los alumnos con N.E.E. pero perjudica a los demás

12. La presencia del profesor/a de apoyo dentro de mi aula entorpecería mi trabajo con los demás alumnos/as

B) ACTITUDES Y DINÁMICA DE AULA

13. Me sentiría incómodo trabajando con compañeros/as minusválidos o discapacitados
14. Prefiero trabajar en aulas con alumnado homogéneo
15. Preferiría no tener alumnos/as con N.E.E. en mi clase
16. Estaría dispuesto/a a emprender una iniciativa en mi centro para que alumnos/as y profesores/as aprendieran el sistema Braille
17. Las actitudes sociales hacia las personas discapacitadas pueden cambiarse en la escuela
18. No me siento preparado para tener un alumno con N.E.E. en mi aula
19. En una clase ordinaria no debería haber más de un alumno/a con N.E.E.
20. En una clase heterogénea el/la maestro/a no puede dar una respuesta educativa a cada alumno/a
21. Me resultaría difícil coordinar mi tarea docente con profesores/as de apoyo

C) ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

22. La inclusión de niños/as con N.E.E. en aulas ordinarias mejora las actitudes de respeto a la diferencia en sus compañeros/as
23. Los alumnos/as con N.E.E. pueden colaborar con sus compañeros/as en las actividades de clase
24. Puedo favorecer la atención a la diversidad variando la manera de agrupar los alumnos/as dentro del aula
25. Debería programar actividades en las que puedan participar todos los alumnos/as
26. Trabajar en equipo entre docentes, en las escuelas, hoy en día es imposible
27. Los alumnos/as con N.E.E. necesitan un curriculum diferente a los demás alumnos
28. El tipo de enseñanza que necesita un alumno con N.E.E. lo determina el diagnóstico psicológico

EL FACTOR HUMANO EN LA DOCENCIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE LA EFICACIA DOCENTE Y EL ESTRÉS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.

Martha D. Flores¹
Jordi Fernández-Castro²

Los efectos del estrés en los profesores empezaron a interesar a los investigadores hace unos 25 años (Kyriacou y Sutcliffe, 1978), dentro del contexto del estrés laboral en el ámbito de los profesionales de servicios educativos, sanitarios y sociales (Freudenberger, 1974). Ello representó una novedad puesto que el concepto del estrés laboral, que había aparecido alrededor del 1950, parecía algo exclusivo de trabajadores industriales o de ejecutivos de empresas privadas. A principio de los años ochenta la investigación acerca del estrés docente y *burnout*, el síndrome de los maestros quemados, experimentó una gran expansión (Cunningham, 1983) y, poco después, aparecieron los primeros trabajos en España (Polaino, 1982; Esteve, 1984). Actualmente, el estrés de los docentes ha llegado a ser un tópico que ha salido de los círculos de los especialistas y se ha convertido, incluso, en un tema que aparece de vez en cuando en los medios de comunicación de masas.

Tras todos estos años de investigación sobre el estrés docente y, a la vista de amplias revisiones del tema (Guglielmi y Tatrow, 1998; Gil-Monte y Peiró, 1997; Travers y Cooper, 1997), no se puede decir que haya empezado a remitir. Se ha avanzado en el estudio y comprensión del problema y en diversos países se han realizado importantes actuaciones preventivas o paliativas, pese a ello, el problema no ha dejado de crecer.

El estrés puede ser entendido como el proceso que se genera a partir del momento en que los profesores perciben sus demandas profesionales como

¹ CECAM (Centro de Capacitación para Maestros), Monterrey N. L., México) mardeyanira@terra.com.mx

² Departamento de Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona (España). Jordi.fernandez@uab.es

desbordantes de sus recursos (Lazarus y Folkman, 1986). El estrés de manera esporádica es inevitable y, posiblemente, sea un acicate para el progreso, sin embargo el estrés crónico y prolongado provoca efectos negativos en la salud y en la motivación y eficiencia del trabajo de los docentes.

LOS CICLOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Atendiendo a los cambios y a la evolución del estrés y el burnout a lo largo del tiempo y teniendo en cuenta que el estrés no lo sufren por igual los profesores de todas las edades (Fernández-Castro, Doval y Edo, 19XX), se debería concluir que el estrés docente y el burnout difícilmente pueden ser entendidos como un estado sino como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo.

Por esta razón puede ser útil atender la génesis el mantenimiento del estrés docente y el burnout del profesorado desde la perspectiva de la evolución de la carrera docente. Levison (1978) y Levinson y Levinson (1996) defendieron la idea que la evolución personal no se detiene al llegar a la edad adulta, sino que el desarrollo perdura a lo largo de todo curso vital. Levinson (1978) señaló que hay un orden subyacente en este curso vital y que, aunque cada vida individual es única, puede darse una secuencia básica común que se puede analizar como una secuencia de fases. Levinson y Levinson (1996) propusieron un modelo de desarrollo adulto que incluye períodos de relativa estabilidad (períodos en los cuales se construye una estructura), interpuestos con períodos de transición (tiempos en que se dan los cambios de estructura).

Desde el punto de vista de la investigación docente, el ciclo de la profesión docente se puede considerar como la interacción del desarrollo psicológico personal, con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla. (Sikes, 1985; Huberman, 1989; Samper, 1992). Huberman (1989) analizó profundamente los ciclos de vida profesional de los docentes suizos, concibiéndolos como cambios en la calidad de la competencia profesional antes que en los contenidos concretos o los resultados particulares de un comportamiento docente. Esta investigación aportó la siguiente propuesta de ciclos que abarcan la totalidad de la trayectoria profesional docente:

1. *Inicio y descubrimiento.* Del inicio de la carrera hasta el tercer año, se caracteriza por inseguridad y, a la par, Interés por descubrir y aprender.
2. *Estabilización.* Cuando ya se tiene entre cuatro y seis años de experiencia docente se consigue mayor dominio del proceso de enseñanza y se amplían las relaciones con los colegas. Se logra una autonomía y una identi-

dad como docente y se traslada la preocupación por la supervivencia a la preocupación por los resultados y se forman las aspiraciones profesionales

3. *Experimentación y duda.* Abarca desde los siete hasta los veinte años de carrera profesional. Con la experiencia y seguridad que se va desarrollando, el docente se puede proponer nuevas iniciativas, innovaciones o activismo para posibilitar cambios en la educación. También pueden surgir dudas e interrogantes acerca del sentido de la actividad docente.
4. *Conservadurismo y serenidad.* Más allá de los 30 años de práctica docente aparece una fase relajada en la que los docentes, junto con una pérdida de energía física; se sienten con mayor dominio sobre su práctica y pueden desarrollar bien una actitud serena y poco vulnerable hacia la actividad docente, bien una actitud conservadora reacia a cambios e innovaciones.
5. *Preparación para la jubilación.* En los años precedentes a la jubilación se abandona progresivamente las responsabilidades y se prepara la jubilación, si bien se pueden dar actitudes tanto serenas como amargas.

LAS CAUSAS DEL ESTRÉS

Es importante destacar que la magnitud del malestar producido por el proceso de estrés no es un efecto directo de la magnitud de las demandas del puesto de trabajo; es decir, la presión recibida no es la única explicación del estrés. Las principales explicaciones de las causas del estrés laboral ofrecen combinaciones que reflejan el ajuste entre demandas y recursos. Un efecto del estrés docente continuado es el burnout, o síndrome de quemarse en el trabajo, que consiste en una combinación de fatiga mental, física y emocional acompañada de sentimientos de impotencia e inutilidad que repercuten en un bajo interés por el trabajo -y por la vida en general- y baja autoestima (Pines y Aronson, 1988). Ya sea a causa de la falta de control sobre el trabajo o a la carencia de una compensación adecuada parece que si estas circunstancias se prolongan durante el tiempo suficiente se puede llegar a esta situación de agotamiento y desinterés por la docencia.

LA EFICACIA DOCENTE

Si se analiza el estrés docente y el burnout como un resultado de la adecuación de la actividad de los docentes al desarrollo y evolución de las demandas

de su profesión, no se puede ignorar que las creencias de los docentes sobre su capacidad para instruir a sus alumnos de manera eficaz pueden explicar en buena parte su efectividad real (Gibson y Dembo, 1985; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989). Ashton y Webb (1982), basándose en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), identificaron dos dimensiones de las creencias sobre las habilidades docentes. La primera sería la *eficacia docente* que refleja el grado en el que se cree que el trabajo de los docentes puede influir de forma substancial en la formación de sus alumnos frente a otros factores como el ambiente familiar y social, el coeficiente intelectual o las condiciones generales de la escuela. Esta *eficacia docente* corresponde a las expectativas de resultados de la teoría de Bandura. La segunda dimensión sería la *eficacia docente personal* que reflejaría el grado en que un docente cree que él mismo dispone de las habilidades necesarias para poder instruir de manera eficaz a sus alumnos y correspondería al concepto de autoeficacia de Bandura.

Nuestra hipótesis es que el grado de burnout de los docentes puede estar fuertemente relacionado con los cambios en sus creencias acerca de su capacidad para cumplir sus funciones docentes con eficacia. El objetivo del presente estudio es comparar las actitudes ante la profesión, el estrés docente y el burnout y las formas de afrontarlo en profesores de secundaria en función de su experiencia docente. La hipótesis general es que el estrés y el burnout pueden ser mayores a medida que se acumula la experiencia docente pero no de forma general para todos los docentes, aquellos profesores que a pesar de unos largos años de servicio en la enseñanza no muestren burnout serían los que han desarrollado y mantenido su sentido de eficacia personal y formas activas de afrontar las situaciones que provocan estrés.

MÉTODO

Participantes: La muestra estuvo formada por 165 profesores de E.S.O. (79 hombres, el 47,9%, y 86 mujeres, el 52,1%). La edad media fue de 40,67; la moda de 36 y la desviación típica fue 7,86. El mínimo de edad fue de 26 años y el máximo de 60.

Material: Se confeccionó una encuesta en forma de cuadernillo que contenía los siguientes apartados: datos sociodemográficos, datos sobre la carrera profesional, actitud hacia la carrera docente, cuestionario de fuentes de estrés docente, cuestionario de burnout (MB), escala de eficacia docente, escala de competencia personal (ECP) y cuestionario de afrontamiento al estrés. La medida de la actitud hacia la carrera docente fue diseñada especialmente para este estudio y consistió en 15 preguntas acerca las expectativas de futuro de la propia

carrera y sobre las actividades formativas que se ofertan en su área. El resto de cuestionarios fueron los siguientes: 1) **Fuentes de estrés**. (Fernández-Castro, Doval y Edo, 1994). Esta escala contiene 23 ítems que describen fuentes potenciales de estrés. 2) **Medida de Burnout MB** (Pines y Aronson, 1988, adaptación española de Fernández-Castro, Doval y Edo, 1994). Esta escala consta de 21 ítems que reflejan estados de desánimo, agotamiento e infelicidad o sus contrarios. La fiabilidad de este instrumento fue de 0,7932. Mide el agotamiento emocional laboral o burnout de los docentes. 3) **Eficacia docente**. (Gibson y Dembo, 1984, adaptación al español de Flores, 2000) Este instrumento contiene 30 ítems que expresan afirmaciones sobre la capacidad de influir en el aprendizaje de los alumnos en situaciones concretas. Mediante un análisis factorial se extrajeron dos factores, constituidos por seis ítems cada uno que corresponden a los factores eficacia docente personal y eficacia docente. La fiabilidad del primero fue de 0,7424 para el primer factor y de 0,7620 para el segundo. Estos dos factores explicaron en conjunto el 26,74% de la varianza. 4) **Competencia Personal ECP**. (Wallston, 1992; adaptación española de Fernández, J.; Alvarez, M.; Blasco, T.; Doval, D. y Sanz, A., 1998) Esta escala consta de 8 ítems (cuatro positivos y 4 negativos) que se contestaban en una escala de 6 categorías. La fiabilidad fue de 0,6798. 5) **Afrontamiento de estrés** (Adaptación española de la escala de superación del OSI, *occupational stress indicator*, de Travers y Cooper, 1997) Este cuestionario contiene 28 ítems. Se aplicó un análisis factorial, aplicando una rotación Varimax y el método de extracción de componentes principales y arrojó seis factores: Actuar (5 ítems), Distraerse (6 ítems), Buscar apoyo (4 ítems), Priorizar (2 ítems), Evitar (4 ítems) y Retraerse (2 ítems) que, en conjunto, explicaron el 52,75 % de la varianza. La fiabilidad de este instrumento fue de 0,8315.

Procedimiento: Se seleccionaron de manera aleatoria 12 institutos de la comarca del Vallés Occidental, situada en la provincia de Barcelona, que, en conjunto, comprendían alrededor de 500 docentes y que representaban un 25% del conjunto de los centros públicos de educación secundaria de la comarca. Se realizaron entrevistas con los directores de los centros, explicando el método y objetivo de la investigación. Se entregaron los ejemplares de los cuestionarios para ser repartidos únicamente entre los profesores que impartían ESO y a los treinta días se recogieron las encuestas cumplimentadas, en total se repartieron 470 ejemplares y fueron devueltos 165 (el 35,11%).

RESULTADOS

Actitud hacia la carrera: Con respecto al cuestionario sobre la actitud acerca de la carrera, las preguntas 3, 4 y 5 variaron en función de la edad de los

docentes. En la pregunta 3 (*Creo que ya he hecho todo lo que he podido en la docencia*), más de la mitad de los docentes están en *desacuerdo* (73,3%); mientras que un 10,3% están de *acuerdo*. Se comprobó que estas respuestas varían significativamente con la edad ($c+ = 5,789$; $p = 0,000$), entre los 46 y 60 años, por cada persona de acuerdo, hay 2 en desacuerdo; Mientras que en los tramos de edad, por cada acuerdo hay 8 desacuerdos.

En la pregunta 4, (*Tengo la misma ilusión hoy por la docencia que el primer día*) también se hallaron diferencias significativas en función de la franja de edad. ($c2 = 0,508$; $p = 0,033$). Por una parte, entre los 36 a 60 años, por cada docente de acuerdo hay uno en desacuerdo, mientras que entre los más jóvenes por cada desacuerdo hay entre 2 y 3 docentes de acuerdo. Finalmente, en la pregunta 5 (*No me queda casi nada por aprender sobre la docencia*), una gran mayoría de los participantes (89,6%) se manifestó en desacuerdo. Sin embargo esta gran diferencia entre acuerdos y desacuerdos se va haciendo menor con la edad, de manera significativa ($c2 = 4,021$; $p = 0,002$), entre los 26 y 35 años, por cada 2 acuerdos hay 5 desacuerdos y en el grupo de 46 a 60, por cada 3 acuerdos, hay 10 desacuerdos.

Fuentes de estrés: De las cuatro escalas de fuentes de estrés, la de *Alumnos* es la que mostró una puntuación media más alta (Media: 3,05; desviación típica = 0,65); la segunda en importancia fue el Entorno social (Media: 2,65; desviación típica = 0,59); la tercera fue las Condiciones laborales (Media: 2,52; desviación típica = 0,44).

Competencia Personal, Eficacia Docente Personal y Eficacia Docente General: Cada una de estas creencias mostró una media distinta para cada grupo de edad de los docentes. Mientras de la competencia personal percibida disminuye progresivamente con la edad, la percepción de la eficacia docente personal es más baja en los jóvenes que en los otros dos grupos de edad y la creencia en la eficacia docente en general es más alta en los docentes mayores que en los otros dos grupos de edad. Sin embargo, estas diferencias no llegaron a ser en ningún momento estadísticamente significativas.

Burnout: La media del nivel de burnout fue 67,13 y, su desviación típica de 12,51. En concreto, hubo un 14,15% de docentes con una puntuación alta, con lo que podrían considerarse como *quemados*.

Afrontamiento del estrés: La estrategia de afrontamiento usada con mayor frecuencia fue *actuar*; las estrategias *distraerse*, *buscar apoyo*, *priorizar* y *retraerse* también fueron usadas, aunque ligeramente menos.

DISCUSIÓN

Las actitudes hacia la carrera y la adhesión a la función docente son fuertes y estables. Sin embargo, entre los más mayores se percibe un desencanto. Respecto a las fuentes de estrés, no hay grandes diferencias entre jóvenes y mayores excepto en la preocupación generada por el entorno social. Parece que el estrés ocasional y crónico no varía especialmente a lo largo de la edad, sin embargo se aprecian algunas diferencias en las formas de afrontarlo. Por lo que se refiere al resto de estrategias de afrontamiento del estrés, mientras que los más jóvenes tienen más tendencia a distraerse y buscar apoyo entre los mayores es más fácil dar prioridades.

Las conclusiones de estos resultados son, en primer lugar, que las acciones más eficaces para prevenir el burnout serán las que tengan como meta proporcionar a los docentes en la fase inicial de su carrera de una formación sólida en la toma de decisiones para una adecuada solución de problemas (Imbernón, 1994), especialmente en el trabajo colaborativo (Medina, 1994; Izquierdo, 1996). En segundo lugar, parece que se debería prestar una atención especial al grupo de los docentes mayores y analizar cuidadosamente qué tareas se les deben asignar con el fin de aprovechar al máximo su experiencia y evitar que se vayan desentendiendo progresivamente de las tareas docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. (1977). Self –Efficacy: toward a unifying theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- CUNNINGHAM, W. (1983). Teacher burnout solutions for the 1980s: a review of the literatura. *Urban Review*, 15, 37-51.
- ESTEVE, J. (1984). Los profesores en conflicto. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, J.; DOVAL, E.; EDO, S. Y SANTIAGO, M. (1992). L ‘estrés docent dels mestres de Catalunya. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FERNÁNDEZ, J.; ALVAREZ, M.; BLASCO, T.; DOVAL, E. Y SANZ, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés* 4, 1, 1-11.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995) Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- FREUDENBERGER, H. (1974). Staff - Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 1, 159-165.
- GIBSON, S. y DEMBO, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis.
- GUGLIELMI, S. Y TATROW, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research* 68 (1), p 61-99.
- HUBERMAN, M. (1989) Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, 20, 2, 119-132.
- IMBERNÓN, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- IZQUIERDO, C. (1996). La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo. Barcelona: Paidós.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *Journal of Educational* 159- 167.
- LAZARUS, R., y FOLKMAN, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. 2da. Edición. Barcelona: Martínez Roca.
- LEVINSON, D. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- LEVINSON, D. y LEVINSON, J. (1996). *The Seasons of a woman's Life*. New York: Knopf.
- MIDGLEY, C.; FELDLAUFER, H; ECCLES, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task- related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- PINES, A. y ARONSON, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.
- POLAINO, A. (1982). El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista española de Pedagogía* 157, 17-45.
- SIKES, P. (1985). The life cycle of the teacher. En Ball, S. y Goodson, I. (eEds.). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press. 67-70.
- TRAVERS, CH., y COOPER, C. (1997). El estrés de los profesores. La previsión en la actividad docente. Barcelona: Paidós.

LA PARTICIPACIÓN, UN VALOR BÁSICO DE CIUDADANÍA: PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA¹

Pilar Folgueiras Bertomeu
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que a continuación se presenta recoge brevemente las bases teóricas y metodológicas que fundamentan la elaboración, aplicación y evaluación de un programa de formación para una ciudadanía activa, dirigido a mujeres que viven en Hospitalet de Llobregat².

Este trabajo se integra plenamente en la actual línea de investigación que el GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural, coordinado por la Dra. Flor Cabrera Rodríguez) está desarrollando: *Educación para la Ciudadanía*. Dentro de esta línea de investigación el trabajo que a continuación se presenta, está centrado en la formación de mujeres y toma como tópico central de estudio la participación.

2. LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA: UN VALOR BÁSICO DE CIUDADANÍA

Son muchos los autores y las autoras que han visto en la participación una llave para *educar en la diversidad* (Pagé, 1997); *promover la formación de vínculos entre las personas* así como, *entre ellas y la comunidad* en la que participan (Habermas, 1998 y Pateman, 1970); *mejorar las condiciones de vida democrática* (Luque y Dominguez, 1995) y *desarrollar actitudes positivas hacia*

¹ El trabajo que se presenta forma parte de la tesis doctoral *De la Tolerancia al Reconocimiento: Programa de Formación para una Ciudadanía Activa* inscrita en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona.

² Hospitalet de Llobregat es una ciudad contigua a Barcelona y perteneciente a su área metropolitana.

uno mismo (Cortina, 1998 y Pateman, 1970). Para resaltar todos estos aspectos nos remitiremos a los que hemos considerado son, en el mundo actual, los principales elementos que debería incluir la participación.

2.1. La participación ciudadana: un derecho básico de ciudadanía

El derecho de participación³, en el mundo actual, sigue siendo el elemento básico del estatus del ciudadano (Cortina, 1998). Si esta dimensión no está resuelta, difícilmente, las personas se sentirán miembros de esa comunidad (Cortina, 1998). Por tanto, el primer paso para que la integración de las personas sea posible es que sean reconocidas legalmente como ciudadanas. El reconocimiento de su estatus legal, les permitirá participar legalmente en la sociedad.

2.2. La participación ciudadana: una responsabilidad social de la ciudadanía

Las sociedades actuales están experimentando numerosas transformaciones que sin duda alguna pasan por la necesidad de ampliar el concepto de participación ciudadana entendiéndolo no, únicamente, como un derecho sino también como una responsabilidad social (Luque, 1995). Las ciudadanas y los ciudadanos del siglo XXI, deberemos comprender que la implicación activa es necesaria si queremos ser protagonistas en los procesos de cambio y si queremos que éstos se realicen desde su dimensión educativa y social. Además, participar activamente en la sociedad contribuirá a que todos los derechos, incluidos los de participación, lleguen a todas las personas (Camps, 1994).

2.3. La participación ciudadana: un instrumento de “empoderamiento”

La participación ha sido tradicionalmente, y puede continuar siéndolo, un elemento de dualización de la sociedad (Gaventa- Valderrama, 1999), dividiendo a la población entre los que participan y los que no lo hacen. Dentro de esta segunda categoría, el género, la cultura y la clase social han sido y son elemen-

³ La participación como derecho político se alcanza en el siglo XIX y pasa a convertirse junto con los derechos civiles (siglo XVIII) y los derechos sociales (siglo XX) en el modelo de ciudadanía social conceptualizado por Marshall (1950).

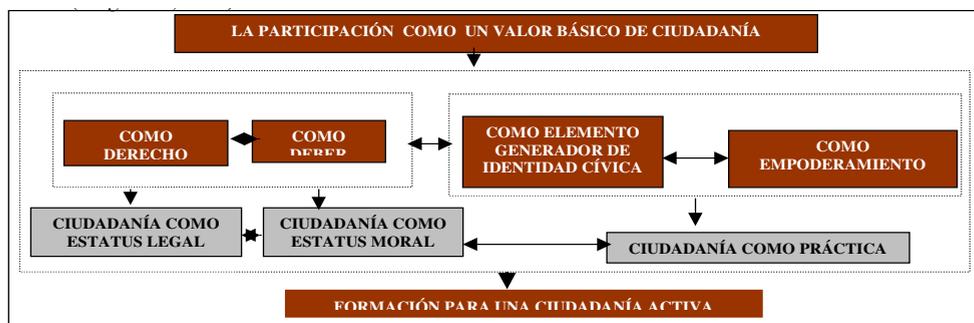
tos clásicos de exclusión⁴. Para luchar contra esta exclusión, la participación debe fomentar espacios formativos donde las personas, sobre todo aquellas que tradicionalmente han sido excluidas, puedan adquirir las competencias ciudadanas necesarias para poder tener presencia activa en el espacio público (Marchioni, 1999).

2.4. La participación ciudadana: un elemento generador de identidad cívica

La participación promueve la formación de vínculos cívicos entre las personas así como, entre ellas y la comunidad en la que participan (Habermas, 1998 y Pateman, 1970) por tanto, las dinámicas participativas son generadoras de un tipo de identidad cívica (Hérbert, 1997), que nada tiene que ver con la pertenencia a una comunidad prepolítica en la que la integración se alcanza por medio de la descendencia, la tradición y el lenguaje común sino que es fruto de las conversaciones, las opiniones, el intercambio etc. que se genera entre personas que a través del diálogo participan en un mismo espacio.

Todos los elementos que han ido apareciendo están relacionados entre sí y será a partir de la propia dinámica participativa donde se genere un modelo amplio, múltiple y dinámico de formación para una ciudadanía activa. Gráficamente respondería al siguiente esquema (Folgueiras, 2003):

Gráfico 1. Formación para una ciudadanía activa a partir de la propia dinámica participativa⁵



⁴ En una investigación realizada por el CREA (1995), se evidencia como muchas personas no pueden participar debido al gran número de barreras organizativas, estructurales, sociales etc. con las que se encuentran.

⁵ El modelo de formación para una ciudadanía activa que nos sirve de base para nuestro trabajo de investigación incluye e insiste en otros elementos como son la participación de la mujer en el espacio público y las relaciones de mutuo reconocimiento entre personas. Debido a la brevedad de esta comunicación no los hemos podido incluir en este escrito.

En toda esta dinámica la educación se constituye como parte integral del proceso (Heater, 1999). Por tanto formar para una ciudadanía activa supondrá incluir todos los elementos que han ido apareciendo.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

La conceptualización y la articulación teórica elaborada sobre el constructo de la participación así como la aproximación diagnóstica realizada⁶, nos ha permitido elaborar una propuesta de intervención consistente en un programa de actividades centradas en la formación para una ciudadanía activa, específicamente, diseñado para mujeres. Este programa constituye la base del proceso de evaluación participativa que actualmente estamos desarrollando.

3.1. Objetivos generales del programa

La propuesta persigue tres objetivos generales que coinciden con los elementos claves de la participación que, ya, señalábamos en el apartado anterior.

- Favorecer el *derecho y el deber* de participar en un grupo de mujeres que viven en una misma ciudad; se trabaja el derecho y el deber de participar, el derecho dado que se favorece un espacio de participación donde todo el mundo puede participar al margen de su situación legal. El deber porque se intenta sensibilizar a las personas participantes sobre la necesidad de participar para transformar y mejorar tanto la vida personal como la sociedad.
- Favorecer el *empoderamiento* en un grupo de mujeres que viven en una misma ciudad; se incide, por un lado, en las habilidades organizativas, dialógicas, en los elementos de juicio crítico, en el sentimiento de autoestima y en la creatividad y, por el otro, en la búsqueda, la selección y la organización de la información mediante la utilización de herramientas informáticas.
- Promover la *identidad cívica* entre un grupo de mujeres que viven en una misma ciudad; se incide, fundamentalmente, en el conocimiento de la comunidad y en relaciones de reconocimiento mutuo basadas en el diálogo y en el valor de la solidaridad.

⁶ Hemos realizado una aproximación diagnóstica para comprender mejor la situación de las mujeres con relación al ejercicio de la participación.

3.2. Organización del material

El material está organizado en torno a cinco bloques temáticos: *conociéndonos; organizándonos; analizando el problema; buscando recursos y realizando alguna acción* formados por diferentes actividades⁷ que, además de perseguir los tres objetivos señalados anteriormente, constituyen en sí mismas una herramienta diagnóstica para conocer los valores, sentimientos, actitudes etc. de las participantes en relación a las dimensiones fundamentales vinculadas al ejercicio de la participación. Cada actividad se describe en el programa según el siguiente esquema:

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

Objetivos: se enumeran los objetivos operativos que persigue la actividad.

Justificación de la actividad: con relación a los objetivos se exponen los elementos en los que incide la actividad (contenidos, actitudes, valores, etc.).

Desarrollo de la actividad: se describe de forma detallada la estructura de la sesión, así como la metodología más adecuada para realizarla (trabajo en pequeños grupos, debate en gran grupo, etc.).

Recursos: se especifican los recursos materiales y/o fichas que se utilizarán en el desarrollo de las dinámicas.

Temporalización: se realiza una aproximación del tiempo que se necesita para llevar a cabo la actividad.

Evaluación: se presentan una serie de pautas que orientan la evaluación y el seguimiento de la actividad.

Sugerencias para la acción: en algunas de las actividades se recomiendan acciones que se pueden llevar a cabo en diferentes espacios de la vida diaria.

⁷ Las actividades están pensadas para que el grupo se organice en torno a la necesidad o necesidades que quieran trabajar

4. LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA: UNA METODOLOGÍA DE TRABAJO EN EQUIPO

En la elaboración, aplicación y validación de la propuesta de intervención se sigue una metodología caracterizada por los rasgos más relevantes que distinguen a la evaluación participativa de otros métodos evaluativos. Concretamente, la evaluación participativa va más allá de considerar una investigación sobre los efectos de la intervención y apuesta por profundizar en los procesos de cambio y en la participación de las personas en el desarrollo de la intervención. Asimismo, este enfoque evaluativo plantea algunos elementos clave distintivos de la investigación-acción, especialmente, la importancia que se otorga a los procesos formativos⁸ que acompañan las tareas reflexivas y de acción (Folgueiras-Sandín, 2003).

También, es importante señalar que esta metodología de trabajo promueve la apropiación progresiva por parte de las personas participantes de la propuesta de intervención al tiempo que permite su adaptación⁹ a los contextos reales, características y necesidades concretas de cada situación. Así, con la evaluación participativa del programa de formación para una ciudadanía activa que actualmente estamos realizando¹⁰ no sólo pretendemos la aplicación, adaptación y evaluación del programa de forma consensuada y participativa sino que los cambios y transformaciones que las personas participantes experimentan sobre sus pensamientos y actitudes en relación, en este caso, a la participación y la formación adquirida a través del proceso, son variables fundamentales en todas las dinámicas de trabajo.

⁸ La metodología que seguimos, nos ha permitido la formación de un equipo de trabajo que, semanalmente, nos reunimos para planificar las sesiones y para abordar conjuntamente todos los problemas que se derivan de la aplicación de las actividades. Hasta ahora estamos motivadas y todas las personas que forman parte del equipo coincidimos en señalar la importancia del proceso formativo que se sigue en cada una de las reuniones.

⁹ Durante la primera fase de la *evaluación participativa: evaluación participativa inicial*, hemos realizado entrevistas semiestructuradas y dinámicas participativas a las mujeres que participan en la experiencia. Los datos extraídos de este diagnóstico junto al análisis del contexto en el que se aplica el programa, nos han permitido realizar la primera readaptación de las actividades.

¹⁰ Actualmente nos encontramos en el ecuador de la segunda fase de *evaluación participativa: evaluación participativa de la aplicación*. El grupo, ya, constituido está formado por 22 personas de diferentes procedencias (Estado Español, Marruecos, Bolivia, Suiza, Congo, Camerún, Líbano etc.). Cada semana nos reunimos 4 horas y realizamos y evaluamos las actividades propuestas dentro del programa de formación para una ciudadanía activa. Asimismo, hemos empezado a organizarnos para realizar conjuntamente algunas de las acciones que se sugieren en las actividades.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, M. (Ed.). (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 2, 463-479.
- CAMPS (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- CREA (1995). *Participación y no participación en educación de personas adultas*. Informe de Investigación. Universidad de Barcelona: Documento policopiado.
- FOLGUEIRAS, P. (2003). De la tolerancia al reconocimiento: Programa de Formación para una Ciudadanía activa. *Encounters*. En prensa.
- FOLGUEIRAS, P.-SANDÍN, M.P. (2003). *La introducción de la dimensión europea en el curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria: una experiencia de evaluación participativa*. En prensa.
- GAVENTA, J.- VALDERRAMA, C. (1999). *Participation, Citizenship and Local Governance*. Se puede encontrar en www.worldbank.org/wbi/communityempowerment/
- HABERMAS, J. (1991). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1998). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- HEATER, D. (1999). *What is citizenship*. Cambridge: Malden, Mass Polity Press.
- HERBERT, Y. (1997). Citizenship education: Towards a pedagogy of social participation and identity formation. *Canadian Ethnic Studies/Études Ethniques au Canada*, 29 (1), 82-96.
- LUQUE DOMINGUEZ, P. A. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y la transformación social*. Barcelona: EUB.
- MARCHIONI, M (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: University Press.
- PAGÉ, M. (1997). Pluralistic Citizenship: A references for citizenship education. *Canadian Ethnic Studies/Études Ethniques au Canada*, 29 (2), 23-31.
- PATEMAN, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: University Press.

INVESTIGACIÓN SOBRE LOS FACTORES QUE FACILITAN LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MERCADO ORDINARIO

Judit Fullana, Maria Pallisera y Montserrat Vilà
Departament de Pedagogia. Universitat de Girona

El Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad e Inserción Socio-laboral del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona hace ya varios años que viene realizando un esfuerzo considerable para dilucidar cuáles son las variables o factores que favorecen los procesos de inserción en el mercado ordinario de las personas con discapacidades psíquicas y/o físicas. Desde 1998 se han llevado a cabo diversos estudios cuyos resultados nos proporcionan información significativa para comprender los procesos de inserción y nos permiten establecer una aproximación bastante profunda a estos factores. En esta comunicación presentamos el proceso seguido a lo largo de tres de estos trabajos de investigación. El proceso llevado a cabo nos conduce a describir cada vez con mayor profundidad el desarrollo de itinerarios particulares de inserción laboral para llegar a establecer, con un cierto grado de generalidad, un conjunto de factores que contribuyen a favorecer los procesos de inserción laboral mediante el empleo con apoyo.

La inexistencia de investigaciones en nuestro contexto que aporten información contrastada sobre estos procesos nos lleva plantear la primera investigación desde un enfoque descriptivo que nos posibilita obtener un amplio conocimiento sobre las distintas dimensiones relacionadas con el desarrollo de la integración laboral en entornos ordinarios mediante empleo con apoyo. La siguiente tabla aporta información sobre los objetivos concretos y aspectos metodológicos relevantes de este primer estudio:

La integración laboral de personas con discapacidad intelectual límite denominadas “borderlines” en la administración pública de Catalunya (1998-2000)¹

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener información sobre el desarrollo de la integración laboral llevada a cabo mediante la metodología del empleo con apoyo. - Conocer el grado de satisfacción de las personas que participan directamente en la experiencia (trabajador/a, supervisor/a laboral, preparador/a laboral, familia) - Conocer la posible incidencia de la participación en la experiencia de empleo con apoyo en diferentes dimensiones de la vida de la persona con discapacidad, como, por ejemplo, la participación en actividades de tiempo libre. - Obtener información sobre la posible incidencia de la experiencia laboral en la persona con discapacidad, como por ejemplo, la formación pesonal y laboral, la adquisición de hábitos y de habilidades básicas.
Método	<p>Se lleva a cabo un estudio de 47 casos que permite describir las características de los itinerarios de inserción laboral mediante empleo con apoyo. Cada caso se estudia mediante la aplicación de cuestionarios al trabajador, su familia, el supervisor natural, el preparador laboral y el jefe de servicio donde realiza la inserción. Se cuenta, además, con información procedente de una ficha de análisis de tareas del puesto de trabajo y el diario del seguimiento que realiza el preparador laboral.</p>

Con este trabajo se llegó a confirmar la gran complejidad de relaciones que entran en juego en la experiencia estudiada: hay múltiples elementos que explican el sentido más o menos positivo de una determinada inserción y cada itinerario de inserción supone el establecimiento de una relación entre el trabajador y el contexto laboral concreto (que incluye tanto la naturaleza y características de las tareas laborales como las relaciones humanas que se establecen) que la hace singular y diversa. (Pallisera, et al. 2002)

Esta investigación abre interrogantes. La metodología empleada permite una primera aproximación a algunos factores que favorecen la inserción laboral pero hay que reconocer que nos mantenemos en un plano descriptivo que necesita ser

¹ Investigación impulsada por la Asociación NABIU, integrada por funcionarios públicos de la Generalitat de Catalunya que trabaja para favorecer la inserción laboral del colectivo de personas con discapacidad en el sistema laboral ordinario.

contrastado con otras investigaciones, un plano útil pero insuficiente para establecer con claridad los factores relacionados con el éxito de la inserción.

Ello nos lleva a iniciar una segunda investigación sobre la integración laboral de personas con discapacidad mediante el trabajo con apoyo. En él se quiere buscar un enfoque metodológico que siga permitiendo abordar el tema desde una perspectiva multidimensional, es decir, incluyendo elementos personales, sociales, la formación previa, la calidad y la cantidad de seguimiento realizado, las características del puesto de trabajo..., en suma, del mayor número posible de elementos. La siguiente tabla resume los objetivos y aspectos metodológicos de esta segunda investigación.

Estudio sobre la integración laboral de personas con discapacidad mediante el trabajo con apoyo en las comarcas de Girona (1999-2000)

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener información sobre el desarrollo de la integración laboral de personas con discapacidad psíquica llevada a cabo mediante el empleo con apoyo - Estudiar la incidencia de la inserción laboral en la persona con discapacidad mediante procesos de trabajo con apoyo - Estudiar la incidencia de la inserción laboral en el entorno de trabajo - Determinar los factores a tener en cuenta en los procesos de inserción laboral para mejorar las posibilidades de integración laboral de las personas con discapacidad psíquica
Método	<p>En este trabajo se realiza un estudio de 16 personas (9 hombres y 7 mujeres) que participan en experiencias de inserción laboral mediante procesos de empleo con apoyo en las comarcas de Girona, tanto en la administración pública como en la empresa privada. Las fuentes de información son: el trabajador, su familia, el preparador laboral y un representante del entorno laboral donde trabaja. Se diseñan entrevistas como instrumentos de recogida de datos ya que nos permiten profundizar en el conocimiento de los puntos de vista, percepciones y valoraciones que las personas directamente implicadas en el proceso de inserción laboral hacen del mismo. Se realizan informes individuales que posteriormente se contrastan teniendo en cuenta las distintas dimensiones del estudio.</p>

El trabajo realizado en este segundo estudio nos acerca un poco más al conocimiento del desarrollo de los procesos de inserción laboral al disponer de

muchos más datos procedentes de las entrevistas en profundidad realizadas por los miembros del equipo investigador. El planteamiento metodológico de estudio de casos nos permitió conocer muchos más detalles que en el estudio anterior sobre el itinerario seguido por cada persona, lo que nos ayuda a comprender mejor las particularidades del proceso seguido por cada trabajador. Además, la oportunidad de grabar y transcribir dichas entrevistas hizo posible llevar a cabo un análisis cuidadoso y bastante pormenorizado de las opiniones, percepciones y valoraciones de las distintas personas, con lo que pudimos captar con mayor claridad los matices, puntos de vista, y consideraciones sobre cada caso particular. (Fullana et al, en prensa; Pallisera et al, 2001)

A partir de las dos investigaciones realizadas podemos decir que el éxito o fracaso (y todos los matices existentes entre estos dos extremos) es una consecuencia de la confluencia e interacción de diversos factores: el apoyo ofrecido por la familia, la formación previa y la realizada en el servicio del empleo con apoyo, el seguimiento realizado en el puesto de trabajo, el propio entorno laboral, etc. Por ello no resulta fácil determinar qué dimensiones concretas pueden explicar, por sí mismas y de forma aislada, el sentido de cada una de las inserciones. A pesar de que en cada inserción inciden un conjunto de dimensiones que se relacionan entre sí de modo singular, el estudio nos muestra que hay unos elementos que se configuran como dimensiones importantes que aparecen reiteradamente y que parecen incidir claramente en el éxito del proceso de inserción.

La tercera investigación sigue en la línea iniciada con las anteriores; pretende de *buscar los factores favorecedores del proceso de inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado ordinario*. La siguiente tabla contiene la información básica sobre esta investigación:

Estudio sobre los factores favorecedores del proceso de inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado ordinario (2001-02)

Objetivos	- Obtener información sobre cuáles son los factores que se configuran como elementos favorecedores de los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad en el entorno ordinario.
Método	Se utiliza la entrevista en grupo como principal estrategia. La entrevista se estructura en torno a los siguientes temas: familia, formación previa del trabajador, formación realizada por el servicio de empleo con apoyo, seguimiento realizado en el puesto de trabajo, entorno laboral y recursos personales del trabajador

La fuente de información la constituyen los preparadores laborales y profesionales de los servicios que trabajan para la inserción laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios.

Se realizan entrevistas a profesionales de 19 servicios de empleo con apoyo de Catalunya. Cada entrevista tiene una duración de unas 2 horas y media aproximadamente y es registrada magnetofónicamente. Transcritas la mitad de las entrevistas se realiza un primer análisis del que se desprende una primera relación de elementos o factores que se configuran como claves para desarrollar procesos de inserción positivos. Estos factores se proponen como guía para el análisis en profundidad de la totalidad de las entrevistas.

Aun teniendo en cuenta la limitación de la opción metodológica elegida – una sola entrevista a cada servicio con la imposibilidad de una devolución de la información obtenida que permita a los revisar su contenido, matizar, aclarar sus manifestaciones, ir más allá de las experiencias más inmediatas, etc.- pensamos que el proceso seguido constituye un trabajo suficientemente valioso que nos aporta muchos elementos de contraste con los resultados de los estudios previos, permitiéndonos completar de forma significativa las conclusiones obtenidas en dichos estudios.

Es a partir, pues, de todo este conjunto de trabajos de investigación que se confirman unas variables o elementos clave para el desarrollo de procesos positivos de inserción laboral. A ellos nos referimos a continuación:

1. *El papel de la familia en la inserción laboral*: La familia aparece como elemento clave, su participación es claramente necesaria para la buena marcha de los procesos de inserción. Por ello, es fundamental proporcionar información a las familias sobre los procesos de inserción laboral y sobre las posibilidades y las necesidades de las personas con discapacidad, así como establecer canales de cooperación conjunta entre la familia y el servicio.
2. *La formación previa a la inserción laboral*. En relación a los contenidos, se pone de manifiesto la necesidad de potenciar en los programas formativos el desarrollo de los conocimientos y habilidades socio-personales, sin olvidar, no obstante, los conocimientos relacionados directamente con el mundo laboral, la motivación y actitudes positivas hacia las tareas laborales y el aprendizaje de competencias académicas básicas. Se ha constatado que en las empresas se valoran más las competencias sociales (comunicación y colaboración en el trabajo con otros trabajadores),

participativas (planificación y organización de tareas de forma progresivamente autónoma) y metodológicas (resolución de problemas en el puesto de trabajo) de los trabajadores que las competencias técnicas. Por lo tanto es necesario incidir en el aprendizaje de este tipo de competencias. También las habilidades para adaptarse al contexto sociocultural de la empresa son valoradas por las empresas. Las habilidades comunicativas, sociales, de autodirección, habilidades académicas y el cuidado personal deben tenerse presentes en la formación de los trabajadores. También se plantea la necesidad de ofrecer estrategias y recursos personales, sociales y laborales necesarios para que el trabajador se adapte con facilidad al puesto de trabajo y pueda mantenerse en él, a ser posible mejorando su situación laboral. Entre otros aspectos que se refieren a la estructura de los cursos, se aconseja contemplar períodos de prácticas laborales reales dentro de los programas formativos como uno de los contenidos fundamentales de aprendizaje.

3. *El entorno laboral:* Desde las administraciones públicas se debería realizar un esfuerzo mucho más contundente para favorecer de forma efectiva acciones facilitadoras de la contratación de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Actualmente lo que pone trabas a la inserción laboral de las personas con discapacidad no es tanto el incumplimiento de la normativa legal sino el hecho de que esta normativa favorece más la inserción en el sector laboral protegido que en los contextos laborales ordinarios. Por otro lado, se insiste en que es necesaria la regulación del empleo con apoyo, reconociéndolo como un alternativa más para la integración laboral de las personas con discapacidad en el marco de los servicios sociales.
4. *El seguimiento del trabajador en el puesto de trabajo:* Todos los servicios de inserción laboral, incluso aquellos que actualmente no realizan acciones de seguimiento, reconocen la importancia del seguimiento como elemento fundamental para facilitar la incorporación del trabajador en el puesto de trabajo y su posterior adaptación al entorno laboral: la decisión de realizar acciones de seguimiento no debe estar condicionada “a priori” por el tipo de discapacidad del trabajador, sino por sus necesidades y las características del puesto de trabajo. En este sentido, una reivindicación de los servicios de inserción es la necesidad de poder dar respuesta a las demandas reales de apoyo por parte de la empresa y del trabajador, respuesta que en estos momentos está condicionada por los recursos y la disponibilidad de los servicios, hoy por hoy muy limitados en su funcionamiento por la falta de regulación y una subsistencia precaria. Además de los elementos anteriores, fruto de las investigaciones realiza-

das, aparecen otros aspectos clave para, más allá de la integración laboral, favorecer la calidad de vida de las personas con discapacidad. En primer lugar, se muestra con claridad que la inserción laboral es solamente un aspecto de la integración social. Por ello, es necesario dar respuesta a *todas* las necesidades de participación comunitaria de las personas con discapacidad, más allá de su participación en el mundo laboral. En segundo lugar, es imprescindible la sensibilización de la población en general –no sólo de los agentes laborales- de las posibilidades laborales y de la plena participación de las personas con discapacidad.

En relación específicamente con los procesos de investigación, es fundamental iniciar procesos de investigación colaborativa con profesionales que participan en acciones innovadoras de inserción laboral de personas con discapacidad. Asimismo, se reafirma la idea de que es imprescindible implicar a las personas con discapacidad, sea cual fuere el origen de dicha discapacidad, en las decisiones que afectan su vida, desde la participación activa en la gestión de los centros o servicios hasta la implicación de los procesos de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; VILÀ, M. La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*. (En prensa)
- PALLISERA, M.; BARRACHINA, S.; FULLANA, J.; LOBATO, J.; VILÀ, M. (2001): Estudi sobre la integració laboral de persones amb discapacitat mitjançant el treball amb suport a les comarques de Girona. *Suports 5 (1)*. 55-67.
- PALLISERA, M.; FULLANA, J.; SOLER, P.; VILÀ, M. (2002): *La integració laboral de persones amb discapacitat intel·lectual límit anomenats "borderlines" a les administracions públiques de Catalunya*. Diputació de Lleida. Associació Catalana Nabiu.

PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA POBLACIÓN INMIGRANTE

José Javier Gámez Requena
Ana Cristina Márquez Aragonés
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende analizar la realidad de la evaluación de los programas de educación para la salud en la población inmigrante en nuestra comunidad autónoma, así como proponer una metodología para la evaluación de los mismos.

La relevancia de la investigación estriba en que la inmigración supone un reto para nuestra sociedad; un reto que, como vemos en otros países de nuestro entorno, no desaparece con el paso del tiempo, sino que permanece latente y que exige intervenciones eficaces para hacerle frente.

La inmigración es un complejo fenómeno social que presenta varios frentes, por lo que exige un abordaje multidisciplinar. En el trabajo que nos ocupa, la educación y la salud adquieren un papel protagonista, pero no se deben obviar cuestiones sociológicas, económicas, antropológicas y políticas. (Solas, 1997)

El perfil del inmigrante es también una cuestión que debe atraer nuestra atención, puesto que va a suponer el principal agente al que van destinadas nuestras intervenciones. La heterogeneidad de los puntos de procedencia, con la consiguiente variedad cultural; las diferentes necesidades que plantean según la edad, género, razas, etc, suponen una dificultad añadida al proyecto de integración cultural.

Pero en este empeño integrador, el inmigrante no es el único agente sobre el que se actúa, sino que el propio personal sanitario asistencial en particular, y la sociedad en general, constituyen también una población diana hacia la que se deben dirigir nuestros programas de educación.

Ante este estado de cosas, no nos debe sorprender que tanto el diseño como la evaluación de los programas de educación para la salud, sean de una complejidad considerable y no deben, por tanto, acomodarse a “pseudoevaluaciones” (Stufflebeam. 1987) que se contenten con resultados y objetivos solo referidos a datos como “número de inmigrantes atendidos en nuestro sistema sanitario”, “disminución de inmigrantes en situación irregular”, etc.

Detrás de esos datos hay una realidad mucho más complicada que exige un análisis multidisciplinar; análisis que supone una fase imprescindible para el diseño del programa y para la evaluación propiamente dicha.

MÉTODO

El método seguido en esta investigación ha consistido principalmente en la búsqueda activa. Empezando desde políticas generales que emanan de instituciones como el Ministerio de Asuntos Sociales (analizando sus manuales para el diseño y gestión de proyectos de acción social) y de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía (estudiando su Política Integral de Atención a la Inmigración); contactando con instituciones como la Fundación Progreso y Salud (ente público que colabora con la Junta de Andalucía como intermediaria entre esta y Andalucía Acoge, Médicos del Mundo y Cruz Roja principalmente); se completa el proceso con entrevistas a responsables de Málaga Acoge y Médicos del Mundo.

A estas consultas hay que añadir la celebración de una reunión de trabajo multidisciplinar realizada en el Ilustre Colegio Oficial de Enfermería de Málaga, conformada por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, profesores de universidad y enfermeros de asistencia primaria y hospitalaria, en la que se elaboró un informe sobre las principales necesidades de la población inmigrante en materia de promoción de la salud.

Esta búsqueda activa se complementa con la revisión bibliográfica sobre el estado actual de la evaluación de programas en general y sobre la inmigración en nuestro entorno más inmediato.

RESULTADOS

Partiendo de la información recogida, hemos podido elaborar el perfil del inmigrante que acude a nuestra comunidad, así como las líneas generales de los programas de promoción de la salud que se dirigen hacia ellos.

Del primer punto, podemos destacar que el inmigrante es una persona que, contrariamente a lo que se pueda pensar, goza de buena salud y a su llegada no constituye una población de riesgo específico. Son las condiciones de su estancia en nuestra sociedad (hacinamiento, desarraigo, marginación) las que van a generar procesos bien definidos, con una alta prevalencia de la patología psicosomática. De igual forma, su concepto de salud suele ser distinto al de nuestra sociedad, por lo que se hacen especialmente difíciles las actividades preventivas y de promoción de la salud. (Solas y Ugalde. 1997)

Como parte complementaria de este perfil, la población reacciona con una respuesta que recorre un amplio espectro que va desde una tímida aceptación, preocupación, miedo e incluso reacciones xenófobas. El personal sanitario vive con estrés y ansiedad la atención al inmigrante, con quien va a tener que invertir mas tiempo, con el que tendrá problemas de comunicación (no solo lingüísticos), de quien difícilmente conseguirá que se adhiera al plan terapéutico, etc.

Este primer esbozo de la figura del inmigrante, y de la relación inmigrante - personal sanitario, nos hace ver la necesidad de una intervención focalizada principalmente en la educación de aquel en materia de salud, en la formación de mediadores interculturales que faciliten la labor entre los agentes referidos, y la necesidad de una formación continuada del personal sanitario.

En cuanto a las líneas generales de los programas puestos en marcha por las instituciones, hay que destacar el carácter esquemático y simplificador de los diseños propuestos y de las evaluaciones realizadas. Estas se basan en el modelo básico que se centra en la relación entre los resultados esperados para cada objetivo y en los indicadores que miden el grado de cumplimiento de lo programado inicialmente.

Durante el desarrollo de las actividades, hay establecido un calendario de reuniones entre las organizaciones implicadas, que se resumen en jornadas de coordinación (una al año) para la mejora de la información, conocimiento y coordinación de las actividades, y la comisión de seguimiento para planificar agendas (dos anuales en el año 2001 y una al año en el 2002-2003).

El objetivo principal del convenio establecido se enuncia como “preservar la salud individual de la población inmigrante en Andalucía y la salud de la comunidad en la que se desenvuelven, incrementando la accesibilidad...a la atención sanitaria a través del desarrollo de estrategias de captación y seguimiento de la asistencia y de participación en programas de salud”. Este a su vez de desglosa en otros secundarios que se resumen en tres bloques, a saber: educación para la salud, captación de inmigrantes para la mejora de la salud y otros (mujeres, niños, drogodependencia...)

Una vez al año se envía un cuestionario de opinión confeccionado por la Fundación y acordado como sistema de evaluación del programa. Este instrumento detalla los medios, las actividades desarrolladas y trata de identificar los problemas y necesidades detectadas.

CONCLUSIONES

Estos resultados nos ofrecen un panorama en el que el perfil del inmigrante, y la compleja realidad que le acompaña, requiere de programas de carácter multidisciplinar, que incluya aspectos legales, psicológicos, educativos, sanitarios, antropológicos, socio-laborales, políticos... Por ello, la evaluación debe incluir una vertiente cualitativa imprescindible que contemple a todos los agentes implicados (inmigrantes, mediadores, sanitarios) y las relaciones establecidas entre ellos.

En este tipo de programas, una evaluación exclusivamente cuantitativa hace que esta se reduzca a una “pseudoevaluación”, muy limitada en la valoración total del programa y que, acomodada a unos recuentos estadísticos finales, no ayuda a la toma de decisiones ni a la retroalimentación durante la implementación del programa, con la consiguiente merma en la eficacia y eficiencia de la intervención. La evaluación no debe ser un acto puntual, sino un proceso que abarca todas las fases de diseño del programa y se inicia en la misma programación y diseño del mismo. (Hernández y Martínez. 1996)

Nada hay que reprochar a la bondad de unos objetivos que se adecuan a las necesidades primarias de una población como la expuesta. Sin embargo, la evaluación no cumple con su misión, no solo por limitarse a datos numéricos de inmigrantes “captados” por el sistema de asistencia sanitaria, “número de folletos repartidos”, etc, sino porque no contempla la globalidad del proceso. Tras evaluaciones como las revisadas, quedan serias dudas acerca de si han habido cambios de actitudes, opiniones o creencias en los implicados. (Colás y Rebollo, 1993) Ofrece escasos datos que nos acerquen a la realidad completa del desarrollo del programa.

En otro orden de cosas, la evaluación de programas en ámbitos sociales y educativos están inseparablemente ligados a la actuación y decisiones políticas. En el tema que nos ocupa, ciencia y política interactúan, y los resultados de la evaluación se pueden poner al servicio de determinadas opciones políticas. No en vano, durante las entrevistas realizadas a los responsables de las ONG’s visitadas, se aplaude la propuesta de un evaluador independiente, responsable y competente.

Tras todo lo dicho, podemos afirmar que es recomendable la opción evaluadora basada en el modelo de Stake (Stufflebeam.1987) en los programas de educación para la salud en la población inmigrante. A modo de resumen, ofrecemos las razones principales que lo hacen aconsejable:

- Es un modelo de evaluación adaptable a este tipo de programas.
- Permite congeniar la investigación cuantitativa con la cualitativa.
- No solo atiende a los resultados esperados, sino también a los efectos laterales o no buscados.
- Incluye el concepto de audiencia (los propios participantes del programa), cuyos juicios el evaluador debe recopilar, analizar y reflejar.
- Enfatiza la figura de un evaluador independiente, negociador con el cliente y al que recomienda contactos frecuentes y fluidos con los participantes en el programa.

Para concluir, ponemos de manifiesto la necesidad de promocionar la evaluación de los programas y promover una cultura evaluadora, no solo por motivos obvios, al ser la evaluación un proceso consustancial a cualquier programa, sino incluso por un imperativo ético que nos obliga a la máxima eficiencia cuando usamos recursos públicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- STUFFLEBEAM, D.L; SHINKFIELD, A.J. (1987): Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Ediciones Paidós.
- COLÁS BRAVO, M P, REBOLLO CATALÁN, M A (1993): Evaluación de programas. Una guía práctica. Editorial Kronos.
- ESCUADERO, T (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Consultado en Marzo 2003
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. y MARTINEZ CLARES, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, vol. 2, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm en Marzo 2003.»
- SOLAS, O. y UGALDE, A. (1995): Inmigración, salud y políticas sociales. EASP
- APARICIO R y otros : Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Migraciones.
- <http://www.imsersomigracion.upco.es> Consultado en Febrero de 2003

Plan para la integración social de los inmigrantes. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Migraciones:

<http://www.imsersomigracion.upco.es> *Consultado en Febrero de 2003*

ANÁLISIS COMPARATIVO DE 40 PROGRAMAS DE TERCER CICLO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO M.I.D.E. EN EL CURSO ACADÉMICO 2002-2003

Beatriz García Antelo, Vanessa Estévez Baquero
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta un análisis de las temáticas de 40 programas de doctorado vigentes en el curso académico 2002-2003, distribuidos en 25 Universidades Españolas y que cuentan con la participación o la coordinación del área de conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Teniendo en consideración el tamaño de la muestra y las características idiosincrásicas de cada programa, hemos considerado adecuado un análisis del contenido a través de descriptores que nos permitan establecer tendencias en relación a las temáticas, tanto de los programas en general, como de los distintos seminarios que componen el período de docencia (primer año de la fase de formación).

MUESTRA

Para la selección de la muestra se han analizado las distintas páginas web de las 48 universidades del territorio español que cuentan con licenciaturas en Ciencias de la Educación. Nuestro objetivo en un principio era el de acceder a todos los programas de doctorado en los que participase el área MIDE, pero esto no fue posible a través de nuestra búsqueda por la red (programas no actualizados, programas incompletos o no exposición de los programas en la red). Por este motivo, la muestra final se compone de 40 programas de 25 de esas universidades.

Los programas analizados se exponen en la siguiente tabla, distribuidos en

función de su carácter: unidepartamental, interdepartamental o interuniversitario. A su vez, se indica el grado de participación de MIDE, haciendo una diferenciación entre los programas que esta área de conocimiento coordina, o en los que colabora con otras áreas dentro de un mismo departamento del que forma parte.

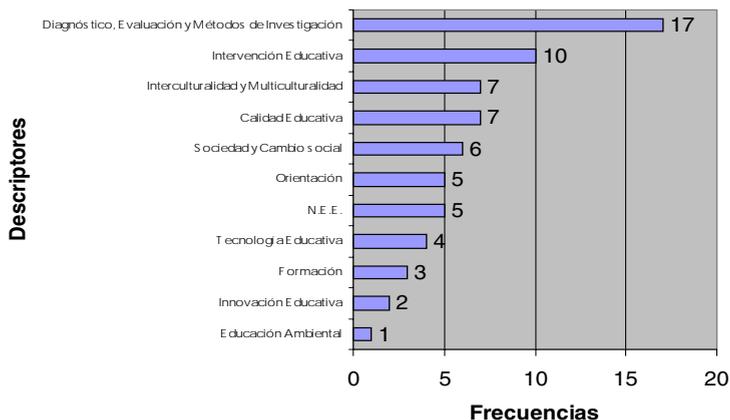
Tabla 1. Distribución programas según carácter y vinculación MIDE.

	INTERUNIVERSITARIO	UNIDEPARTAMENTAL	INTERDEPARTAMENTAL		
DPTO. MIDE	Univ. Granada	Complutense Madrid UNED A UNED B UNED C Univ. Barcelona	Murcia Granada B Valencia B	Granada C Valencia A Valencia C País Vasco	13
ÁREA MIDE	Rovira i Virgili A Rovira i Virgili D Almería Baleares B Baleares C	Rovira i Virgili B Rovira i Virgili C Vigo A Vigo B USC A Coruña A A Coruña B L.P.G.C. Sevilla B Autónoma de Barcelona	Lleida León Salamanca Extremadura A Extremadura B Jaume I Jaén Baleares A Oviedo (*)	Sevilla La Laguna Cádiz	27
Nº PROGRAMAS	6	27	7	40	

Los programas que pertenecen a una misma universidad se diferencian a través de letras (A,B,C y D).

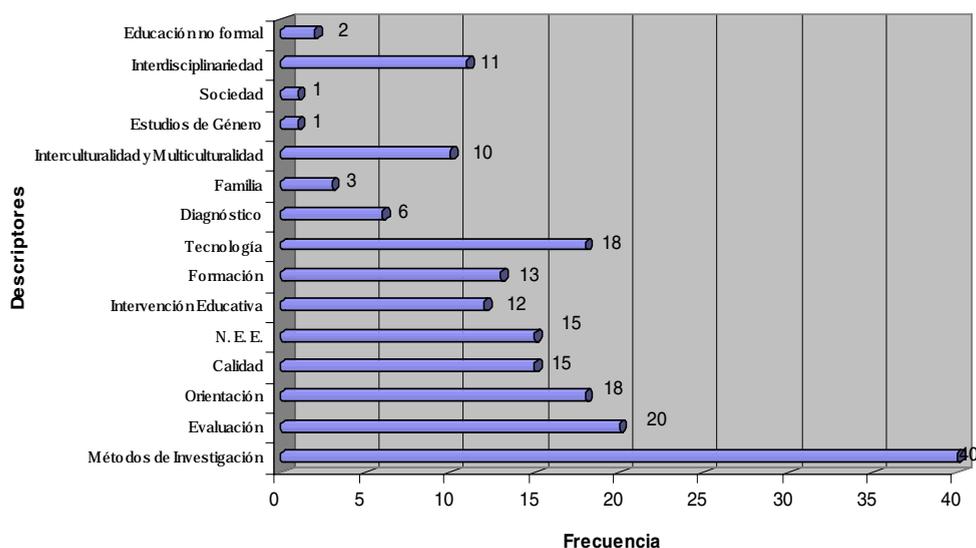
* En alguno de estos programas participa solamente el área MIDE (como es el caso de la U. Santiago de Compostela)

TENDENCIAS TEMÁTICAS GENERALES.



Las temáticas más frecuentemente abordadas en los distintos programas se corresponden, como se puede observar en el gráfico, con el Diagnóstico, la Evaluación y los Métodos de Investigación. Es este un dato muy importante si tenemos en consideración que estos descriptores se corresponden con subáreas frecuentemente abordadas desde el área MIDE y que de los 17 programas cuya temática principal gira entorno a estos descriptores, 11 de ellos son unid departamentales y coordinados e impartidos exclusivamente desde este área. Ocupan un lugar también muy importante la Intervención Educativa y los ámbitos de estudio relacionados con la Interculturalidad, la Calidad Educativa y la Tecnología Educativa, siendo en este caso más frecuentes en los programas de carácter interdepartamental, en los que intervienen, junto al área MIDE, las áreas de conocimiento afines a ésta: Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia de la Educación y Psicología Evolutiva.

TENDENCIAS DE LOS CURSOS EN EL PERÍODO DE DOCENCIA



Si nos adentramos en un análisis más profundo del contenido de los programas haciendo hincapié en los distintos cursos ofertados en el período de docencia, podemos establecer algunas categorías temáticas que nos proporcionan una idea más clarificadora de los contenidos específicos que se abordan a través de los distintos seminarios.

Tres de las temáticas más frecuentes en los seminarios, como ya hemos adelantado, se corresponden con ámbitos de estudio propios del área MIDE:

métodos de investigación, evaluación y orientación. El primero de estos ámbitos es el que se aborda con mayor frecuencia, ya que está presente en la totalidad de los programas (100%). No obstante, no debemos olvidar que el Real Decreto 778/1998 establece en su artículo 3 que los programas de doctorado deben contemplar “*cursos o seminarios relacionados con la metodología y formación en técnicas de investigación*”; por lo que es posible pensar que este dato se repitiese de forma similar en el análisis de otros programas no relacionados necesariamente con el área de conocimiento de MIDE. Por este motivo, hemos profundizado más en el carácter de estas materias, y hemos extraído las siguientes conclusiones:

- Se observa una representación importante de materias vinculadas al análisis de datos y el diseño de investigaciones que nos hacen pensar en una estrecha relación con la elaboración del trabajo de investigación del segundo año.
- Existen diferencias en cuanto al número de cursos o créditos que se destina a esta temática en función del carácter de los programas. De este modo, podemos afirmar que los programas que son impartidos exclusivamente por el área MIDE, destinan un mayor número de créditos a los métodos de investigación.
- Cuando hablamos de cursos que abordan los Métodos de Investigación debemos diferenciar entre aquellos de carácter más metodológico, que intentan proporcionar al alumno el manejo básico de las habilidades necesarias en procesos de investigación; y aquellos de carácter más fundamental que ofrecen una perspectiva más teórica. Esta doble vertiente se acentúa especialmente en los programas que son organizados e impartidos exclusivamente por MIDE, donde se observa una mayor presencia de cursos de carácter fundamental relacionados con esta temática. Esto es lógico si tenemos presente que los alumnos que realizan un programa de doctorado de este área no sólo deben conocer habilidades en relación a los procesos de investigación, sino también conocer en profundidad los conocimientos propios del área desde la que se le concederá la suficiencia investigadora.
- En los programas en los que MIDE participa con otras áreas de conocimiento y en los cuales se especifica qué materias imparte cada área, en el 82% de los casos, son impartidas por esta área.

Parece interesante resaltar asimismo, la presencia generalizada de cursos que abordan los métodos de investigación desde una perspectiva más cuantitativa frente a otra de carácter cualitativo, adquiriendo un peso mayor en los programas de participación exclusiva por parte del área MIDE. Esto nos hace plantearnos que este hecho puede venir determinado por la tradición histórica de la investigación de carácter cuantitativo frente a otra más cualitativa. Aún así, no

queremos dejar de mencionar la presencia de algunos seminarios centrados en los métodos de investigación de carácter más cualitativo, los cuales creemos que deberían potenciarse en sucesivos programas si tenemos en cuenta el desarrollo cada vez mayor de la investigación cualitativa. Hablamos de seminarios como: “Métodos de investigación cualitativa en educación” (Intervención educativa desde el enfoque cognitivo, UNED) o “La investigación cualitativa, un reto en los tiempos de cambio” (La calidad educativa en tiempos de cambio, Universidad de Vigo).

El tema de la **evaluación** ocupa también un lugar importante en los programas analizados, estando presente en el 50% de los casos. Nos hemos encontrado con la evaluación vinculada a diversos momentos y contextos: evaluación psicopedagógica, del diseño, de la familia, de la calidad, de instituciones, etc; acentuándose la evaluación relativa a programas, centros y profesores. La **orientación**, con una presencia en los programas del 45%, se centra casi exclusivamente en la orientación educativa y profesional, quedando relegados otros ámbitos, como por ejemplo el laboral, a un plano más secundario. Podemos señalar al respecto que es la Comunidad Autónoma Gallega la que aborda en mayor medida esta temática, destinándole un porcentaje importante de los cursos.

Llama la atención la escasa presencia de materias vinculadas al **diagnóstico** (sólo el 15%), lo cual nos hace plantearnos el por qué de esta diferencia respecto a los restantes ámbitos de conocimiento que componen el área MIDE. La respuesta quizás más inmediata puede venir proporcionada por la posibilidad de que los cursos vinculados a la evaluación y la orientación den cabida a contenidos temáticos que le son propios al ámbito del diagnóstico.

Otras de las temáticas que con mayor frecuencia son ofertadas en los programas son la **calidad** (en sus diferentes expresiones) con una representación del 42%, la **tecnología educativa** (45%) y las **necesidades educativas especiales** (42%), sin duda reflejo de su presencia en líneas de investigación importantes en la actualidad.

Por último, cabría explicar que es en los programas de carácter interuniversitario donde adquieren una mayor presencia temáticas vinculadas a lo que denominamos como “interdisciplinariedad” (27%). De este modo, nos encontramos temas como la educación ambiental, la literatura, la música o el arte.

CONCLUSIONES

Aunque cada programa de doctorado es diferente, parece evidente que tratándose de programas en los que participa el área MIDE, existan, como ya

vimos, coincidencias en los temas abordados desde cada uno de ellos. De este modo, era predecible pensar que entre las temáticas más abordadas se encontrasen las directamente vinculadas a esta área como los métodos de investigación, la evaluación o la orientación. Lo que sin duda nos ha llamado la atención es el hecho de que se repitan con tanta frecuencia otros temas menos relacionados con este área, como puede ser la interculturalidad o la tecnología educativa. La explicación no sólo pasa a nuestro juicio por el carácter de los programas, sino más bien por la actualidad de estos temas que propicia que en muchas ocasiones constituyan el eje central en base al que se desarrollan otros temas afines. En cualquier caso, lo que parece evidente es que los nuevos investigadores cuentan con alternativas formativas que permiten profundizar e investigar sobre temáticas muy relacionadas con las necesidades que demanda la sociedad actual y que hacen posible la profundización en ámbitos de conocimiento todavía poco explorados.

Hemos comprobado asimismo la importancia del área MIDE en la contribución de formar a los nuevos investigadores en las habilidades necesarias para ello. Esto se hace palpable en la importancia que se le concede a las materias relacionadas con los métodos de investigación (ya sea el diseño de investigaciones, el análisis de los datos, la búsqueda de información,...). En efecto, si uno de los objetivos fundamentales del período de docencia es precisamente el de “*formación en las técnicas de investigación*” (Real Decreto 778/1998, artículo 2), parece evidente que los programas de doctorado contemplen cursos destinados a este fin.

BIBLIOGRAFÍA

- B.O.E., (1 de mayo de 1998): *Real Decreto 778/1998 por el que se regulan los Estudios de Tercer Ciclo.*
- www.rediris.es/recursos/centros/univ.es.html
- www.urv.es/perfils/7_alumnes_de_doctorat/marcos.html
- www.uji.es/infoest/estudis/doctorat/2002/doctor-e.thtml
- www.usc.es/cptf/TercerCiclo/Programas/Datos2002/Pd2133-02-101-200201-2...
- www.blues.uab.es/escola-doctorat/oferta/cat/doctorats-fitxes/socials22.html
- www.ual.es/~doctorad/prog0203.htm
- www.uib.es/recerca/doctorat02_03/ciencies_educacio.doc
- www.uned.es/investigacion/doctorado/doctorado_relacion_cursos.htm#F_educacion
- www.um.es/investigacion/doctorado/index.html
- www.ub.es/acad/doctorat.htm

www.ucm.es/info/mide/doctmide.htm
www.udc.es/tc/trabajos.asp?ano=2001
www.udc.es/tc/trabajos.asp?ano=2002
www.ujaen.es/serv/postgrad/doctor2004/soljur.html
www.uvigo.es/estudios/index.gl.htm
www.ehu.es/doctorados/ofertas/general.htm
www.us.es/include/frameador2.php?url=http://www.vtc.us.es/vtc.asp
webpages.ull.es/users/didinv/postgrado.htm#doct
www.uca.es/vicerrectorado/investigacion/3ciclo/default.htm
www.uniovi.es/catalogo/DetalleDepartamento.asp?departamento=07
www.unileon.es/estructura/com_doc/programas/090.htm
www.3usal.es/~webtcicl/web_doctor/programas2002/programas_web/educacion_especial.htm
www.univ.mecd.es/internacional/convegencia_europea.html
www.aidipe.es

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ABORDAR EL BULLYING

Ana Belén García Berbén

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

I. INTRODUCCIÓN

Las escuelas de un gran número de países, entre los que se encuentra España, presentan con mayor frecuencia el problema de la violencia escolar, detectándose casos extremos que preocupan a toda la sociedad y en particular a los profesionales de la educación. Siguiendo a Revilla (2002) podemos distinguir dos perspectivas diferentes desde las que se estudia la violencia escolar. Por una parte la *sociológico-pedagógica*, que estudia la violencia escolar en general, preocupándose sobretodo del sistema educativo y los comportamientos delictivos. Por otra, la perspectiva *psicosocial*, entendida como aquella que se centra en el estudio del maltrato entre iguales (bullying) desde la experiencia de sus agentes.

II. EL FENÓMENO LLAMADO BULLYING

Los primeros estudios de este fenómeno se realizaron en el norte de Europa, asignándole el término de “mobbing”. Estos estudios se iniciaron en los años setenta (Heinemman, 1972; Olweus, 1973). Posteriormente, se comenzó a utilizar el término inglés bullying, este término es actualmente el más utilizado por los expertos. En España mayoritariamente se traduce como “intimidación” o “maltrato entre iguales”.

En estos últimos veinte años, se han realizado un gran número de investigaciones en distintos países como: Escandinavia, Inglaterra, Australia, EE.UU., Canadá y España, entre otros (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994; Salmivalli y otros, 1994; Ortega, 1994; Rigby, 1997; Craig y Pepler, 1997). Estos estudios pretenden conocer la naturaleza del fenómeno bullying, sus causas, sus conse-

cuencias y los agentes implicados en este fenómeno. A pesar del interés suscitado por este fenómeno y las fructíferas investigaciones, aún no se posee una definición de bullying lo suficientemente consensuada. Sin embargo, desde la perspectiva psicosocial, la mayoría de los autores consideran el bullying como aquellos actos agresivos de tipo físico, verbal y/o psicológicos destinados a hacer daño de forma intencionada, que se repiten en el tiempo y suponen un desequilibrio de poder real o percibido entre la/s víctima/s y el/los agresor/es. (Olweus 1993; Justicia, 2001; Nicolaidis y otros, 2002). A esta definición cabría añadirle la exclusión social como otros tipo de acto agresivo.

II.1 Estudios sobre el Bullying en España

La investigación, en España, sobre la incidencia y naturaleza del bullying se ha realizado mediante autoinformes contruidos por los autores sobre muestras de alrededor de 3000 estudiantes. El Informe del Defensor del Pueblo (I.D.P.) (1999), es el estudio más relevante a nivel nacional. Más concretamente, en el ámbito andaluz, la profesora Rosario Ortega, estudia extensamente este fenómeno en 26 centros de Secundaria y Primaria de Sevilla (Ortega y Del Rey, 2001) y el estudio realizado en 4 centros de la provincia de Sevilla y Granada (Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001). De estos estudios podemos concluir que el fenómeno del bullying no es aún un problema muy grave en nuestras escuelas, algunos de los datos a resaltar serían:

- El 9% de los estudiantes de entre 8 a 18 años son víctimas (Ortega y Del Rey, 2001).
- Alrededor del 4% de los estudiantes afirman haber agredido a sus compañeros (Ortega y Del Rey, 2001).
- Las víctimas comunican el maltrato al profesorado en una menor proporción que a los compañeros y a las familias, siendo sólo del 10%-20% (I.D.P., 1999).
- Entre los 8 a 18 años, un 36% de los estudiantes afirman que intimidarían por distintas razones (Ortega y Del Rey, 2001). En cambio, sólo un 10%, aproximadamente, de los estudiantes de Secundaria hacen una valoración positiva de la intimidación (I.D.P., 1999).
- Respecto al género, los chicos agreden y son victimizados significativamente más que las chicas (Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001).
- En todos los estudios, la edad influye en la mayor o menor ocurrencia del fenómeno, aumentando hasta llegar a los 14 años aproximadamente y disminuyendo a partir de esta edad.

III. FORMACIÓN EN EL BULLYING DEL PROFESORADO EN ESPAÑA.

En la prevención e intervención del bullying, los expertos muestran diversos ámbitos en los que se deben incidir (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994), uno de estos es la formación del profesorado, considerándose como una pieza clave en el éxito de las intervenciones realizadas y futuras. Prueba de ello es la inclusión en un gran número de los programas destinados a la prevención de la violencia escolar y del bullying.

Tras una revisión de la literatura en nuestro país, los autores muestran una gran preocupación sobre la formación del profesorado, sin embargo, la gran mayoría de estos trabajos se limitan a mencionar las conclusiones que sobre el tema aporta el Informe del Defensor del Pueblo (1999:224-229). Encontramos, como consecuencia, un vacío de estudios cuyo tema central sea el profesorado, así como sus conocimientos, sus estrategias de intervención, la percepción de su capacitación y las actitudes que poseen hacia el bullying, necesarios para la planificación de una formación inicial y continua adecuada.

Los estudios sobre el profesorado y su formación surgen sobretodo desde la perspectiva sociológico-pedagógica. De forma general, estudian el conocimiento, actitudes, implicación y satisfacción con la formación en violencia escolar y convivencia. Utilizan autoinformes de cuestiones cerradas y abiertas, diseñados por los propios autores de los diferentes estudios.

Algunos de los resultados de las investigaciones sobre el profesorado en activo de primaria y secundaria muestran: (a) una insatisfacción de éste con la preparación y formación recibida en general, (b) la poca implicación de las familias y (c) una mayor insatisfacción del profesorado licenciado con respecto al diplomado debido a su menor formación en psicopedagógica (Concepción y otros, 2002). Por otra parte, Antón y otros (2002) nos presentan en su estudio que el profesorado de Secundaria señala en segundo, cuarto y quinto lugar, en orden de muy frecuentes, situaciones que son típicas de bullying, tales como: agresiones verbales entre compañeros, rechazo de compañeros y abuso de poder entre compañeros respectivamente. Las propuestas que con más frecuencia realizan estos profesores son: la coordinación entre el equipo de profesores, la formación, el tratamiento personalizado al alumnado y la colaboración entre las familias y el profesorado.

La investigación que Ramírez y otros (2002) realizan con respecto a la formación inicial que reciben los futuros maestros en violencia escolar, concluye que: la mitad de estos creen no conocer bien el perfil de los agresores, aunque sí creen tener un “conocimiento aceptable” sobre el concepto de violencia escolar y la incidencia de ésta en las escuelas españolas. En general, aseguran que

su conocimiento sobre violencia escolar se debe sobretodo a la televisión y a los cursos o seminarios, entre otras, ocupando el último lugar las asignaturas de sus planes de estudios.

IV. FORMACIÓN EN EL BULLYING DEL PROFESORADO FUERA DE ESPAÑA

La producción científica fuera de España, en relación a nuestros objetivos, es muy nutrida y directamente relacionada. A pesar de que las características del contexto no son las mismas, necesitamos ayudarnos y comprobar algunas de las hipótesis y resultados obtenidos en la materia que nos ocupa. Partiendo de la misma perspectiva, psicosociológica, se han realizado varias investigaciones sobre la percepción general, conocimiento, las actitudes y las habilidades para abordar situaciones de bullying, tanto del profesorado en activo como en formación de las distintas etapas educativas (Boulton, 1997; Craig y otros, 2000; Nicolaidis y otros, 2002 y Siann y otros, 1993).

El estudio de Borg y Falzon (1989) inicia el debate de las diferencias de género en las percepciones y las actitudes que posee el profesorado. Este estudio junto con otros (Rigby y Slee, 1991) reconocen que el género del profesorado influye en considerar si el bullying es o no un problema y como consecuencia, su disponibilidad e intención de intervenir. Sin embargo, los resultados del estudio de Boulton (1997) obtenidos de 138 profesores/as en activo de las diferentes etapas educativas, arrojan diferencias de género, pero éstas son poco significativas. Del mismo modo, Nicolaidis y otros (2002) encuentran diferencias poco significativas al estudiar los conocimientos y actitudes de 270 futuros profesores/as hacia el bullying. Resultados más contradictorios son los obtenidos por Craig y otros (2001) que no encuentran diferencias, ni según el género biológico, ni según las orientaciones sexuales de los 116 profesores/as en formación al estudiar sus actitudes hacia el bullying. Los expertos manifiestan la necesidad de obtener más resultados que apoyen una u otra hipótesis.

La insatisfacción del profesorado sobre su formación en la violencia escolar, que encontramos en los estudios nacionales, es también demostrada por los estudios internacionales con respecto al maltrato entre iguales (Boulton, 1997; Merrett y Wheldall, 1993; Nicolaidis y otros, 2002). Parece que el grado de insatisfacción es diferente cuando el profesorado pertenece al cuerpo docente de primaria o de secundaria. Sin embargo, algunos estudios realizados no encuentran diferencias significativas, o son casi inexistentes, cuando se trata de las actitudes que poseen hacia el bullying (Boulton, 1997; Nicolaidis y otros, 2002).

Nicolaidis y otros (2002) han estudiado el efecto de haber sido agresor o

víctima durante la escolaridad sobre el conocimiento y las actitudes hacia el bullying. Los resultados demuestran que esta no parece ser una variable que influya en dichos aspectos.

Borg y Falzon (1990), y Boulton (1997) encuentran diferencias significativas según se posea más o menos experiencia docente, de modo que cuanto más tiempo se haya sido docente, menor es la percepción de las conductas agresivas y del bullying, además, parece que las actitudes hacia las víctimas son más negativas.

V. CONCLUSIONES

Como hemos podido ver tanto en los estudios nacionales como internacionales, a es evidente que el profesorado demanda formación en el tema de la violencia en general y específicamente del bullying. El profesorado que realiza esta demanda suele ser aquellos que han tenido un contacto directo con la enseñanza, nos referimos al profesorado en activo. Por ello creemos interesante y animamos a que las futuras investigaciones estudien el conocimiento y las actitudes de un gran número de profesorado en activo, su experiencias y sus posibles soluciones para abordar el bullying. Para de este modo enriquecer la formación del futuro profesorado.

Características como el género, o haber sido partícipes en situaciones de bullying en su niñez y/o adolescencia parecen no ser determinantes en el conocimiento y las actitudes que poseen hacia el bullying. En cambio, que el profesorado pertenezca al cuerpo docente de primaria o de secundaria y los años de experiencia de este como docente sí parece ser factores que influyen en la insatisfacción sobre la formación en bullying, en el conocimiento y en las actitudes hacia este fenómeno..

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, A., MORAZA, J., BILBAO, M.C. Y MARTÍNEZ, M.A. (2002). El profesorado de secundaria frente a los conflictos escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- BORG, M.G. Y FALZON, J.M. (1989). Primary school teachers' perceptions of pupils' underizable behaviours. *Educational Studies*, 15, 251-260.
- BOULTON, M.J. (1997). Teachers' view on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.

- CONCEPCIÓN, P.M. y PADRÓN, M. (2002). Satisfacción del profesorado y violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- CRAIG, W. y PEPLER, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization on the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology* 2, 41-60.
- CRAIG, W., HENDERSON, K. y MURPHY, J.C. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. [Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es>]
- HEINEMMAN, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm:Natur och Kultur. <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=947>
- JUSTICIA, F. (2001). *La convivencia escolar: situación y perspectivas*. III Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centros. Navarra: Actas del congreso.
- MERRETT, F y WHELDALL, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour?. A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 91-106.
- MORA-MERCHÁN, J., ORTEGA, R., JUSTICIA, F. Y BENÍTEZ, J.L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338
- NICOLAIDES, S., TODA, Y. y SMITH, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about bullying in trainee teacher. *British Journal of Educational Psychology* 72, 105-118
- OLWEUS, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Hemisphere: Lincoln university of Nebraska Press.
- OLWEUS, D. (1984). Aggressors and their victims: bullying at school. En N. Frude and H. Gault (Eds). *Disruptive Behaviours in Schools*, pp. 57-76. New York: Wiley
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- RAMÍREZ, S.; HERRERA, F.; MATEOS, F.; RAMÍREZ, I. y ROA, J.M. (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- REVILLA, J.C. (2002). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, 329, 513-532
- RIGBY, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.

- RIGBY, K. y SLEE, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- SALMIVALLY, C., HUTTUNEN, A y LAGERSPETZ, K-M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- SIANN, G., CALLAGHAN, M., LOCKHART, R. y RAWSON, I. (1993). Bullying: teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19, 307-321.
- SMITH, P.K. y SHARP, S. (1994). *School Bullying*. London: Routledge.

PRIORIDADES DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. APROXIMACIÓN A UNA DEFINICIÓN DE INDICADORES DE CALIDAD

José Diego García García
M^a Carmen Corpas Reina
Ignacio González López
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
(Universidad de Córdoba)

1ª PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día estamos inmersos en un proceso que puede verse claramente integrado en una cultura de la calidad. El ámbito educativo no iba a ser menos en este proceso. Desde las Universidades hasta los niveles correspondientes a Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Ciclos Formativos, etc., están desarrollando una legislación cada vez más incisiva con el ánimo de mejorar la calidad educativa. Ya se han superado algunos problemas específicos de los países en desarrollo, como son las infraestructuras básicas, el analfabetismo, niveles de escolarización, etc. Ahora las instituciones educativas defienden que ha llegado la hora de profundizar en la calidad del proceso educativo contribuyendo con ello a mejorar todos los servicios que son los puntos de apoyo de la calidad educativa.

2. LA CULTURA DE LA CALIDAD

En la actualidad el término calidad está inmerso dentro de todos los estamentos sociales y económicos. Aunque parece ser un término que ha venido aplicándose habitualmente al ámbito económico, en especial, a los productos que se comer-

cializan y a sus niveles de calidad. Estamos pues en una senda que cada vez exige más en sus recorridos para aumentar los niveles de calidad social y económica. Desde nuestro punto de vista, existen muchos reflejos de lo que puede ser la calidad. Algunos de ellos pueden ser: elaboración de productos en unas condiciones óptimas; cumplir eficazmente con el servicio que se tiene encomendado o, tal y como señala Sanz Oro (2001: 43), *calidad es hacer correctamente lo que ha de hacerse*.

La política de recursos humanos en las administraciones públicas debe mejorar mucho más para garantizar mayores niveles de calidad. Los sistemas de selección de personal adecuados, los mecanismos de motivación laboral, la distribución del trabajo, etc. pueden resultar, en algunos casos, bastante deficitarios. Con respecto a las infraestructuras, también la administración pública, deja bastante que desear. Un ejemplo claro en la administración educativa es la falta de recursos materiales y de infraestructuras óptimas para desempeñar las tareas docentes e investigadoras. Aquí nos podemos encontrar con necesidades urgentes de instalaciones educativas que son atendidas de forma muy lenta o deficitariamente, por lo que los cambios que exige la nueva “cultura de la calidad” y la legislación que se deriva de ella, suelen quedar en vía muerta.

2.1. La calidad en el ámbito educativo

Este término ha pasado a ser una de las palabras más utilizadas hoy en día y evidencia una elevada carga polisémica que ha de ser analizada desde una perspectiva multidimensional, más aún cuando se trata de integrar dicho concepto dentro del ámbito educativo y, en definitiva, cuando se trata de evaluar. Se ha convertido en uno de los símbolos más propagados en esta década, en un núcleo de expectativas, aspiraciones y posibilidades que, como señala Escudero Muñoz (1999a), afectan a la mejora social y humana, en un derecho de todo ciudadano. Es, como comenta Ferrández Arenaz (2000: 14), un *eslogan político que, insertado en un discurso, consigue un propósito de esperanza placentera, pero quien lo usa ignora todo el marco de plasmación práctica*. Uruñuela (1998: X) destaca que es un tema de moda, una realidad omnipresente que incluso pretende sustituir a otros temas dentro de la reflexión educativa.

2.2. Enfoques diferenciados en la calidad de la Educación

De la Orden (1988: 154) señala que *lo que genéricamente denominamos calidad de la educación es un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad,*

eficacia y eficiencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos. Para este autor, la percepción de la calidad por los individuos y los grupos depende de su funcionalidad, pero no puede existir ésta sin los criterios destacados de eficacia y eficiencia.

3. LOS INDICADORES COMO INSTRUMENTO DE GARANTÍA DE CALIDAD

Para llevar a cabo este tipo de tareas, los investigadores recurren a la elaboración y cálculo sistemático de indicadores, pero de una gran complejidad en cuanto a su definición. Según aduce Tiana Ferrer (1998a: 51) estos sistemas de evaluación son aceptados por su carácter sintético y su capacidad para orientar la toma de decisiones.

El término indicador está generalmente relacionado con medidas cuantitativas, en tanto término heredado de la dimensión economicista de la educación, sin embargo, cualquier valor numérico debe tener también en cuenta las características particulares de ese aspecto, su relación con el entorno, su implicación en la vida social, etc. Tal y como señala Osoro Sierra (1995: 143) también implica una valoración de tipo cualitativo de la realidad.

4. CALIDAD EDUCATIVA Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Si ya se han conseguido los objetivos de escolarización y de desarrollo curricular en todas las disciplinas, ¿por qué se sigue con la discusión de si lo que hay que hacer es dar más o menos horas de matemáticas y lengua?. Quizás, a los responsables institucionales, se les olvida que el alumnado son personas y no computadoras, que necesitan de un proceso orientador continuo que les facilite el desarrollo personal, académico y profesional. Es precisamente en este marco donde la calidad educativa tiene sentido (Sanz Oro, 1999: 94; 2001), porque de lo contrario, estamos abocados a que los centros escolares dejen de ser educativos para ser, exclusivamente, centros de enseñanza-aprendizaje.

2ª PARTE: METODOLOGÍA Y DESARROLLO EMPÍRICO

2.1. Definición del problema

Dentro del planteamiento general de este estudio de investigación vamos a tratar de dar respuesta al concepto de indicador de calidad de los Departamentos

de Orientación, en tanto en cuanto el indicador ha de posibilitar una información que contribuya a la definición del objeto a estudiar, describa sus situaciones, defina los problemas que le atañen y permita establecer predicciones sobre la calidad del servicio que ofrecen a la sociedad. En este sentido, se podrán derivar una relación de elementos y aspectos mejorables así como una serie de propuestas de mejora que posibiliten un perfeccionamiento continuo y permanente de los citados departamentos.

2.2. Hipótesis de trabajo

- 1.- El contexto general de trabajo de los Dpt^o de orientación está ligeramente por encima del valor medio resultante.
- 2.- Los recursos personales son claramente deficitarios para el desarrollo de las funciones de los departamentos.
- 3.- Las actividades más desarrolladas en la actualidad de los departamentos son las que afectan a la orientación académico/escolar y a la profesional, en detrimento de la orientación personal.
- 4.- Las infraestructuras materiales para el desarrollo de las actividades de orientación también están en torno a la media, aunque por debajo de lo que afecta al nivel de colaboración de los tutores.
- 5.- La remuneración económica no se considera un problema importante para la mayoría de los orientadores/as.
- 6.- Las actividades de diagnóstico no están suficientemente planificadas para cada nivel educativo.
- 7.- Las actividades de investigación de tipo psicopedagógico son claramente deficitarias en los departamentos de orientación.
- 8.- Las funciones asignadas a los departamentos según la legislación educativa se cumplen parcialmente.

2.3. Descripción de la muestra: sujetos

En la primera fase del estudio, han intervenido un total de 27 Departamentos de Orientación de la capital y provincia de Córdoba distribuidos entre 18 de zona urbana y 9 de zona rural.

2.4. Instrumentos

La elaboración del instrumento de recogida de datos se ha regido por un acuerdo interjueces para la elaboración del cuestionario con las variables inde-

pendientes. Las escalas tienen un nivel de fiabilidad de 0,80 para la evaluación del contexto actual; y de 0,88 para la escala de prioridades.

3ª PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- 1.- El contexto general de trabajo de los Dptsº de orientación hay que mejorarlo en todos los ámbitos.
- 2.- Los recursos personales son claramente deficitarios para el desarrollo de todas las funciones de los departamentos de orientación.
- 3.- La orientación personal, escolar y profesional deben guardar un equilibrio entre sí, en todos los niveles donde se desarrollen las actividades de los Dptsº.
- 4.- Las infraestructuras básicas para el desarrollo de las funciones de orientación deben mejorar, en particular en las que afectan a las actividades de los tutores.
- 5.- La remuneración económica no se considera un problema importante, aunque tampoco destaca por encima de la media.
- 6.- Las actividades de diagnóstico no están suficientemente planificadas para cada nivel educativo.
- 7.- Las actividades de investigación de tipo psicopedagógico son claramente deficitarias en los departamentos de orientación.
- 8.- Las funciones asignadas a los departamentos según la legislación educativa se cumplen parcialmente debido a la sobrecarga laboral.

Otros resultados significativos derivados del ANOVA realizado aparecen en la siguiente tabla considerando pares de variables y el nivel de significación en cada contraste:

Tabla ANOVA factoriales significativos (0.01 y 0.05)

Nº Variable dependiente * Nº variable independiente	-----	0.01	0.05
1. Espacio físico del Dpto. es muy bueno	* 7.- Situación laboral		*
3. Orientador bien pagado	* 4.- Número de alumnos	*	
3. Orientador bien pagado	* 7.- Situación laboral		*
5. Nº de orientadores adecuado	* 4.- Número de alumnos	*	
8. Instrumentos de Diagnóstico adecuados	* 7.- Situación laboral		*
9. Orientación personal	* 2.- Zona de ubicación	*	
9. Orientación personal	* 7.- Situación laboral		*
9. Orientación personal	* 8.- Regulación administrativa Dptos. Orientación		*
10. Orientación Académico/Escolar	* 2.- Zona de ubicación	*	
10. Orientación Académico/Escolar	* 8.- Regulación adva Dptos. Orientac.	*	
11. Orientación Profesional	* 2.- Zona de ubicación	*	
11. Orientación Profesional	* 4.- Número de alumnos		*
11. Orientación Profesional	* 8.- Regulación adva. Dptos. Orientación	*	
11. Orientación Profesional	* 10.- Conoc. del alumno Dpto. Orientación		*
12. Actividades de diagnóstico planificadas	* 7.- Situación laboral	*	
17. Cumplimiento funciones	* 3.- Número de orientadores		*
18. En general, el Dpto. funciona bien	* 1.- Tipo de Centro		*
VALORAC. TOTAL del contexto	* 4.- Número de alumnos		*
VALORAC. TOTAL del contexto	* 10.- Conoc. del alumno Dpto. Orient.		*

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVARO PAGE, M. (1992). Indicadores educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 13-17.
- ARROYO, A. CASTELO, A. y PUEYO, M^a. C. (1994). *El Departamento de orientación: Atención a la diversidad*. Madrid: MEC-Narcea.
- DAY, R.W. & SPARACIO, R.T. (1980). Impediments to de role and function of school counselors. *School Counselor*, 27, 270-275.
- DE LA ORDEN, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40(2), 149-161.
- DE LANDSHEERE, G. (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.
- DE MIGUEL, A. (1972). El problema del uso de las fuentes y de los indicadores en la

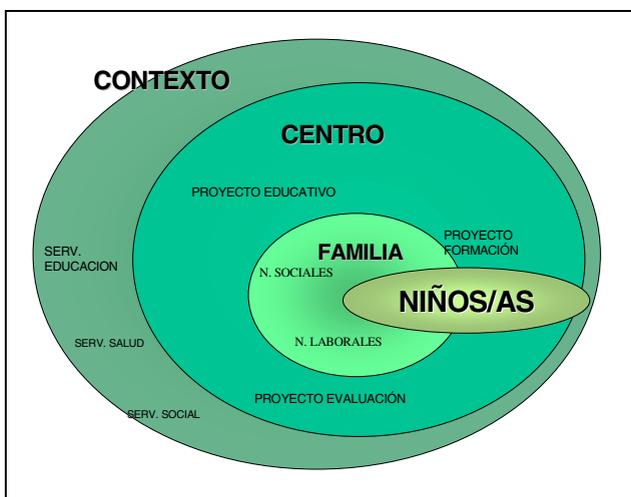
- investigación sociológica. En Del Campo, S. (Ed.). *Los indicadores sociales a debate*. Madrid: Euramérica.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (2000). Las paradojas de la calidad educativa. En M. Pérez Ferra y J.A. Torres González (Coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- GARCÍA GÓMEZ, R. J., MORENO OLMEDILLA, J.M. y TORREGO SEIJO, J.C. (1993). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- GYSBERS, N. & HENDERSON, P. (1988). *Developing and Managing your School Guidance Programme*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- HORTELANO, M. A. y JORGE PASCUAL, J. (1997). *El departamento de orientación. Guía y documentos para su quehacer psicopedagógico*. Salamanca: Amarú.
- LÁZARO, A.J. (1991). Los indicadores en el proceso evaluador *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 43, 10-12.
- LÁZARO, A.J. (1992). La formación de indicadores de evaluación. *Bordón*, 43(4), 477-494.
- OSORO SIERRA, J.M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- SANZ, R. (1999). *Los departamentos de orientación en Educación Secundaria: roles y funciones*. Barcelona: CEDECS.
- SANZ, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- SOBRADO, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, 1.
- TIANA FERRER, A. (1998). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 51-53.
- URUÑUELA, P.M. (1998). Escuela segregadora y escuela democrática. *Trabajadores de la enseñanza*, 189, 7-10.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL: FACTORES E INDICADORES*

Mercedes García, Chantal Biencinto, Coral González, Covadonga Ruiz
Dpto. M.I.D.E. –Universidad Complutense de Madrid

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La calidad es un concepto relativo, basado en valores y creencias, que debe ser definido como un proceso dinámico, continuo y democrático, equilibrando lo común que deba ser aplicado a todos los servicios y la diversidad entre servicios individuales (Moss, 1996, p.9). Entendemos la Educación Infantil como un sistema educativo complejo, dinámico y local, compuesto por distintos subsistemas (familia, escuela y contexto) en interacción, centrados en la mejora del desarrollo y de las competencias de los niños de cero a seis años.



* En esta comunicación, para facilitar su lectura, se ha utilizado el masculino como genérico y se debe entender que incluye ambos sexos.

La calidad de la educación infantil, desde esta concepción, debe ser entendida desde una perspectiva integral puesto que será resultado de la forma y adecuación de la interacción entre distintos factores (contextuales, de entrada y proceso) provenientes de cada subsistema y que se reflejará, finalmente, en los logros y satisfacción de los niños, de los padres y del personal educativo vinculados a la misma. Pero como cualquier sistema educativo, la calidad de la educación infantil deberá ser evaluada a través de criterios de coherencia, eficacia, eficiencia, funcionalidad y equidad.

CRITERIOS DE CALIDAD

Coherencia: La educación infantil cumplirá criterios de coherencia en la medida que todos los implicados tengan ideas y percepciones similares sobre los fines y líneas educativas de la etapa, compartan un proyecto común y se impliquen en una actuación conjunta para el mejor desarrollo infantil y funcionamiento escolar. En concreto, deberá ser entendida como:

- Coherencia en la percepción de fines, escuela, profesorado y enseñanza.
- Coherencia entre el proyecto, programaciones educativas de la escuela y estilo educativo, tanto de educadores como de padres, que favorezca la continuidad en la atención infantil.
- Coherencia en el grado de implementación del proyecto educativo en las aulas.

Eficacia: La educación infantil será eficaz en la medida que cumpla las funciones destinadas para esta etapa, logre los resultados esperados en los ámbitos físico, cognitivo, afectivo y social propios del estadio de desarrollo y estén satisfechos los directa e indirectamente implicados.

Las funciones de la educación podrían estar divididas en dos ámbitos, relacionados e igualmente importantes: el asistencial y el educativo. Así, será eficaz, desde el punto de vista asistencial en la medida que se responda a las necesidades socio-laborales de las familias, por un lado, y a las necesidades de cuidado, salud y seguridad infantiles, por otro. Y será eficaz, desde el punto de vista educativo, cuando potencie el desarrollo individual, se prevengan dificultades de aprendizaje, se prepare para la siguiente etapa educativa y se compensen las diferencias de origen social.

En muchos casos, los resultados educativos se pueden medir indirectamente a través de la percepción de los padres sobre la evolución y cambio observados en sus hijos y, principalmente, a través de los indicadores que la investigación evaluativa de la educación infantil ha detectado como mediadores en la conse-

cución de unos buenos resultados educativos. Éstos son: diseño sistemático, dirección con formación específica y de consenso, personal educativo especializado, condiciones de trabajo facilitadoras de la atención individualizado y, por último, implicación de los padres en el proyecto educativo.

Funcionalidad: La educación infantil será funcional en la medida que se proporcionen las condiciones, la documentación y las infraestructuras que sean útiles, es decir, que faciliten el desarrollo de las funciones y el trabajo de los implicados.

Eficiencia: La educación infantil será eficiente en función del coste del servicio, tanto a nivel económico como personal, así como de la optimización de los procesos y resultados educativos en función de los recursos asignados. Además del coste, la eficiencia se refleja en un clima escolar positivo, caracterizado por: la seguridad y el orden con normas claras y razonables; una atmósfera agradable, flexible, relajada y de satisfacción por el trabajo y respeto; alta participación, implicación, compañerismo y colaboración; un reconocimiento del trabajo de los demás; la colaboración de los padres; y la percepción de los alumnos de que se les quiere y ayuda.

Equidad: La educación infantil cumplirá criterios de equidad en la medida que haya equilibrio entre la igualdad de oportunidades en el acceso al servicio, en el proceso educativo y en los resultados logrados por la población infantil.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Para evaluar la calidad de la educación infantil se han utilizado, principalmente, tres enfoques: el de acreditación, el de producto o resultados educativos y el procesual (García, 1995). El concepto de educación infantil manejado en esta comunicación, supone un enfoque sistémico que integre lo que aporte cada uno de ellos. El enfoque sistémico de evaluación supone evaluar la calidad de cada centro infantil a partir del contexto en el que se ubica y agrupar los distintos factores que la investigación educativa ha puesto de manifiesto, en torno a una serie de bloques relacionados con el apoyo externo, con el funcionamiento e intervención educativa del centro y del aula,



con la implicación de la familia y con los resultados percibidos. Dentro de cada factor, hemos agrupado los indicadores de calidad contra los que contrastar la información y emitir un juicio.

Factores e indicadores de evaluación de la calidad de la Educación Infantil

Los indicadores formulados para la evaluación y comparación institucional se deben agrupar en torno a ocho grupos: el contexto, la administración y servicios externos, las pre-concepciones de calidad de la educación infantil, el funcionamiento del centro, el proyecto educativo, el desarrollo del aula, la familia y los resultados educativos. Más concretamente, la Educación Infantil será de calidad si:

- 1. Contexto:** el servicio da respuesta a las necesidades sociales y familiares mediante: la adecuación de los criterios de admisión a la población con hijos menores; el ajuste del calendario y horario de los centros a las necesidades laborales y la adecuación del servicio a las funciones de la Educación Infantil y a la población que asiste a sus centros.
- 2. Administración y Servicios Externos:** Los diferentes servicios apoyan, facilitan y difunden el funcionamiento y se ajustan a las necesidades de las escuelas infantiles.
- 3. Pre-conceptos de calidad de la Educación Infantil:** Todas las audiencias relacionadas, directamente o indirectamente, con los centros infantiles reconocen la importancia de la Educación Infantil y formulan criterios de calidad semejantes en torno a sus fines y a las características del centro, del profesorado y de la enseñanza.
- 4. Funcionamiento del centro:** Las condiciones de trabajo y recursos facilitan la puesta en marcha del proyecto y procesos educativos. En particular: una escuela abierta a la comunidad educativa y entorno; los recursos personales, administrativos, económicos y materiales son suficientes y adecuados a las necesidades infantiles y laborales; el edificio se adapta a las funciones y necesidades de la etapa y de los adultos; su mantenimiento y limpieza garantizan condiciones de salud, higiene, seguridad y comodidad; los espacios y el equipamiento son suficientes, variados, estimulantes y ajustados a las necesidades educativas y asistenciales del centro; la dirección apoya, unifica y dirige de forma consensuada; el equipo educativo: especializado, vocacional, implicado y que trabaje en equipo y el clima es positivo y fomenta la implicación en el proyecto educativo, la buena relación y el trabajo cooperativo.
- 5. Proyecto educativo:** propio, explícito y compartido, contextualizado y coordinado. Apoyado en un proyecto de evaluación interna del centro.

- 6. Desarrollo del aula:** estrategias educativas centradas en el niño y que respeten: bajas ratios alumnos-educador; agrupamiento homogéneo en edad y flexible en función de los objetivos; estabilidad del equipo en la transición y eficacia en el reparto de funciones; organización espacio-temporal coherente, equilibrada, variada y adaptada a la edad; materiales suficientes, variados, accesibles y ajustados a las necesidades infantiles y a los objetivos de la etapa; experiencias educativas diversas y estimulantes: individuales y de grupo, interiores y exteriores, iniciadas por el niño y por el educador; interacciones frecuentes, respetuosas e individualizadas y atención específica y adecuada a niños con n.e.e.
- 7. Familia:** altos niveles de relación, participación e implicación de los padres en el proyecto y actividades educativas de sus hijos.
- 8. Resultados educativos:** niños: cambios en el desarrollo y satisfacción con las actividades y relaciones; padres: mejora en los niveles de implicación, estilo educativo y satisfacción con el centro y procesos educativos; profesores: percepción de competencia, altos niveles de implicación y satisfacción; otro personal: satisfacción con el funcionamiento y proyecto del centro.

Procedimiento de Evaluación

La unidad de análisis ha sido cada centro educativo en su conjunto y la evaluación se dirigió a la totalidad de los servicios y audiencias implicadas. Así, dos fueron las audiencias: unas internas (dirección; administración y servicios; personal educativo; familias; alumnos) y otras externas (Equipo de Atención Temprana, Centro de profesores; Servicios de Inspección Educativa; Servicios de Educación, Salud y Social de la zona). Los instrumentos utilizados intentaron obtener información detallada de todos los aspectos del centro y del aula y de todo el personal que, directa o indirectamente, se relacionaban con cada centro educativo. En consecuencia, se recogieron y analizaron las normativas sobre las escuelas de educación infantil, así como todos los documentos emitidos en los centros: Proyecto Educativo, Programaciones, Reglamento de Régimen Interno, Memoria del curso; Proyectos de Innovación; etc.

De todas las audiencias se recogió información sobre tres ámbitos: la percepción de la calidad de la educación infantil; las funciones desempeñadas; y el funcionamiento global y específico del centro. Asimismo, de cada audiencia se pidió información determinada en base a su posición en el centro. Los grupos de discusión sirvieron como fuente documental para la elaboración de los cuestionarios administrados a todos los padres y personal educativo de los centros, además de ser un buen medio para obtener información detallada y razonada de

todos los aspectos evaluados. Se hicieron varios grupos porque las necesidades y expectativas de cada uno se juzgaron diferentes. En nuestro caso, se hicieron: uno de educadores (con representantes de cada nivel educativo), otro de auxiliares y tres de padres (tantos como niveles de edad había en cada centro). Para ello, se seleccionaron, aleatoriamente, 7 u 8 participantes y se debatió durante un período de dos horas. La información obtenida se estructuró en diferentes dimensiones relativas a la educación infantil, al centro y a los servicios ofrecidos y en función de que las valoraciones fueran positivas o negativas. Esta información, también sirvió como base para elaborar cuestionarios específicos y escalas de satisfacción que se administraron, posteriormente, a todos los padres y personal del centro. Cuando la audiencia implicada era unipersonal (caso de la dirección, personal de servicios y administración, inspección, etc.) se optó por una entrevista semi-estructurada cuya duración fue de unos 90 minutos. Por último, se utilizaron instrumentos de observación para analizar las instalaciones, los espacios, el material y el proceso e interacción educativa, durante dos horas y media de la jornada escolar, en varios días.

Se realizaron tres tipos de análisis en función de las características de los datos, las variables y el tamaño de la muestra implicada: a) análisis de contenido de los documentos y cuestiones abiertas planteadas; b) análisis descriptivos; y c) análisis comparativos de las audiencias de padres y profesores a través de la prueba no-paramétrica para muestras independientes U de Mann-Whitney.

Recogida la información, se elaboró un pre-informe para cada centro que fue presentado a todas las audiencias para contrastar y verificar los datos, antes de redactar el informe final entregado al Servicio de Educación del Ayuntamiento. Está claro que esta información debe servir no sólo para detectar los puntos fuertes y débiles de la institución sino que, principalmente, debe ofrecer pautas de mejora de forma que se desarrolle un servicio de calidad en este tramo educativo pero que sólo en la medida que todos se impliquen en ello, la evaluación realizada cumplirá dicho objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA, M. (1995): Evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 49-72.
- GARCÍA, M., BIENCINTO, CH., GONZÁLEZ, C. y RUIZ, C. (2001): Proyecto Integral de Calidad en las Escuelas Infantiles de Titularidad Municipal. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid. Informe no publicado.
- MOSS, P. (coord.) (1996): *Objetivos de calidad de los servicios infantiles*. CEE: Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea.

ACCESO AL EMPLEO DEL PROFESORADO DE FEDERACIONES DEPORTIVAS EN ANDALUCÍA: ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Rafael García Pérez y M^a Angeles Rebollo Catalán
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se han producido cambios y avances teóricos y científicos indudables respecto al género, llegando a convertirse en una temática preferente en Ciencias Sociales. Aportaciones recientes en nuestro ámbito demuestran la incorporación de esta temática en la agenda científico-educativa (Colás, 2000; Colás, 2001a).

Las políticas científicas también se hacen eco de la inquietud social por dar respuesta a estas cuestiones. Los programas científicos I + D, a nivel europeo y nacional, presentan como área de atención primaria aspectos tales como la mentalidad, valores, expectativas, etc. del profesorado. En este plano, la formación del profesorado cobra especial relevancia. Las medidas y planes que se han articulado destacan la importancia de la educación como factor de cambio y el profesorado, como su principal agente. Bordieu (2000) señala que la institución escolar constituye uno de los ámbitos fundamentales, junto con el Estado, de elaboración y legitimación de las relaciones de dominación. En esta misma línea, Colás (2001b, 18) destaca la importancia de la educación como campo de trabajo en el estudio del género en tanto juega un papel clave en la construcción social y personal.

Las Facultades de Ciencias de la Educación tienen la competencia de formar al profesorado en distintas áreas de especialización (Educación Infantil, Primaria, Educación Física, etc.) mediante el título de maestra/o. Una de las salidas profesionales de estos titulados es la formación de técnicos deportivos que, en Andalucía se realiza principalmente en las Escuelas de Entrenadoras/es de las Federaciones Deportivas. Pero ¿cómo acceden al empleo? ¿bajo qué condicio-

nes? ¿existe discriminación en el acceso a estos empleos ¿hasta qué punto las visiones de género condicionan la selección y acceso a estos empleos docentes?

En la actualidad, los ámbitos y contextos de la educación son muy variados. Diversas instituciones, organismos y entidades se convierten en centros de formación homologados y reconocidos oficialmente mediante convenios con las administraciones educativas competentes. En Andalucía, unos de estos organismos reconocidos con capacidad para impartir enseñanza reglada en materia deportiva son las Federaciones Deportivas.

La formación deportiva en Andalucía ha cobrado un gran auge en los últimos diez años, ampliándose más allá de las Enseñanzas de Régimen General (Primaria, Secundaria, Formación Profesional, etc.). El Real Decreto 1913/1997 de 19 de Diciembre (B.O.E. 23/01/1998) regula las titulaciones en materia deportiva como enseñanzas de régimen especial. Esta formación conducente a la obtención de titulaciones deportivas constituye un ámbito de desarrollo profesional de las/os Maestras/os Especialistas en Educación Física. La orden 12 de noviembre 1999 de la Consejería de Turismo y Deporte establece los procedimientos relativos a la obtención de los títulos con validez académica así como a las características y condiciones de los centros con capacidad para impartir dichas enseñanzas y expedir los títulos correspondientes.

En esta comunicación analizamos el perfil socioprofesional del profesorado de las Escuelas de Entrenadores/as de las Federaciones Deportivas (sexo, edad, formación académica, modo de contratación, etc.).

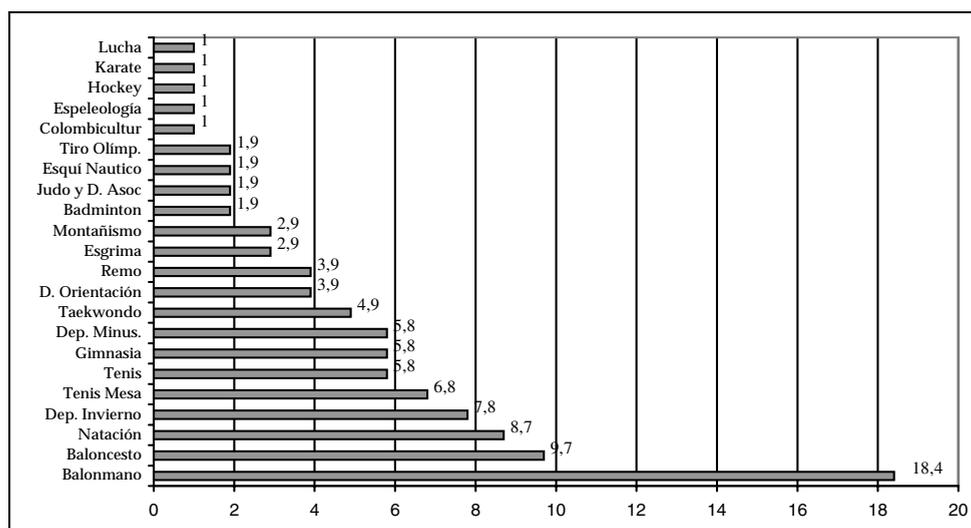
2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Este estudio se enmarca en una investigación¹ más amplia cuya finalidad es conocer la situación actual de la Formación Deportiva en Andalucía y sus principales agentes, colectivos y receptores. En este proyecto, una de las áreas de interés se ha centrado en identificar y caracterizar el perfil sociológico y profesional de los profesores de Escuelas Federativas de Entrenadores en Andalucía, ya que estos se constituyen en agentes principales de la formación de técnicos deportivos. En el marco de dicho estudio se plantea conocer la evolución en el acceso a puestos docentes de hombres y mujeres en los últimos 30 años en las Federaciones Deportivas.

¹ Colás Bravo, M^a Pilar y Romero Granados, Santiago (Dirs.) (2003): *La formación deportiva en Andalucía: Diagnóstico y Evaluación*. Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte (Junta de Andalucía).

La recogida de datos se realiza durante el año 2002 mediante la técnica de encuesta, esta es realizada por entrevistadores (preparados ad hoc) en las mismas federaciones deportivas utilizando como instrumento un cuestionario que contempla cinco dimensiones: a) Datos socio-personales, b) Perfil académico y profesional, c) Recorrido deportivo, d) Situación administrativa laboral y e) Perfil docente. Cada una de estas dimensiones explora variables diferentes del estudio mediante cuestiones estructuradas, semi-estructuradas y abiertas. En este trabajo nos centramos en aspectos sociopersonales tales como edad y sexo, así como sobre la situación profesional (nivel de dedicación, movilidad del profesorado, modo de acceso/contratación, etc.).

Dado que no existen estadísticas de la población, se ha procedido a realizar un muestreo intencional por cuotas proporcionales al tamaño de cada escuela de entrenador/as de Federaciones Deportivas. Con este proceso, hemos recogido 103 encuestas de profesores y profesoras pertenecientes a 22 federaciones deportivas con sede en Andalucía. La gráfica siguiente expone las federaciones incluidas en la muestra y su grado de participación:

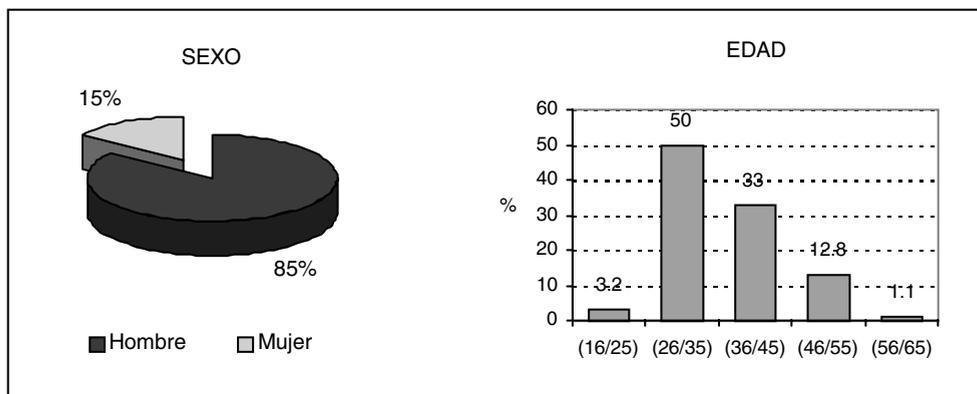


Gráfica 1. Porcentaje de participación de las Federaciones con escuelas de entrenadores/as.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

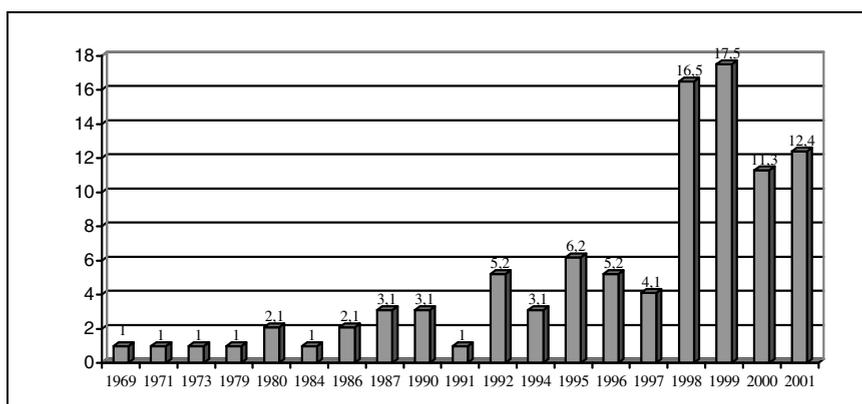
Respecto al perfil sociológico, un primer dato a destacar es que la mayor parte del profesorado federativo son hombres (85%). El colectivo presenta una

edad media de 36.7 años (desviación típica = 8.10), situándose la mayor proporción de profesores en el intervalo de edad entre los 26 y 35 años. Puede decirse, por tanto, que el profesorado federativo constituye un colectivo profesional joven.



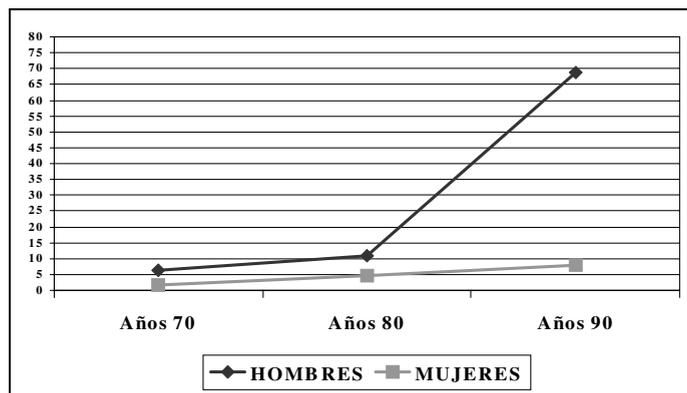
Gráfica 2. Datos socio-personales del profesorado encuestado.

Otro aspecto significativo del perfil profesional del profesorado federativo se refiere a su antigüedad como docentes en las escuelas de entrenadores. Se observa una incorporación abundante de profesores a partir de mediados de los años 90, coincidiendo con la regulación de la formación deportiva y el establecimiento de procedimientos para la obtención de títulos con validez académica de Técnicos Deportivos. Específicamente, la mayor contratación se produce en los años 1998 (16.5%) y 1999 (17.5%) respectivamente, lo que muestra un mayor asentamiento y desarrollo de este colectivo.



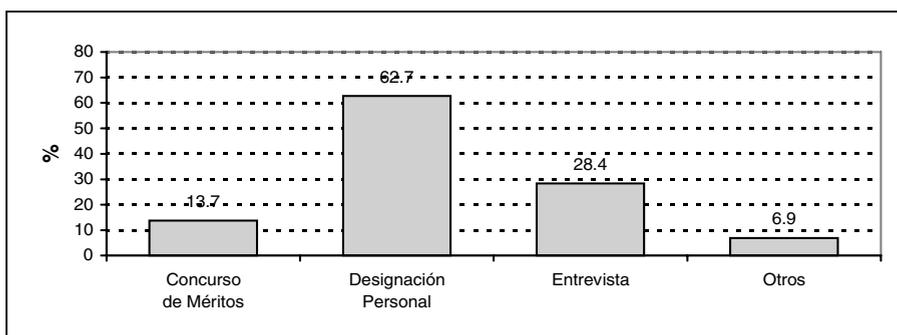
Gráfica 3. Antigüedad del profesorado de formación deportiva en Andalucía.

El análisis de esta evolución en función del género expresa una masculinización de los puestos docentes en Escuelas de Entrenadores/as de las Federaciones Deportivas durante los años 90. De esta forma, la mayor sensibilización hacia la formación por parte de las federaciones se acompaña de una designación muy desigual de profesorado en función del género. Este dato marca una clara tendencia hacia la masculinización de este colectivo. La gráfica 4 ilustra estos resultados.



Gráfica 4. Evolución en la contratación de profesores en función del género.

Estos datos contrastan con los procedimientos de contratación en este ámbito. Los resultados muestran una tendencia al uso de la designación personal (62.7%). Otros mecanismos de contratación reconocidos y asentados institucionalmente son escasamente utilizados por parte de las Federaciones: la entrevista se utiliza en un 28.4% de los casos y el concurso de méritos en el 13.7%. Este dato es confirmado por las propias federaciones. La gráfica siguiente ilustra los resultados de este aspecto del acceso laboral.



Gráfica 5. Modos de contratación del profesorado federativo en Andalucía.

El hecho de que la designación personal constituya el procedimiento básico para la contratación de profesorado federativo junto con el análisis evolutivo del acceso a estos empleos según género muestra un área de discriminación laboral mediante estas prácticas cotidianas Luis Bonino (1999) califica estas prácticas en lo cotidiano, que minan y violentan la autonomía, dignidad y equilibrio de las mujeres como “micromachismos”. Hombres y mujeres desconocedores de estas prácticas no las perciben o lo hacen acriticamente, con lo que contribuyen a perpetuarlas.

La regulación de la formación deportiva, junto con la correspondiente atención presupuestaria, se produce al tiempo de una evidente masculinización en la contratación de profesorado responsable de las Enseñanzas de Régimen Especial (Titulaciones Deportivas). Esta tendencia coincide con la institucionalización de la Formación de Técnicos Deportivos y su inclusión como área prioritaria en las políticas sociales y su consideración como sector estratégico de desarrollo económico, social y cultural. Esto puede contribuir al desarrollo de un nuevo modo de discriminación sociolaboral en una profesión como es la de maestra/o o educador/a representada y ejercida tradicionalmente por mujeres.

En el presente trabajo, se han explorado algunas variables respecto al perfil de profesorado de Federaciones Deportivas y su modo de contratación. No obstante, no se ha indagado sobre la formación en otras especialidades deportivas no federativas. Los resultados presentados contrastan con otros aspectos tales como la demanda formativa de especialidades deportivas, la cual es analizada y desarrollada en otro trabajo de esta misma sección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDERÍAS, C. y OTRAS (1994). (Comp.): *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.
- BOURDIEU, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- COLÁS, P. (2000). Postmodernismo, feminismo e investigación educativa. *Universitas Tarraconensis*, vol. XXV, 107-128.
- COLÁS, P. (2001a). Educación e Investigación en la Sociedad del Conocimiento: Enfoques Emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 291-313.
- COLÁS, P. (2001b): La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. En T. Pozo Llorente y Otros (Coords.). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 15-33.
- COLÁS BRAVO, P. y ROMERO GRANADOS, S. (Dirs.) (2003): *La formación deportiva en Andalucía: Diagnóstico y Evaluación*. Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte (Junta de Andalucía).

- JIMÉNEZ, I. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Barcelona: Bosch.
- MARTÍNEZ, R. (2002). Los espacios profesionales del deporte en España. *Salidas profesionales en el campo del turismo deportivo*. Sevilla: Empresa Pública Turismo Andaluz.
- MONTERO, A. (2002). *Las Enseñanzas de Régimen Especial en el Sistema Educativo Español*. Archidona: Aljibe.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN EL ACCESO Y EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Ana García-Valcarcel Muñoz-Repiso
Azucena Hernández Martín
M^a Cruz Sánchez Gómez
Universidad de Salamanca

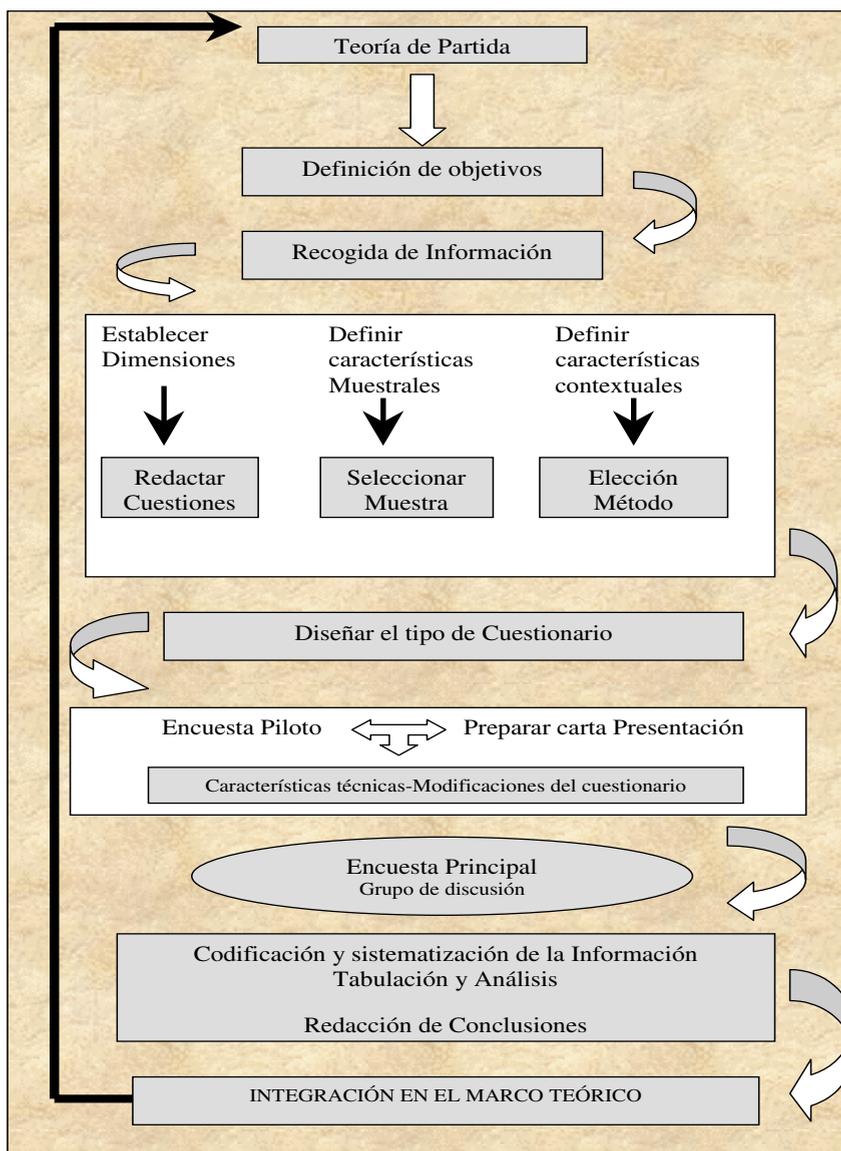
Entendemos que la profesión docente universitaria es un ámbito de observación significativo para el estudio de la relación género-trabajo (Cirujano, 2001; García de León y García de Cortazar, 2001; Müller, 1995). Nuestro interés se ha centrado en descubrir si existen dificultades reales tanto en el acceso a puestos docentes universitarios, como en el desempeño de las tareas profesionales y cargos de mayor responsabilidad. Se ha creído importante concretar los procesos en los que las profesoras pueden encontrar dichas dificultades. Ha sido oportuno igualmente, describir las variaciones de estas dificultades como un proceso en el tiempo, infiriendo su tendencia actual. Por otro lado, no sólo ha sido necesario detectar las desigualdades, sino también conocer cómo las propias profesionales las perciben; pues ello determinará las actitudes que muestren al respecto. Esta investigación ha tratado de mostrar dicha relación. Para que nuestras conclusiones sean un fiel reflejo de la realidad, ha sido preciso conocer las actitudes y responsabilidades de las vivencias cotidianas, así como argumentar las diferencias determinadas por el género en este ámbito.

Este estudio se enmarca dentro de lo que en investigación educativa se denominan diseños no experimentales o ex-post-facto, y dentro de esta modalidad de diseños, se ha optado por realizar un estudio descriptivo por encuesta, completado con un grupo de discusión. Con esta metodología de investigación, se ha querido dar respuesta a nuestros objetivos tanto en términos descriptivos como de relación entre variables, tras una recogida de información sistemática, y según un diseño previamente establecido (cuadro 1).

El objetivo general del trabajo ya descrito anteriormente, lo hemos desglosado en los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar un estudio sobre la posible relación entre género y acceso a puestos docentes universitarios.
2. Conocer cómo es percibida la relación género/acceso a puestos docentes, por el profesorado de las Universidades públicas de Castilla y León.

Cuadro 1. Fases de la Investigación por encuesta adaptado de Buendía (1997:121)



3. Detectar si existen posibles diferencias de género para acceder a cargos de mayor responsabilidad (directivos, de gestión, etc.) y a categorías profesionales superiores (catedráticos).
4. Identificar/verificar las actitudes que generan en las docentes las percepciones extraídas de sus vivencias personales y laborales.
5. Describir cuáles son las responsabilidades diarias (profesionales y personales) de profesores y profesoras, y la repercusión que éstas tienen en su vida laboral.
6. Demostrar que existen diferencias significativas en cuanto a responsabilidades cotidianas, con respecto al género.
7. Elaborar propuestas de mejora o de ayuda a las profesoras universitarias para facilitar la igualdad de oportunidades en el desempeño de sus tareas docentes.

La relación de variables que han sido consideradas en la elaboración del cuestionario, considerando éste como el instrumento fundamental de recogida de información, acerca de las actividades docentes y su relación con las actividades domésticas y familiares, es la siguiente:

Variables
<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Hijos - Número de hijos - Categoría profesional - Centro/s en los que imparte docencia. - Titulación/es en las que imparte docencia - Número de asignaturas - Impartición de cursos de doctorado - Años de docencia - Cargos directivos y/o de gestión que está desempeñando - Personas a su cargo - Opinión sobre el acceso a otros cargos y categorías profesionales - Opinión sobre la relación género/acceso a puestos docentes - Actividades cotidianas desempeñadas - Opinión sobre las ayudas instrumentales e institucionales (para sus tareas no profesionales), que recibe como apoyo a su tarea docente - Circunstancias que condicionan la actividad profesional de los docentes universitarios. - Opinión sobre la relación género/acceso a puestos docentes - Actividades cotidianas desempeñadas - Opinión sobre las ayudas instrumentales e institucionales (para sus tareas no profesionales), que recibe como apoyo a su tarea docente

Para operativizar estas variables, se elaboró un cuestionario diseñado por el equipo de investigación¹ del trabajo llevado a cabo sobre Mujer y trabajo: Igualdad de oportunidades en función del género en el acceso y ejercicio de la función docente universitaria del que surge esta publicación. Este cuestionario consta de dos partes. La primera recoge la información sobre las características personales y profesionales del profesorado, y la segunda, sus características familiares y su opinión acerca de la relación entre el género y su actividad profesional.

Tomando como criterio los objetivos propuestos en esta investigación, se definió la población objeto de estudio, como el conjunto del profesorado universitario que pertenece a las universidades públicas de Castilla y León. En el curso académico 1999/2000 esta población ascendía a un total de 5.816 docentes, de los que 2113 (37%) eran mujeres y 3703 (63%) hombres. El cuestionario se envió a todo el profesorado de las universidades públicas de Castilla y León censados en el año 2000/2001, contabilizándose un total de 901 cuestionarios recibidos, que representa un 15,49% del total. De los cuestionarios recibidos, 489 fueron de hombres (54,9%) y 402 mujeres (45,1%).

Para la información procedente del grupo de discusión, se siguieron una serie de etapas u operaciones que constituyen un proceso analítico básico o común a la mayoría de las investigaciones que trabajan con este tipo de datos, basándose en el esquema general de Miles y Huberman (1994): a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En esta presentación nos centraremos exclusivamente en los resultados obtenidos en el análisis por género de la actividad docente y el acceso a cargos de dirección y gestión del profesorado universitario de Castilla y León, que a continuación pasamos a comentar, manteniendo la estructura de los ítems del cuestionario.

ACTIVIDAD DOCENTE

No hay diferencias significativas en el número de créditos de docencia impartidos por profesores y profesoras, aunque sí se han dado en el tipo de asignaturas que se imparte: los profesores, más asignaturas optativas, mientras que las profesoras, más troncales y obligatorias. El profesorado de las distintas categorías profesionales manifestó impartir más asignaturas troncales y obliga-

¹ El equipo de investigación está formado por las siguientes profesoras: Dña. Ana García-Valcárcel, Dña. Azucena Hernández, Dña. Pino Lecuona y Dña. M^a Cruz Sánchez. (Proyecto I+D+I: 87/00).

torias que optativas, aunque las primeras (troncales), han sido especialmente asumidas por parte de los Catedráticos de Universidad y de Escuela Universitaria.

No se han evidenciado tampoco diferencias significativas en función del sexo, en el número de asignaturas impartidas a lo largo de la trayectoria docente. Lo normal es que el profesorado haya impartido entre una y cinco. Considerando la categoría profesional, los Catedráticos de Escuela Universitaria afirman haber asumido más asignaturas diferentes.

La participación en Programas de Doctorado es una actividad habitual entre el profesorado, no existiendo diferencias significativas en este sentido entre profesores y profesoras. Los docentes que manifestaron participar con más frecuencia en este tipo de programas han sido los Titulares de Universidad y los Catedráticos de Universidad y de Escuela Universitaria.

No ha sido tan habitual la participación del profesorado en Programas de Postgrado, aunque los resultados muestran que los profesores varones lo han hecho en mayor grado que sus compañeras. De entre los primeros, los profesores que afirmaron haber participado más en este tipo de actividades, han sido los Catedráticos de Universidad.

CARGOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

Los docentes se sienten, en su mayoría, capaces de desempeñar cargos de dirección y gestión, si bien hay que decir que no han mostrado un especial interés por desempeñarlos, sobre todo en el caso de las profesoras. No se han constatado diferencias significativas entre las distintas categorías profesionales en lo que se refiere al interés por desempeñar estos cargos, aunque sí en lo que concierne al sentimiento de capacidad para ello, de modo que son especialmente los Titulares de Universidad y de E.U. los que se consideran más preparados.

Es escaso el porcentaje de profesorado que, bien en el pasado o en el momento actual, desempeña cargos en Órganos Unipersonales, aunque es evidente una mayor tendencia a la participación en los mismos, entre el profesorado varón. Por lo que respecta a la participación de los docentes en Órganos Colegiados, ésta ha sido fundamentalmente masculina en el Claustro Universitario y Claustro de Doctores, y femenina en el caso del Consejo Social y la Comisión de Garantías al Universitario.

No hemos encontrado diferencias significativas entre profesores y profesoras en la dirección o coordinación de distintas actividades docentes, aunque los

hombres afirman haber dirigido o coordinado más Cursos de Doctorado, Master y Comisiones de Garantías; las mujeres, en cambio, han desempeñado en mayor medida la coordinación y/o dirección de Congresos y Jornadas.

En opinión de los profesores, los puestos de responsabilidad y gestión son ocupados predominantemente por los varones, llegando al 70% el número de mujeres que mantienen esta opinión frente al 47% de los hombres. Los factores que determinan esta situación se relacionan con los diferentes intereses de los dos colectivos, distintas características, diferencias profesionales, condiciones sociales y discriminación en función del género.

TRATO PROFESIONAL DIFERENCIADO EN FUNCIÓN DEL SEXO

La opinión mayoritaria del profesorado masculino es que no existe un trato profesional diferente en función del sexo (el 68% frente al 40% de las mujeres opina que no hay ninguna diferencia), mientras que las profesoras tienden a percibir algunas diferencias, aunque no sean llamativas. Considerando la edad y categoría profesional, diríamos que son los asociados de 8 horas entre 30 y 40 años los que perciben mayores diferencias. El trato distinto se concreta principalmente en las actitudes (maternalistas/ paternalistas) que muestran los profesores, la falta de valoración del trabajo y la relación entre compañeros.

ACCESO DE LA MUJER A PUESTOS DE RESPONSABILIDAD

La igualdad de oportunidades de ambos sexos para acceder a determinados puestos de responsabilidad se percibe de manera diferente por hombres y mujeres, siendo éstas más críticas sobre la pretendida igualdad. Más del 45% de los hombres consideran que los profesores favorecen la igualdad de oportunidades haciendo referencia a cargos de Rectorado, Facultad o Departamento, mientras que las mujeres no alcanzan este grado de optimismo. Por otra parte, se observa también cómo la igualdad de oportunidades parece crecer a medida que disminuye el grado de responsabilidad.

La mayoría de los profesores manifiestan que son pocas las mujeres que ocupan puestos de responsabilidad, haciéndose patente de nuevo el diferente punto de vista de hombres y mujeres; entre éstas últimas se eleva esta opinión hasta el 77% de las encuestadas frente al 55% de los varones. Las razones principales de esta situación se sitúan en la escala de prioridades y el exceso de obligaciones, seguidas por la falta de apoyo y la falta de interés o ambición, en opinión de ambos sexos.

Como **conclusión** se puede afirmar que la mujer no ha conseguido todavía una plena igualdad de oportunidades para acceder a los máximos cargos académicos, de gestión y responsabilidad en el ámbito universitario, aunque legalmente se reconozca la igualdad de ambos colectivos para ocuparlos. Así, parece que en la mayoría de los casos, es el entorno social y el rol asumido por la mujer, relacionado con las responsabilidades familiares y tareas domésticas, lo que le lleva a sentirse en desigualdad de condiciones cuando tiene que competir con sus colegas varones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENDÍA, L., COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: MacGrawHill.
- CIRUJANO CAMPANO, P (2001): Hombres y mujeres en la universidad Española: Panorama estadístico. En M^a A. García de León y M. García de Cortazar (codir). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer: 217-260.
- GARCÍA DE LEÓN, M^a A. y GARCÍA DE CORTAZAR M. -Codir- (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales / Instituto de la Mujer
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. (1994): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- MÜLLER, U. (1995): Mujeres en la academia: Barreras al acceso. En C. Zanz Rueda (coord.). *Invisibilidad y presencia*. Seminario Internacional "Género y trayectoria del profesorado universitaria. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid /Consejería de Presidencia de la Comunidad de Madrid. 211-220.

ESTUDIO CUALITATIVO INICIAL DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Garvía Segorbe, Cristina.
Martínez Juárez, Mirian.
Rubio Espín, Marta.
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Actualmente la orientación ha adquirido gran importancia en la sociedad, aparece ligada a todos los ámbitos de la persona, como son el aspecto académico, profesional; sin olvidarse del ámbito personal que resulta fundamental en la vida de un individuo, pues de este aspecto pueden depender los otros dos.

La Universidad no se ha quedado al margen en cuanto a la necesidad de orientación, puesto que el mundo universitario y todo lo que conlleva (amplia oferta y alternativas formativas, toma de decisiones, pasaporte al mundo laboral...) requieren de estos procesos de ayuda (Vidal, 2001, 2002)

La educación superior lleva más de dos décadas implantando este tipo de servicios, pese a la ausencia de una normativa que regule su actuación. Sin embargo, los servicios actuales se caracterizan (Álvarez Rojo et al., 2000), entre otras cuestiones, por ofrecer prestaciones esporádicas, confundir conceptualmente orientación e información,... Evidenciamos una gran heterogeneidad en la oferta y prestación de los servicios, de manera que es posible que un mismo contexto coexistan servicios análogos o se lleven a cabo experiencias diferentes de intervención para un mismo problema.

Estos hechos y principalmente basándonos en las necesidades emergentes de orientación de la comunidad universitaria, nos hacen apoyar la idea de que *los servicios de orientación deben de dejar de ser algo subsidiario o anexo al margen de lo que ocurre en las aulas* (Sánchez, 1999).

Esta afirmación, nos da pie a defender, servicios de orientación integrados y conscientes de las necesidades del contexto donde se generan, extendiéndose

a toda la comunidad universitaria y centrándose principalmente en el alumnado y en su desarrollo global e integral como persona (Vidal, 2001 y Sánchez 1999).

Pero, aún más, esta postura, en esta etapa de cambio, -con la integración del sistema educativo español en el espacio europeo de enseñanza superior- exige que la orientación y el asesoramiento, cobren un papel decisivo. Si apostamos por una formación integral y permanente en la educación superior, es evidente que la orientación, como parte esencial del proceso educativo, la acompañe y dé respuesta a estas necesidades y demandas sociales en pro del nuevo y competitivo mercado de trabajo sin fronteras, en la nueva sociedad del conocimiento que nos acontece.

Para este cometido se requiere una coordinación e integración de los distintos servicios y de las acciones que ofertan y no, una organización independiente de las actividades que ofrecen cada uno de ellos tal y como constata el informe del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Universidades.(Consejo de Universidades, 2002)

Viendo el valor que adquieren los Servicios de Orientación en la educación superior, la presente comunicación trata de recoger las acciones y actividades que realizan estos servicios en la Universidad de Murcia (UMU), no con el fin de establecer una mera descripción de las experiencias orientadoras llevadas a cabo en nuestra universidad, sino como una propuesta para la reflexión que invite a propiciar un trabajo coordinado e integrado entre los diferentes servicios de nuestra universidad, desde un modelo integral y crítico.

OBJETIVOS

Con el propósito general de conocer las acciones y tareas orientadoras de los Servicios de Orientación en la UMU nos proponemos tres objetivos en nuestro estudio inicial:

- Buscar, recoger y analizar información valiosa acerca del funcionamiento de los Servicios de Orientación en la Universidad de Murcia.
- Determinar las diferentes conexiones de las distintas actividades desarrolladas por estos servicios de orientación.
- Establecer propuestas de mejora para perfeccionar la calidad de los servicios ofertados y proponer una reflexión sobre la necesidad de defender un modelo o propuesta integral y crítica.

METODOLOGÍA

Son los objetivos propuestos los que desprenden el carácter descriptivo y exploratorio del estudio cualitativo inicial que presentamos.

Por ello, decidimos, en un primer momento, partir de la búsqueda de información valiosa sobre los distintos servicios en las Páginas Webs que los tratan, así como en los folletos divulgativos, para contrastarla posteriormente con la obtenida a través de entrevistas con algún miembro personal responsable de los mismos. Ésta última información más concreta y rica, se centra en aspectos tales como, cuáles son los usuarios más frecuentes, las titulaciones que más demandaban los servicios o proyectos futuros, sugerencias de mejora de cara a la orientación universitaria, entre otros aspectos.

De esta recogida de información se pasó a realizar una tabla y matriz de vaciado con las distintas tareas o acciones que realizan los servicios y establecimos los puntos de conexión entre ellas, aspecto que daba, inicialmente, una visión amplia de cara a la reflexión buscada.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS SERVICIOS ORIGINALES Y COMPLEMENTARIOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Las descripciones que se presentan a continuación devienen, como ya he señalado en el apartado de metodología, y atendiendo a nuestro primer objetivo, del análisis efectuado de la información recabada tanto en las páginas WEBS de estos servicios como de las distintas publicaciones que realizan, contrastándola con las entrevistas personalizadas realizadas a personal encargado o responsable de cada uno de ellos.

Tras la localización de toda la información establecemos como *Servicios de Orientación* propiamente dichos de la Universidad de Murcia:

- El Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE)
- El Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP)
- El Servicio de Información Universitario (SIU)

No obstante, también encontramos otra serie de servicios a los que llamaremos complementarios por cumplir con algunas tareas o acciones propias de la orientación y que, de alguna manera, complementan los servicios ofertados por la Universidad de Murcia, ya que de un modo u otro dichos servicios mantienen con esta universidad relaciones de cooperación. Estos *servicios complementarios* son:

- La Fundación Universidad Empresa (FUEM),
- El Círculo de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación y
- Las Junior- Empresas, creadas en algunas facultades de la Universidad de Murcia y ubicadas dentro del movimiento Junior- Empresa, encuadrado como un tipo de asociación de voluntariado estudiantil.

A continuación pasamos a centrarnos en las acciones y tareas principales de cada uno de ellos, comenzamos con el **Centro de Orientación e Información de Empleo** (COIE) es un servicio de orientación perteneciente al Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo que facilita a los estudiantes y titulados, el acceso al mercado de trabajo a través de la información, -personalizada e individualizada-, sobre distintas salidas profesionales. Este tipo de atención es solicitada normalmente por dichos estudiantes y titulados.

Otra de las acciones que realiza este servicio y que viene a ser una de las más demandadas, es proporcionar a los estudiantes prácticas en empresas. También se llevan a cabo distintas acciones formativas consistentes en cursos de preparación profesional para estudiantes de primeros cursos, para estudiantes de últimos cursos y titulados y talleres de empleo para estudiantes y titulados. Casi todas las titulaciones, demandan por igual este tipo de acciones formativas, sobre todo los alumnos de últimos cursos, siendo los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa los que más solicitan las citadas prácticas en empresas.

Sus servicios, también se extienden a facilitar a las empresas asesoramiento sobre los perfiles profesionales que les son más afines al puesto de trabajo que les interesa cubrir. Pero, sus acciones no se centran únicamente en los estudiantes y titulados de la Universidad de Murcia, sino que, además, el COIE se encarga de organizar las Jornadas de Puertas Abiertas de la UMU destinadas a los IES y estudiantes de primer curso de carrera. Para concluir con su lista de tareas, el COIE se encarga también del asesoramiento jurídico de toda la comunidad universitaria, competencia que hasta ahora venía realizando el SAOP.

Igualmente, el **Servicio de Información Universitario** (SIU), es el servicio de información –no tanto de orientación- por excelencia, siendo su función la de ofrecer información de carácter general a cualquier miembro de la comunidad universitaria, incluyendo dentro de ésta, a los alumnos pre- universitarios que requieren información necesaria relacionada con esta Institución, puesto que su incorporación a la misma se encuentra próxima en el tiempo.

Las principales demandas que recoge este servicio vienen marcadas por la época del año en la que nos encontremos, siendo la información solicitada, en los meses de Junio y Septiembre, las notas de corte de las diferentes carreras universitarias; de la misma manera, cuando nos encontramos próximos a la época estival, se demanda información relacionada con los cursos de verano ofertados

por la Universidad de Murcia. Conviene señalar que además de solicitar este tipo de información, los alumnos también requieren en gran medida toda aquella información relacionada con becas, cursos de postgrado, normas y gestión administrativas, etc. Otro aspecto importante a la vez que interesante, es el referido a los alumnos clasificados por titulaciones que más demandan este servicio, siendo los alumnos de Ciencias Sociales, Económicas y Derecho los que más utilizan el servicio que ofrece el SIU, sobre todo en temas relacionados con los mencionados anteriormente.

La actuación de este servicio, viene marcada por dos líneas prioritarias: la atención directa y el uso de las tecnologías de la información, fundamentalmente a través de la WEB de la Universidad de Murcia; eso sí, ambas vienen precedidas por las demandas del alumnado.

Seguimos con el **Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP)**, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, el objetivo prioritario del mismo es dar respuesta a necesidades de tipo psicológico, familiar, y de rendimiento académico que se pueden dar en los diferentes sectores de la comunidad universitaria. Para realizar esta labor, el SAOP dispone de diferentes unidades de intervención: Unidad de Asesoramiento Psicológico, Unidad de Asesoramiento Pedagógico y Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad.

La Unidad de Asesoramiento Psicológico, funciona normalmente, a través de la consulta personalizada e individualizada solicitada previamente por los usuarios. Estos suelen tratarse de estudiantes con una sintomatología ansiosa depresiva, provocada por la presión de los exámenes, sobre todo, de aquellas titulaciones en las que abundan los exámenes orales como, por ejemplo, Derecho.

En cuanto a la Unidad de Asesoramiento Pedagógico, además de atender también consultas de tipo más personal e individualizadas demandadas por los usuarios del servicio, se encarga de llevar a cabo actividades de atención en grupo, para descargar las consultas y poder atender así todas las demandas del servicio, a tiempo. Este tipo de actividades o acciones, consisten en traducir en forma de curso ciertas problemáticas comunes entre los usuarios del servicio, así algunas acciones formativas de este tipo son: Habilidades necesarias para la superación del curso, Control de Ansiedad, Fobia Social, Técnicas de Relajación y Cómo aumentar el Rendimiento de la Memoria., entre otras.

Por último, la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, viene realizando programas de sensibilización dirigidos a toda la comunidad universitaria, concretándose en programas de formación para profesores con alumnos discapacitados; equipos adaptados a los alumnos, prestamos de ayudas técnicas; adaptaciones curriculares... ofertando también a este tipo de alumnos todas las acciones citadas anteriormente.

Si seguimos analizando los servicios complementarios, observamos como la **Fundación Universidad Empresa** (FUEM) es una entidad privada sin ánimo de lucro, que surge en 1998 por iniciativa de la Universidad de Murcia y las empresas de la Región de Murcia, constituyéndose como lugar de encuentro y colaboración mutuos. Sus servicios van dirigidos a estudiantes, profesores y empresas.

Entre los servicios que la FUEM ofrece a la comunidad universitaria, se encuentran los de orientación profesional e individual a los universitarios, el acceso a ofertas de empleo, la realización de prácticas profesionales tan importantes hoy en día para facilitar el acceso a un puesto de trabajo, así como el asesoramiento en proyectos empresariales. Por otro lado, conviene señalar que este servicio ofrece orientación profesional para universitarios, donde ofrece ayuda, ésta se ciñe en orientar sobre el futuro profesional del alumno, aportándole conocimiento sobre las diferentes técnicas de búsqueda de empleo, desarrollo de habilidades sociales, planificación del itinerario profesional, así como la preparación de la entrevista de trabajo. De igual manera, es importante mencionar ,que la FUEM pone a disposición de los titulados de una bolsa de trabajo, que introduce al alumno directamente en el mundo laboral.

Dicho todo lo anterior, cabe indicar que de entre todos los servicios que ofrece la FUEM, es el de la preparación de la entrevista de trabajo, el más solicitado por los usuarios. Otro dato importante es el referido a los demandantes más frecuentes que acoge la FUEM, siendo éstos los titulados universitarios, centrándose en las titulaciones de: ADE, Económicas, Empresariales, Filología, Pedagogía, Psicología, Derecho, así como las diferentes ingenierías con las que cuenta nuestra Universidad.

Por último, señalamos que la FUEM, ofrece un asesoramiento individualizado acerca de la determinación de los perfiles profesionales de los estudiantes, de la misma forma que presta asesoramiento para la creación de empresas, es decir, se genera una orientación relacionada con el autoempleo que tanto se está potenciando últimamente en nuestra sociedad.

De igual modo, el **Movimiento Junior-Empresa**, es un movimiento que surge como consecuencia de la dificultad encontrada por los estudiantes universitarios para poder poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de toda la carrera. El objetivo principal que persiguen las Junior Empresas, es el dotar a los alumnos de experiencias, tanto personales como profesionales, al encontrarse día a día de cara al mundo real; a todo esto, hay que añadirle que también se proporciona una amplia red de contactos profesionales, así como una excelsa experiencia en dirección de equipos y dirección de proyectos.

La Universidad de Murcia cuenta con la Federación de Junior Empresas de

la Región de Murcia (FEJERM) que une y representa los intereses de las Junior Empresas murcianas. FEJERM, cuenta hasta hoy ,con 6 Junior- Empresas que son: Asemat (Fac. Matemáticas), Asemun (Fac. Económicas y Empresariales), Infomun (Fac. Informática), Citius (Fac. Educación), Judoc (Fac. Documentación) y Gespomur (Fac. Gestión y Administración Pública). De estas 6 Junior Empresas mencionadas, son las de Infomun, Asemun y Asemat las más numerosas en cuanto a socios, quizás por ser las más relacionadas directamente con el mundo empresarial y pueden aportar un beneficio inmediato que tan ansiado es para los estudiantes universitarios de nuestros días.

Finalmente, en cuanto al **Círculo de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación** se trata de una asociación, sin ánimo de lucro y con personalidad jurídica, que surge a finales del año 2000. Formada, en un principio, por titulados y estudiantes de Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio, surge de un ambiente eminentemente universitario, buscando ser un punto de encuentro para las personas preocupadas por la educación. Se centra fundamentalmente en la formación de los miembros de la entidad y en el intercambio de experiencias relacionadas con el campo de la educación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES INICIALES DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Tras la descripción realizada de los diferentes servicios de orientación de la Universidad de Murcia, así como de los otros servicios complementarios con acciones y tareas orientadoras, procedemos a establecer las diferentes actividades o acciones coincidentes que se dan entre ellos. Este análisis, ha sido realizado a través de una matriz, en la que se agruparon las diferentes finalidades orientadoras atendiendo al ámbito de orientación que cubrían, nos referimos a la orientación personal, la orientación académica y la orientación profesional), de cada uno de los servicios, tanto principales como complementarios.

Presentamos gráficamente, la matriz de coincidencias en las acciones y actividades ofertadas por los distintos servicios que venimos analizando en este trabajo:

	COIE	SAOP	SIU	FUEM	Circulo	Junior - Empresa
Tareas Ámbito Personal						
Asesoramiento Psicológico y Pedagógico		X				
Asesoramiento discapacitados		X				
Oferta formativa en auto – ayuda (Control de ansiedad, desarrollo de habilidades sociales, fobia social, técnicas de relajación).		X				
Atención a derechos legítimos a estudiantes y profesionales de la educación			X		X	
Atención directa a demandas.	X	X	X			
Información relacionada con alquiler de inmuebles		X	X			
Tareas Ámbito Académico						
Cursos para facilitar el acceso de los alumnos al aprendizaje		X				X
Asesoramiento para facilitar el acceso normalizado al currículum académico universitario por parte de discapacitados.		X				
Publicaciones y folletos, tanto impresos como virtuales acerca de información académica.	X		X	X		
Orientación sobre salidas profesionales y tendencias del mercado de trabajo a los estudiantes de los I.E.S	X		X			
Jornada de puertas abiertas de la Universidad de Murcia	X		X			
Convocatoria de formación en estos servicios (Becas)	X	X				
Oferta de masters, cursos, jornadas, seminarios e intercambio de experiencias formativas				X	X	X
Tareas Ámbito Profesional						
Oferta de cursos de desarrollo competencias profesionales	X					
Planificación carrera profesional	X			X		
Sesiones orientadoras profesionales (entrevista, currículum, carta de presentación)	X			X		
Prácticas en empresas	X			X		X
Bolsa de trabajo	X		X	X		X
Foro de empleo universitario				X		
Talleres de empleo	X					
Asesoramiento e información en proyectos empresariales				X		

A la vista de la matriz y contrastándolo con las entrevistas mantenidas, podemos dar un avance de los resultados iniciales y reflexiones, apuntando las siguientes:

- Dado que observamos ciertos solapamientos en algunas de las tareas y acciones ofertadas por los servicios aquí descritos, consideramos beneficioso para el conjunto de la comunidad universitaria una actuación conjunta entre ellos, con el fin de aunar esfuerzos.
- Evidenciamos las escasas acciones preventivas de los servicios de orientación en nuestra Universidad; son los usuarios los que demandan el servicio, y no se observa un seguimiento del proceso de orientación, sino una serie de intervenciones puntuales.
- No encontramos suficientes conexiones en los diferentes momentos de la orientación, nos referimos al antes, durante y después del ingreso en la institución universitaria, considerándose parcelas muy separadas excepto en el COIE y el SAOP.

- No existen recursos suficientes para llevar a cabo las acciones y tareas propias de la orientación y el asesoramiento, por ello la mayoría de los servicios se centran en la mera información, sin embargo apostamos, como bien afirma Benavent (2002), *una buena información no es suficiente para tomar decisiones adecuadas, se requiere una eficaz orientación académica, personal y profesional*.
- Los edificios en donde se encuentran los principales servicios son muy poco accesibles, y entre ellos muy distantes.

El nuevo espacio europeo, con la competitividad y los cambios a los que se va a enfrentar la comunidad universitaria necesita servicios integrados capaces de fomentar y reflexionar sobre una propuesta de orientación integral y crítica.

A nivel nacional se está intentando crear una comisión para proponer actividades que beneficien a todos los servicios de información y orientación universitarios (SIOU) y coordinar encuentros para fomentar esta colaboración. Esta idea, bajo nuestro punto de vista, debe partir primero a nivel de cada universidad, reflejando lo que está haciendo cada una y coordinar tareas, para luego debatirla a nivel nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V et al. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. En Salmerón, H. Y López Palomo, V. (Coord), *Orientación Educativa en las Universidades*. (Symposium de Orientación Universitaria). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BENAVENT, J. (2002). La orientación universitaria en España: Evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En Álvarez, V. Y Lázaro, A. (Coord). *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.401-432). Málaga: Aljibe.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (2002). *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M^a F. (1999). Los Servicios de Orientación en la Comunidad de Madrid: Tendencias y problemática. *Revista de Ciencias de la Educación*, 117. pp 97-115.
- VIDAL, J, DÍEZ, G. y VIERIA, M^o J. (2001). La oferta de los Servicios de Orientación en las Universidades Españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitarias. Informe final del proyecto en <http://www.univ.mecd.es>
- VIDAL, J, DÍEZ, G. y VIERIA, M^o J. (2002). Oferta de los Servicios de Orientación en las Universidades Españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp.431-448.

ANÁLISIS DE INDICADORES UTILIZABLES EN EL MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD PARA DIVERSAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. INFORMACIÓN POR PARTE DE ALUMNOS Y FAMILIAS

Irene Gastaldo Bartual
Universitat de València

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

La mejora de la calidad de los procesos de formación actualmente se centra en la innovación y optimización de la gestión. Los centros de formación (de cualquier nivel educativo, tanto en la formación reglada como no reglada) deben actuar como organizaciones bien ajustadas, que permitan el logro de los objetivos educativos de los programas que desarrollan. La formación del profesorado, la mejora de infraestructuras, la disponibilidad de medios, etc., son componentes que tienden a la calidad educativa, pero que no son suficientes si no se armonizan dentro de una organización bien integrada y con vocación de servicio. Es por ello que los movimientos de renovación educativa europeos han puesto el énfasis en el desarrollo del que se ha venido a llamar MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD. Este modelo, derivado del EFQM, trata las organizaciones educativas como centros de servicios en los que todos los integrantes (directivos, profesores, alumnos, familias, etc.) deben contribuir de forma positiva al logro de los objetivos de la organización.

El modelo, en definitiva, se presenta como un sistema que orienta la autoevaluación de las organizaciones educativas, en concreto de un centro educativo que funciona como centro piloto¹ con la finalidad de detectar los elementos estructurales y funcionales que deben mejorarse en la organización, así como identificar los medios y recursos que ésta tiene para conseguir la innovación.

¹ No se proporcionan los datos del centro educativo ya que se realiza una exposición de los resultados obtenidos.

Para que el modelo sea aplicable en un amplio espectro de organizaciones, se estructura a partir de diferentes criterios que le dotan de una gran flexibilidad, de forma que cualquier tipo de organización pueda ser abordada desde este modelo. No obstante, esto que constituye una virtud se convierte en un problema porque los indicadores que incluye son excesivamente cualitativos. Ciertamente, en la evaluación de organizaciones educativas, los paradigmas de corte cualitativo aportan una gran flexibilidad que incrementa la validez de la evaluación, pero también es cierto que sería posible identificar, para algunas variables, indicadores de base cuantitativa que pudieran aportar una interpretación más fiable, es decir, una mayor certeza para la interpretación.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA

El **objetivo principal** del presente estudio es el diagnóstico institucional del centro piloto y su **objetivo implicado** es analizar la viabilidad de la construcción de indicadores de base cuantitativa para los criterios implicados en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad y que, a su vez, pudieran ser utilizables en distintos tipos de organizaciones educativas (centros escolares, centros de formación ocupacional, etc.).

El presente trabajo se integra en un proyecto más amplio que implica el diagnóstico e intervención para la mejora de la Calidad del centro educativo piloto. En este estudio se aporta información acerca de dos **componentes** fundamentales del diagnóstico de la institución: Información proveniente de los alumnos y las familias. La **metodología** sobre la que se sustenta el desarrollo de este trabajo se basa en la complementariedad de paradigmas cualitativo y cuantitativo. Esta complementariedad se produce en la determinación de instrumentos y técnicas evaluativas en las que cada criterio del modelo se desarrolla a partir de un instrumento creado y consensuado dentro de la organización.

Las **fases generales** de este estudio son: Fase 1- Documentación (Revisión de informes y experiencias de implementación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad e identificación de instrumentos, técnicas e indicadores desarrollados en este contexto); Fase 2- Diseño de la experiencia piloto; Fase 3- Autoevaluación de la organización piloto; Fase 4- Diseño de programas de intervención para la organización piloto; Fase 5- Implementación y seguimiento de la intervención; Fase 6- Evaluación de la intervención en la organización piloto; Fase 7- Análisis de indicadores implicados. En el presente trabajo alcanzamos hasta la fase 3 con información parcial que corresponde a esta misma fase, pues sólo aportamos la información de los alumnos y de las familias.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Se trata de un estudio de carácter descriptivo que implica la tabulación de información correspondiente a los cuestionarios de alumnos y familias. Asimismo se realiza el análisis de síntesis de dicha información desde el Modelo CIPP y el modelo EFQM. La identificación de características favorables y desfavorables así como las valoraciones se basan en criterios absolutos que toman como referencia la escala de valoración (1-4 o 1-5 dependiendo de los casos) y criterios relativos cuya comparación entre los diversos niveles obtenidos entre las variables analizadas constituyen su referencia. El proceso de análisis de datos se ha realizado mediante el paquete SPSS para Windows versión 10.0.

5. INSTRUMENTOS E INDICADORES

Teniendo en cuenta que la autoevaluación es un componente central en este tipo de procesos, en el propio centro educativo, se constituye el Comité de Autorrevisión Interna, al que se le proporcionó, como referencia, bloques de indicadores extraídos de diversos estudios para el ajuste a su propia organización después de haber pasado una fase de sensibilización y formación en este modelo. Este comité adapta y llena de contenido los diversos criterios de aplicación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, con los indicadores proporcionados y junto con la creación de otros, considerados convenientes por dicho comité. Una vez identificados los indicadores, el propio comité elabora los siguientes instrumentos: Cuestionario Equipo Directivo, Cuestionario Coordinadores de Ciclo, Cuestionario Tutores, Cuestionario Profesorado, Cuestionario Alumnado y Cuestionario Familias. En todo este proceso, un total de tres personas nos integramos como Asesores Metodológicos con la finalidad de facilitar el pilotaje de la Autoevaluación.

Se ha realizado una clasificación donde se encuentran cada uno de los indicadores de los que se recoge información a través de las preguntas de los cuestionarios. Estos indicadores se encuentran clasificados según dos modelos teóricos:

- Modelo CIPP de Stufflebeam: entrada, proceso, producto y contexto.
- Modelo Europeo de Gestión de Calidad EFQM: Criterios Agentes (Liderazgo, Planificación y Estrategia, Gestión del Personal, Recursos y Procesos) y Criterios Resultados (Satisfacción de los beneficiarios del servicio educativo, Satisfacción del Personal, Impacto en la Sociedad y Resultados del Centro Educativo).

Así pues, la clasificación que mostramos es muy completa pues cada modelo aporta al otro bases teóricas que nos permiten, de esta forma, tener unos criterios de clasificación pormenorizados.

6. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Una muestra de 405 familias en total de una población máxima de 820 familias (entendiendo que esta población será menor puesto que los alumnos tienen hermanos). En el caso del alumnado, la estratificación de la muestra se ha realizado por curso, aunque hemos tenido en cuenta el grupo para mayor referencia a la hora de diseñar el plan de intervención:

- Una muestra de 127 alumnos en total de 2º, 3º, 4º, 5º, 6º de Educación Primaria de una población con respecto a estos cursos de 376 y una población total en Educación Primaria de 451 alumnos.
- Una muestra de 159 alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de una población con respecto a estos cursos de 168 y una población total en Educación Secundaria Obligatoria de 323 alumnos.
- Una muestra de 135 alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de una población con respecto a estos cursos de 155 y una población total en Educación Secundaria Obligatoria de 323 alumnos.

Para la muestra de las familias, el procedimiento fue aleatorio. Para la muestra de alumnos, en el caso de 2º de Educación Primaria fue también aleatorio, pero para el resto de los cursos, como se puede ver, se eligieron todos los grupos existentes. Así que si no hay coincidencia con la población total respecto a esos cursos es por la faltas de asistencia de los alumnos en el día de la recogida de información.

8. RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

La aplicación de esta adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad que se ha realizado en el centro educativo piloto ha mostrado su gran flexibilidad y potencial para identificar comportamientos diferenciales y determinar áreas de mejora en cuanto a la calidad.

Para la exposición de los resultados de una forma concisa, nos serviremos de las recomendaciones realizadas al centro, atendiendo a cada uno de los criterios del modelo EFQM que los cuestionarios tanto de familias como alumnos tienen en cuenta. Así obtenemos una visión completa de la situación actual del centro y vislumbramos el camino a seguir para su mejora.

— Atendiendo al criterio PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA:

El centro educativo debe incidir en las áreas transversales de Educación para el Consumo, Educación Vocacional, Educación para la Inserción laboral, Formación en Nuevas Tecnologías y Educación Sexual, fomentando a su vez, en mayor grado, los valores de autenticidad y coherencia, éxito en los estudios y libertad personal. Además, la familia reconoce la importancia de realizar reuniones periódicas sobre el curso y grupo de su hijo/a al igual que aquellas en las que se exponen los objetivos del curso y los métodos de trabajo por lo que sería conveniente habituarles a ello.

— Atendiendo al criterio RECURSOS:

El centro educativo debe aumentar el uso de los servicios que ofrece: Comedor (mayor información sobre este servicio y mayor calidad en la comida); Transporte y Actividades extraescolares (aumentar la oferta incluyendo clases de repaso de las materias y reducir el coste de dichas actividades). Además se sugiere la mejora del personal del comedor y servicios de atención y cuidado durante el recreo en el que se deberían de proponer actividades conjuntas entre alumnos/os y profesores. Por otro lado, dar a conocer las funciones e importancia del A.C.P.A. y Consejo Escolar e incentivar a las familias para que sean miembros activos del A.C.P.A. y del Consejo Escolar. También se recomienda incentivar a los alumnos a la realización de actividades como la lectura, visita a museos y exposiciones, teatro, cine y conciertos. Y por último, hacer ver en las familias la importancia del diálogo con su hijo/a a la hora de solucionar los conflictos que surgen en los estudios.

— Atendiendo al criterio SATISFACCIÓN DE LOS BENEFICIARIOS:

El centro educativo debe incentivar a las familias en la participación en reuniones, actividades culturales ofrecidas por el centro y celebraciones religiosas e indagar sobre la insatisfacción de las familias con respecto al funcionamiento del A.C.P.A. y Consejo Escolar. También se requiere una mayor atención a alumnos desaventajados y tratamiento de problemas de conducta por parte del Gabinete Psicopedagógico, aumentando y mejorando además la información que las familias reciben sobre la educación de su hijo/a y reduciendo la masificación en Educación Infantil. En cuanto a los alumnos/as, actuar en la mejora de su autoimagen por lo que respecta al área de estudios (constancia en el trabajo y habilidad para los estudios) y mejorar el comportamiento con los profesores de los alumnos de 2º Educación Primaria y 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Por lo que se refiere a los profesores, mejorar las relaciones con sus alumnos en dedicación, amabilidad, aprecio y justicia en la evaluación. Con respecto a las familias, aumentar su accesibilidad. Y por último, con respecto a las asignaturas, mejorar para que resulten más agradables en su estudio: Educa-

ción Primaria (Música, Lengua Valenciana y Conocimiento del Medio) y Educación Secundaria Obligatoria (Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua Española, Lengua Valenciana y Música)

— Atendiendo al criterio RESULTADOS DEL CENTRO:

Se requiere una disminución tasa de repetición de alumnos y una mayor calidad de enseñanza en las áreas de Matemáticas e Inglés ya que son muchos los alumnos/as que reciben apoyo en estas materias.

9. BIBLIOGRAFÍA

- GAZİEL et al. (2000): *La Calidad en los Centros Docentes del Siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- GASTALDO, I. (2002): *Análisis de Indicadores utilizables en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad para diversas Organizaciones Educativas. Información por parte de Alumnos y Familias*. Trabajo de Investigación. Universitat de València, València.
- GENTO, S. (1998): *Implantación de la Calidad Total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- JORNET, J. et al. (2000): La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa* 18, 2 341- 356
- LÓPEZ, M. (1999): *A la Calidad por la Evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- MASSÓ, X. et al. (2000): *El modelo EFQM aplicado a la Universidad. Un caso práctico*. Barcelona: UPC
- MATEO, J. (2000): *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas* Barcelona: Horsori.
- MEC (1998): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Dirección General de Centros Educativos.

ALTERNATIVAS AL ANÁLISIS DE LA VARIANZA MEDIANTE TÉCNICAS BOOTSTRAP

Javier Gil Flores
Universidad de Sevilla

LAS TÉCNICAS BOOTSTRAP

La inferencia estadística convencional se apoya en buena medida en el supuesto de que trabajamos con variables que se distribuyen normalmente en las poblaciones objeto de estudio. Partiendo de éste y otros supuestos acerca de los parámetros poblacionales, somos capaces de determinar la distribución muestral teórica de determinados estadísticos, que es utilizada para hacer inferencias sobre parámetros poblacionales o para el contraste de hipótesis planteadas acerca de los mismos.

Las técnicas bootstrap representan un modo diferente de afrontar el problema de la inferencia estadística. El punto de partida sigue siendo la información proporcionada por la muestra, pero en lugar de usar ésta para formular modelos teóricos de distribución atribuidos a los estadísticos muestrales en la población de referencia, se recurre a procedimientos de remuestreo que permiten generar a partir de ella un número elevado de nuevas muestras. Basándose en este amplio conjunto de muestras es posible construir la distribución muestral empírica de los estadísticos objeto de interés, y en función de ella realizar inferencias. El bootstrap se incluye por tanto entre los procedimientos de remuestreo, que tienen en común la obtención de muestras a partir de los valores observados con el fin de generar distribuciones muestrales empíricas. En el caso del bootstrap, las muestras generadas tienen el mismo tamaño que la muestra observada, y el muestreo se realiza con reposición.

Aunque las ideas que les sirven de base habían sido consideradas en momentos anteriores, la primera formalización de las técnicas bootstrap se debe a Efron (1979). La utilización del bootstrap en el análisis estadístico ha sido abordada con amplitud en textos y artículos que han visto la luz con posterioridad, como los de Bickel y Friedman (1981), Singh (1981); Romano (1988), Hall (1992), Efron y Tibshirani (1993), Shao y Tu (1995), Davison y Hinkley (1997)

o Chernick (1999). El bootstrap no constituye un procedimiento estadístico particular, sino un enfoque amplio que significa otro modo de aplicar la estadística para hacer inferencias. De hecho, su utilización en la estimación de parámetros, los contrastes para dos muestras, el análisis de la varianza, la regresión, las series temporales, el análisis factorial y en otros métodos de análisis multivariante suele ser presentada en los manuales y estudios dedicados a este tema, mostrando el amplio alcance que tiene la aplicación de las técnicas bootstrap.

La utilización del bootstrap ha logrado cierta presencia en una variedad de disciplinas tan dispares como la psicología, la física, la econometría, la medicina o la ingeniería (Chernick, 1999:7), aunque en el caso de la educación su desarrollo ha sido algo menor hasta el momento. De hecho, en nuestro contexto más próximo, las técnicas bootstrap están ausentes de los análisis estadísticos realizados por los investigadores educativos.

APLICACIÓN DEL BOOTSTRAP EN EL ANOVA

En el presente trabajo, mostraremos las posibilidades que ofrece el bootstrap en el contexto del análisis de la varianza. Para ello recurriremos a datos extraídos de un estudio realizado para valorar las actitudes hacia la Estadística entre estudiantes de Pedagogía y la incidencia en ellas de variables como la formación previa (Gil, 1999). Concretamente, en este estudio se aplicaba la Escala de Actitudes hacia la Estadística (Wise, 1985), que consta de 29 ítems ante los cuales el alumnado expresa su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando para ello una escala de cinco puntos. El análisis de los datos obtenidos tras la aplicación de este instrumento a una amplia muestra de estudiantes apuntaba la existencia de diversos factores, entre los que se encontraba el factor *ansiedad ante la Estadística*. A efectos de nuestra reflexión metodológica sobre las posibilidades de *bootstrapping* en el análisis de la varianza, aquí tomaremos las puntuaciones obtenidas en este factor por tres pequeñas muestras de 21, 21 y 16 alumnos que habían cursado respectivamente bachilleratos de Ciencias, Letras y otras modalidades de bachillerato antes de su ingreso en la universidad. Los estadísticos muestrales para los tres grupos de alumnos aparecen en la tabla 1.

Tabla 1: Medias y desviaciones típicas para los tres grupos.

Grupo	<i>n</i>	Media	Desv. Típica
Bachillerato Ciencias	21	3,652	0,619
Bachillerato Letras	21	2,952	0,586
Otros Bachilleratos	16	3,375	0,748

Trabajando con estos datos, nos cuestionaremos la existencia de diferencias en la *ansiedad ante la Estadística* entre los tres grupos de alumnos considerados. El método de análisis habitual para responder a esta cuestión es el análisis de la varianza de un factor, que permitiría contrastar la hipótesis nula de que no existen diferencias significativas entre las medias poblacionales para alumnos procedentes de distintos bachilleratos. La aplicación de esta prueba estadística exige la comprobación previa de ciertos supuestos, que se concretan en la normalidad de las poblaciones y la homoscedasticidad de varianzas. Para comprobar la normalidad poblacional, se ha recurrido a la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 2), cuyos resultados permiten mantener que la variable *ansiedad ante la Estadística* se distribuye normalmente en las tres poblaciones consideradas. En el caso de la homoscedasticidad de varianzas se recurrió a la prueba de Levene, cuya aplicación arrojó un valor $F=0,803$, al que corresponde un grado de significación $p=0,453$. De acuerdo con este valor, también podemos mantener la hipótesis nula de igualdad de varianzas.

Tabla 2: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para el contraste de la normalidad poblacional

Grupo	Diferencias más extremas			Z	P
	Absoluta	Positiva	Negativa		
Bachillerato Ciencias	0,145	0,086	-0,145	0,665	0,769
Bachillerato Letras	0,187	0,091	-0,187	0,859	0,452
Otros Bachilleratos	0,215	0,135	-0,215	0,860	0,450

Comprobados los supuestos paramétricos, procederíamos a calcular el estadístico F que compara la variabilidad intergrupos o experimental con la variabilidad intragrupos o de error (ver tabla 3). El valor obtenido es $F=6,2424$. Considerando que el estadístico F sigue el modelo teórico de la distribución F para 2 y 55 grados de libertad, al valor observado corresponde un grado de significación $p=0,0036$ de acuerdo con el cual podríamos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y afirmar, para un nivel de significación $\alpha=0,01$, la existencia de distintos niveles de ansiedad ante la Estadística entre los alumnos que proceden de diferentes modalidades de Bachillerato.

Tabla 3: Análisis de la varianza para la variable *ansiedad ante la Estadística*

	Suma de cuadrados	g.l.	Media cuadrática	F	Sig.
Inter.-grupos	5,206	2	2,603	6,2424	0,0036
Intra-grupos	22,935	55	0,417		
Total	28,141	57			

Hasta aquí hemos mostrado el modo de proceder en el análisis de la varianza, obteniendo finalmente un valor p en función del cual adoptar la decisión estadística. No obstante, podríamos obtener también este valor p mediante *bootstrapping*, basándonos para ello en diferentes estadísticos. En tal caso, no sería necesario verificar ningún tipo de supuestos de partida acerca de las distribuciones o los parámetros poblacionales.

Para llevar a cabo el análisis hemos utilizado el software *Resampling Stats Add-In for Excel* (Resampling Stats Inc., 2001). El modo de proceder sería el siguiente:

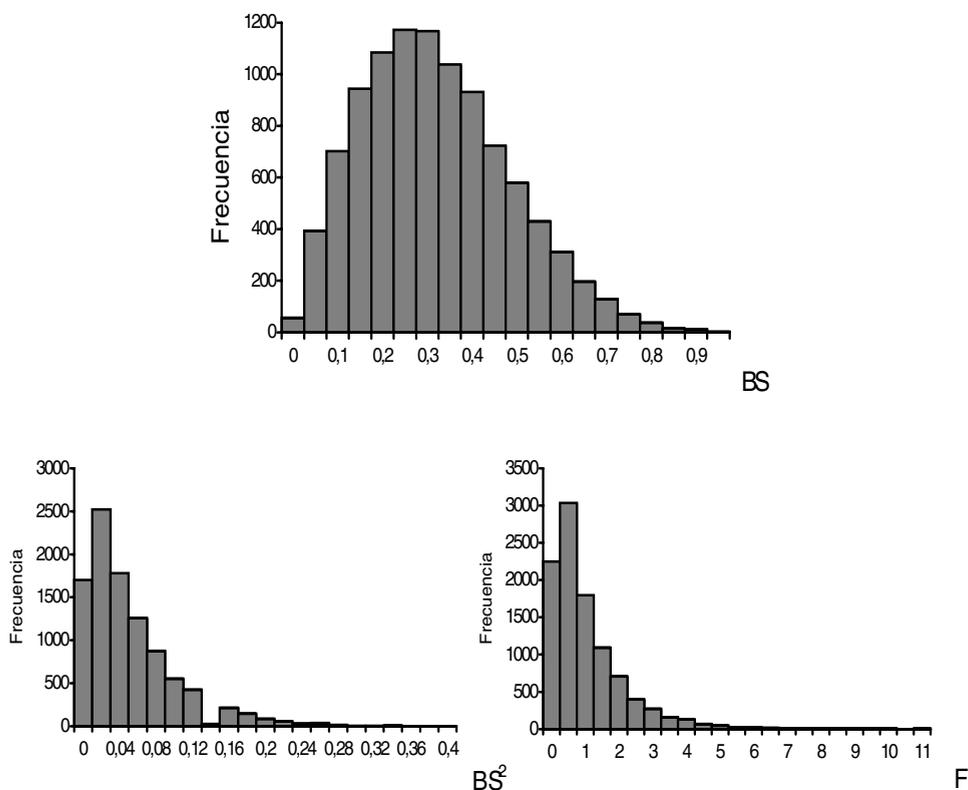
1. La hipótesis nula sometida a contraste establece la igualdad de los tres grupos de alumnos en cuanto a la ansiedad ante la estadística. Si H_0 es cierta, las puntuaciones alcanzadas en las tres muestras proceden de una misma población, por lo que el conjunto de todas ellas constituye la información disponible sobre la población de referencia. Usando las 58 puntuaciones, podemos extraer con reposición una nueva muestra de tamaño $n=58$, asignando los 21 primeros valores al primer grupo, los 21 siguientes al segundo y los 16 restantes al tercero y último.
2. La muestra obtenida según el procedimiento descrito permite calcular el valor de un estadístico de contraste. Siguiendo a Simon y Bruce (1991), podríamos utilizar la suma de las diferencias absolutas de cada media grupal respecto a la media global (SB); otra posibilidad estaría en la utilización de la suma de las diferencias cuadráticas (SB²); y finalmente, cabría utilizar el propio estadístico de contraste calculado en el análisis de la varianza (F). Los dos primeros estadísticos aportan una medida del grado en que los grupos se diferencian entre sí, esperándose valores próximos a cero bajo la hipótesis nula de igualdad entre los mismos. Aunque bastaría emplear cualquiera de los estadísticos mencionados, aquí utilizaremos los tres para llevar a cabo el contraste y mostrar de este modo las diferentes alternativas a la prueba clásica.
3. Los dos pasos anteriores se repiten hasta conseguir un número elevado de muestras, en cada una de las cuales se pueden calcular cualquiera de los estadísticos de contraste. Si bien 5.000 muestras podrían resultar suficientes (Manly, 1997; Chernick, 1999), trabajaremos sobre 10.000 muestras considerando que el aumento en el número de éstas mejorará la estimación de la distribución muestral para los estadísticos utilizados.
4. Los valores observados para los estadísticos de contraste en las muestras extraídas permiten construir la distribución muestral empírica para tales estadísticos. En la tabla 4 se muestran las distribuciones de frecuencias para los valores observados en el caso de los estadísticos SB, SB² y F. En

las tres distribuciones los valores han sido agrupados por intervalos, denotando éstos por su punto medio. Las distribuciones obtenidas también han sido representadas gráficamente mediante histogramas (ver figura 1).

Tabla 4: Distribuciones muestrales empíricas para los estadísticos SB , SB^2 y F obtenidas mediante bootstrap.

BS	<i>Frec.</i>	% <i>acum..</i>	BS^2	<i>Frec.</i>	% <i>acum..</i>	F	<i>Frec.</i>	% <i>acum..</i>
0,00	57	0,6	0,00	1702	17,0	0,00	2242	22,4
0,05	394	4,5	0,02	2522	42,2	0,50	3028	52,7
0,10	701	11,5	0,04	1778	60,0	1,00	1793	70,7
0,15	943	21,0	0,06	1255	72,6	1,50	1087	81,5
0,20	1085	31,8	0,08	875	81,3	2,00	700	88,5
0,25	1172	43,5	0,10	554	86,9	2,50	395	92,5
0,30	1167	55,2	0,12	425	91,1	3,00	273	95,2
0,35	1038	65,6	0,14	284	93,9	3,50	161	96,8
0,40	932	74,9	0,16	215	96,1	4,00	124	98,1
0,45	724	82,1	0,18	148	97,6	4,50	65	98,7
0,50	580	87,9	0,20	87	98,4	5,00	43	99,1
0,55	429	92,2	0,22	55	99,0	5,50	21	99,3
0,60	313	95,3	0,24	32	99,3	6,00	21	99,6
0,65	197	97,3	0,26	35	99,7	6,50	14	99,7
0,70	129	98,6	0,28	12	99,8	7,00	8	99,8
0,75	71	99,3	0,30	4	99,8	7,50	5	99,8
0,80	38	99,7	0,32	5	99,9	8,00	6	99,9
0,85	15	99,8	0,34	9	100,0	8,50	3	99,9
0,90	12	100,0	0,36	2	100,0	9,00	3	99,9
0,95	3	100,0	0,40	1	100,0	9,50	1	100,0
						10,00	1	100,0
						11,00	4	100,0

Figura 1: Histogramas para los valores observados de los estadísticos BS , BS^2 y F .



Las distribuciones obtenidas mediante bootstrap constituyen estimaciones de las distribuciones muestrales correspondientes. Contando el número de veces que el valor del estadístico de contraste iguala o supera al valor observado en las muestras originales ($BS=0,7781$; $BS^2=0,26771$; $F=6,2424$), tendremos una aproximación a la probabilidad de encontrar valores más extremos siendo H_0 cierta. Por tanto, el valor de esta probabilidad representa el riesgo de rechazar una hipótesis nula verdadera.

Para cualquiera de los tres estadísticos utilizados, la probabilidad de encontrar valores más extremos resulta ser muy baja. Concretamente, hemos obtenido valores $p=0.0076$, $p=0.0037$ y $p=0.0045$ para cada uno de los respectivos estadísticos SB , SB^2 y F . Todas las vías utilizadas permitirían por tanto rechazar la hipótesis nula con un nivel de confianza superior al 99% ($\alpha=0.01$), conduciendo a resultados muy similares a los obtenidos en el análisis de la varianza convencional.

CONCLUSIONES

La alta coincidencia entre los resultados obtenidos en la aplicación de técnicas bootstrap y el análisis de varianza corroboran la adecuación de este tipo de enfoques para la inferencia estadística. La superioridad de los mismos se hará evidente en situaciones en las que no se satisfacen los supuestos que permitirían la aplicación del análisis de la varianza. En tal caso, el recurso a técnicas no paramétricas implicaría trabajar con puntuaciones previamente transformadas en rangos, con la consiguiente pérdida de información. Mediante bootstrap, es posible conservar el nivel de medida y llevar a cabo las pruebas de contraste utilizando estadísticos cuyas distribuciones muestrales se obtienen empíricamente a partir del remuestreo sobre las muestras observadas.

Este tipo de enfoques presenta además como ventaja la simplicidad con que pueden ser aplicados. La dificultad y complejidad que rodea a veces al análisis estadístico constituye un obstáculo para muchos de quienes se inician en su estudio. El empleo de técnicas bootstrap permite obviar descripciones analíticas y formulaciones complejas para establecer las distribuciones muestrales que siguen los estadísticos. En el ejemplo aquí mostrado, bastaría trabajar con las diferencias de medias, sin necesidad de recurrir a expresiones algebraicas que a menudo resultan un escollo para el aprendizaje de la estadística por parte de los estudiantes.

Como limitación de estos enfoques habría que señalar la necesidad de contar con muestras los más representativas posibles. Puesto que el modo de operar consiste en reconstruir una población a partir de la muestra observada, resulta crucial la calidad de esta muestra. Además de la conveniencia de aleatoriedad en la extracción de la muestra, una consideración básica tendrá que ver con el tamaño, aspecto en el que las recomendaciones apuntan hacia un mínimo de entre 10 y 20 casos.

Uno de los motores para el desarrollo de las técnicas bootstrap es sin duda el avance logrado por la informática. La generación de un elevado número de muestras requerida para construir la distribución muestral empírica hace que este tipo de métodos sólo sea viable contando con el recurso de los ordenadores. Hasta el desarrollo de éstos, posiblemente la única forma de trabajar consistía en apoyar la inferencia estadística sobre modelos teóricos de distribución muestral atribuidos a los estadísticos, siempre que se cumplan ciertos supuestos. En palabras de Rodgers (1999:441), la forma en que realizamos los análisis estadísticos puede ser en parte fruto de un accidente histórico; si el análisis de la varianza de Fisher hubiera sido inventado treinta años más tarde (o los ordenadores hubieran estado disponibles treinta años antes), nuestros procedimientos estadísticos estarían probablemente menos vinculados a distribuciones teóricas como F o t .

Cabe esperar que la popularidad que estos métodos empiezan a tener en algunas disciplinas científicas, se extienda a otros campos y las técnicas bootstrap acaben ocupando un lugar destacado en el ámbito del análisis estadístico. Para Efron (2000), el bootstrap se encuentra entre los avances recientes que han tenido un mayor efecto sobre la práctica del análisis estadístico, y sin embargo no aparece en la mayor parte de los manuales sobre estadística. Su inclusión en el ámbito de la enseñanza de esta disciplina es una cuestión pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BICKEL, P. y FRIEDMAN, D. (1981). Some asymptotic theory for the bootstrap, en *The Annals of Statistics*, 9, 1196-1217.
- CHERNICK, M.R. (1999). *Bootstrap methods: a practitioner's guide*. Nueva York: Wiley & Sons.
- DAVISON, A. y HINKLEY, D. (1997). *Bootstrap methods and their application*. Nueva York: Cambridge University Press.
- EFRON, B. (1979). Bootstrap methods: another look at the jackknife, en *The Annals of Statistics*, 7, 1-26.
- EFRON, B. (2000). The bootstrap and modern statistics, en *Journal of the American Statistical Association*, 95 (452), 1293-1296.
- EFRON, B. y TIBSHIRANI, R.J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Nueva York: Chapman & Hall/CRC.
- GIL, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa, en *Revista Española de Pedagogía*, LVII, 214, 567-590.
- HALL, P. (1992). *The bootstrap and edgeworth expansion*. Nueva York: Springer.
- MANLY, B.F. (1997). *Randomization, bootstrap and Monte Carlo methods in Biology*. Londres: Chapman & Hall.
- RESAMPLING STATS INC. (2001). *Resampling Stats Add-In for Excel, version 2.0*.
- RODGERS, J.L. (1999). The bootstrap, the jackknife, and the randomization test: a sampling taxonomy, en *Multivariate Behavioral Research*, 34 (4), 441-456.
- ROMANO, J. (1988). A bootstrap revival of some nonparametric distance tests, en *Journal of the American Statistical Association*, 83, 698-708.
- SHAO, J. y TU, D. (1995). *The jackknife and the bootstrap*. Nueva York: Springer.
- SIMON, J.L. y BRUCE, P. (1991). Resampling: a tool for everyday statistical work, en *Chance*, 4 (1), 22-32.
- SINGH, K. (1981). On the asymptotic accuracy of Efron's bootstrap, en *The Annals of Statistics*, 9, 382-415.
- WISE, S. (1985). The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics, en *Educational and Psychological Measurement*, 45, 401-405.

CONDUCTAS MULTICULTURALES DESVELADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Pedro Gil Madrona
UCLM. Campus universitario. Albacete.
Juan Carlos Pastor Vicedo

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo intenta mostrar, valorar e interpretar los resultados obtenidos como consecuencia de la investigación llevada a cabo en y desde el área de Educación Física en el Colegio Público C.P. “San Pablo”, de la localidad de Albacete, en relación con la conducta y el proceder de distintos grupos de alumnos inmigrantes y de diferentes culturas. La finalidad no ha sido otra sino el intentar desde la escuela conseguir un mayor proceso de socialización e integración plural de las jóvenes generaciones.

En este sentido, la investigación que aquí resumimos está inmersa en el periodo comprendido de febrero a mayo de 2002, periodo en el que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza por los alumnos de la Escuela de Magisterio de Albacete en el referido centro, lo que aprovechamos en y desde la tutorización de las prácticas de enseñanza y conjuntamente con un alumno en prácticas llevar a cabo la presente investigación de carácter cualitativo. A través de la misma hemos intentado conocer cuales eran las conductas y las actitudes de los alumnos de las distintas etnias y en especial consideración en el alumno inmigrante, así como los conflictos que se generan en las clases de Educación Física debido a su cultura de origen y en qué medida la Educación Física contribuye a “debilitar” dichos problemas.

A estos efectos, en nuestra investigación se relata cual es el interés, atracción o afinidad de los alumnos de etnia gitana, de países centro africanos como Senegal, países islámicos como Marruecos, países sudamericanos como la Republica Dominicana y Ecuador o países del este de Europa como Checoslovaquia y Bulgaria, en referencia a:

- Qué actividades de las que se llevan a cabo en Educación Física son las que más interés despierta en ellos.
- El nivel de integración de unos y otros alumnos en el centro, así como el grado de aceptación entre los alumnos de las distintas culturas y en que medida la Educación Física ha contribuido a ello.
- Detectar los problemas e inconvenientes: idioma (comprensión de las tareas y juegos motrices, expresión ante sus compañeros,...) o la no escolarización de estos alumnos en sus países de origen.
- Y cuales son las expectativas de futuro de los alumnos objeto de estudio en relación con la actividad física o deportiva.

Para ello hemos seguido un diseño metodológico de corte cualitativo en el estudio de un caso, puesto que lo que pretendemos es descubrir y contrastar opiniones entre los diferentes participantes en la investigación, lo que nos ha llevado a recabar la información a los alumnos, a los profesores, a la dirección del centro y a los padres/madres de dichos alumnos, utilizando como instrumentos de recogida de información entrevistas, cuestionarios y registros de observaciones directas en la praxis, en la acción, en el desarrollo de las clases de Educación Física.

2. MARCO TEÓRICO

La escuela como institución ha sido estudiada desde diversas perspectivas. Una de ellas es la perspectiva social, o lo que es lo mismo como un sistema de socialización creciente y gradual del niño y cuya finalidad es integrarlo a través de la transmisión de conocimientos y la preparación para la vida adulta, en la sociedad a la que la misma escuela sirve. Y en este sentido la escuela tiene encomendadas una serie de funciones o de tareas sociales y que están orientadas al plano individual y al plano social del individuo como son el contribuir al desarrollo personal, físico, intelectual, afectivo y social o relacional, intentando integrar a la persona en la comunidad como miembro activo y participativo. Por tanto podríamos decir que existe una relación de dependencia entre la escuela y la sociedad.

Sin embargo es de todos conocido que la escuela suele transmitir una cultura que hace referencia a la cultura de la sociedad en la que se encuentra y que suele responder a las necesidades del grupo mayoritario de dicha sociedad y que para los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos sociales minoritarios la cultura escolar puede significar un impedimento.

Pues bien, en España, como señala el profesor Contreras (2002: 49), nuestra sociedad “*esta cambiando a pasos agigantados y uno de los elementos de dicho cambio radica en el fenómeno de la inmigración*”. Ya que los movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado profundamente la población escolar en toda Europa y más recientemente en España.

En este sentido el sistema educativo debe de adaptarse y dar respuestas acertadas y adecuadas a la nueva realidad, a la llegada a nuestras escuelas e institutos de alumnos de familias inmigrantes procedentes de culturas distintas a la mayoritaria (Viñas, 1999: 57). Surge por tanto la educación intercultural o multicultural y que está asumida por un amplio sector de la comunidad educativa y en especial del profesorado.

Por tanto, como podemos ver, la educación intercultural esta en auge, como así lo denota este mismo congreso, y donde a partir de las distintas experiencias se irán planteando y generando un amplio abanico de recursos, materiales y programas de intervención en la práctica educativa en coherencia con planteamientos interculturales en actuaciones globales y que se deben de concretar en contenidos que afectarán al desarrollo de la vida escolar en los centros educativos. Así, lo que se precisa son mecanismos o recursos para resolver las situaciones de conflicto que se producen, las distintas situaciones complejas respecto a la diversidad cultural.

En este sentido y siguiendo a Contreras (2002: 65) la presente investigación “*intenta*” desvelar, descubrir, ciertos comportamientos en las clases de Educación Física de los alumnos de diferentes culturas y a partir de ellos intentar plantearnos actuaciones, hacer propuestas y cambios sobre cómo y en que medida la Educación Física sirve para activar y aligerar los procesos de socialización e integración de las minorías étnicas, en definitiva aportar un “*pequeño granito de arena*” a una Educación Física intercultural.

3. INVESTIGACIÓN PROPIAMENTE DICHA:

El marco de referencia de la presente investigación se sitúa en el Colegio Público “San Pablo” en la Ciudad de Albacete con los alumnos que en el curso escolar 2001/2002 asisten a Educación Primaria.

Cabe decir que entendemos que la utilidad de esta investigación, teniendo en cuenta el objetivo de la misma, no vendría solamente determinada por la concreción de una serie de datos cuantificables, sino, más bien, por un conocimiento, interpretación y valoración, fruto de un análisis de los datos, y partiendo de los mismos intervenir en la práctica y de cómo dichos datos nos ayudarán a inter-

venir y, en su caso, a resolver los problemas o conflictos que se originan en el día a día en nuestras clases.

3.1. El contexto: entorno

El colegio público “San pablo”, está insertado en el barrio del mismo nombre “San Pablo”. Este barrio está formado por edificios familiares de una o dos plantas, y habitado por familias tradicionalmente dedicadas a la agricultura, de tal manera que el barrio se caracterizaba como rural más que como suburbial de la ciudad de Albacete.

La transformación obrada en los medios rurales, fruto de la mecanización del trabajo en el campo, origina en el barrio un exceso considerable de mano de obra disponible. Paralelamente la ciudad experimenta el consiguiente aumento demográfico y el auge de la construcción. Estos antecedentes sitúan el punto de partida de una transformación del barrio que ofrece, inicialmente, dos datos relevantes:

Como primera consecuencia, gran parte de esa mano de obra disponible, accede a un nuevo trabajo, el de la construcción. El florecimiento de esta industria en la ciudad, es precisamente el reclamo para otros obreros en paro que, procedentes de pueblos próximos, pretenden “colocación” y encuentran en el barrio San Pablo la posibilidad de vivir en Albacete.

La abundancia de casas de trazado rural, amplias, con patios y corrales, ha despertado el interés de constructores y propietarios. El desarrollo urbanístico en el barrio está siendo muy fuerte y en la actualidad, la fisonomía de esta zona ha experimentado una transformación evidente.

Todas estas circunstancias han ayudado a la llegada y asentamiento de muchas familias, no sólo de origen extranjero, sino que también de otras etnias y / o culturas minoritarias, como es el caso de la etnia gitana, buscando, en el barrio de San Pablo, rehacer sus vidas. Esto ha supuesto un aumento de la población de adultos y también de la población infantil, de niños en edad escolar, los cuales son escolarizados, en su gran mayoría, en el C. P. San Pablo.

Por otra parte hay que decir que, desde aquel inicio hasta la actualidad, el barrio está en el punto de mira de muchas familias que deciden acceder a una vivienda en propiedad. Se trata en la mayor parte de los casos, de jóvenes parejas que acuden donde el mercado inmobiliario les ofrece precios de compra más asequibles. Además, el barrio es receptor de un nuevo tipo de población, familias con mayor poder adquisitivo, que llegan al barrio a habitar chalets y casas residenciales periféricas del núcleo urbano.

Todo ello conlleva un crecimiento demográfico importante, que hacen al C. P. San Pablo objeto de estudio, por el tremendo abanico cultural que se aglutina en sus aulas necesario de ser tenido en cuenta por quienes tienen la responsabilidad de planificación en educación.

3.2. Diseño metodológico: Justificación

Este trabajo se plantea desde la consideración de que la escuela debe de atender a las diferencias culturales de sus alumnos por razones de igualdad, equidad y participación social cuya finalidad será la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades. En este sentido hemos optado por un enfoque metodológico etnográfico al tratarse de esclarecer realidades socioculturales sobre las que intentamos intervenir, para ello se ha promovido la participación de alumnos, maestros y dirección del centro y en relación a las variables a estudiar se han focalizando en variables procesuales y que describen las prácticas reales llevadas a cabo en las clases de Educación Física.

Es por ello por lo que en el proceso de recogida de datos hemos optado por la observación, la aplicación de cuestionarios y de entrevistas. Lo que ha supuesto en toda la información obtenida un análisis de contenido.

3.3. Descripción, forma, temporalización y técnicas en el análisis de los datos y en la misma redacción del informe

La metodología utilizada está fundamentada en un proceso de investigación aplicada acerca de lo que acontece en la praxis diaria entre los alumnos de diferentes culturas. Es por ello por lo que la metodología propuesta en nuestra investigación será de corte cualitativo, para fundamentar no solo los resultados, sino a su vez para fijar cuales son las intenciones o propósitos que fluyen internamente en el convivir diario entre culturas. Diseño metodológico que esquematizamos en la siguiente gráfica.

Cabe decir que inicialmente y paralelamente se diseñaron los objetivos de la investigación, las fuentes o sujetos a los que se iba a consultar, los instrumentos que íbamos a utilizar así como los ítems o preguntas a formular y los momentos de recogida de la información.

En este sentido en referencia a las fuentes o sujetos hemos utilizado la información facilitada por los alumnos a través de la observación directa y sistemática a lo largo del desarrollo de las clases, la información facilitada como



consecuencia del cuestionario pasado a los mismos y de unas entrevistas llevadas a cabo. De otro lado hemos consultado a maestro y a la misma dirección del Centro por medio de una entrevista semiestructurada.

RELACIÓN DE ALUMNOS / AS Y SU UBICACIÓN EN CURSOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA						
PAIS DE ORIGEN	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Marruecos		1		1		1
Senegal		1			1	1
Republica Dominicana	1				1	
Bulgaria				1		1
Checoslovaquia	1		1			
Ecuador	2	1	1	1	1	
Francia				1		1
Étnia gitana	3	4	2	3	5	2
Espanoles	15	12	16	17	14	18

Para la confección y aplicación de los instrumentos de recogida de información, así como para el análisis de la misma partimos de la literatura existente y a partir de la misma definimos las dimensiones que deberían tener, así como el modo de llevarlos a cabo (Anguera, 1985; Bisquerra, 1989; Colas Bravo, y Buendía Eximan, 1996; Gil Madrona, 1999; Fox, 1987; Gotees, y Lecompte, 1988 y Santos Guerra, 1990).

El siguiente paso fue el análisis de la información a través del agrupamiento de significados y la categorización de toda la información obtenida, llevando a cabo un verdadero juego de categorías sociométricas donde se recogieron cualitativamente las relaciones establecidas entre las minorías: gitana, islámicas, sudamericana, cetroafricana y de Europa del este y el resto del alumnado espa-

ñol, dando lugar a interpretaciones a partir de las inferencias que se hacen de los significados atribuidos.

4. INFORME FINAL: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

Hay que seguir insistiendo en que los resultados que aquí se presentan pertenecen a un colegio y a una zona concreta de la ciudad de Albacete. Tras esta breve aclaración pasamos a interpretar los resultados obtenidos de nuestro estudio, en función de los objetivos propuestos.

1. Que actividades de las que se llevan a cabo en educación física son las que más interés despiertan en los alumnos de las distintas minorías étnicas y/o inmigrantes.

En referencia a que actividades son las que más interés despiertan en estos niños inmigrantes, de minorías étnicas y / o culturales, dentro de una sesión programada de Educación Física, hay que diferenciar entre los alumnos / as del 1º y 2º ciclo de los del 3º ciclo de Primaria.

En el 1º y 2º ciclo de primaria, la casi totalidad, el 98%, de estos niños/as, españoles y emigrantes, afirma que donde *“mejor se pasa”* es en la realización de las actividades propuestas a *“modo de juegos motrices”*, tanto en la parte de Animación o Calentamiento, como en la Parte Principal o Vuelta a la Calma, de cada una de las sesiones, a modo de ejemplo, Marlen dice que *“lo que más me gusta son los juegos por que me río mucho y me lo paso muy bien”*. Después, en un 2º lugar, están todas aquellas actividades relacionadas con la Expresión Corporal (danza, representaciones, escenificaciones, mimo, etc...). Lo que quizás sea debido a que a través de la expresión corporal los niños participan cooperativamente con el resto del grupo. De otro lado cabe decir que el problema del idioma, que en el resto de áreas es un factor de relevancia significativa, en la de Educación Física no lo es tanto *“ya que con una simple demostración se puede llegar a explicar, sin palabras, algo muy complejo”*, y tal vez por ello, entre otras cuestiones, los alumnos inmigrantes sitúan la asignatura de Educación Física entre sus favoritas.

En el tercer ciclo de primaria, al 65% de estos alumnos lo que más les gusta es la práctica de algún deporte, la Iniciación Deportiva, y dentro de ella, el Fútbol y el Baloncesto son los deportes más solicitados por los alumnos, siendo los niños de Senegal, los que presentan una mayor disposición para la práctica de estos deportes, seguidos del resto de alumnos, quedando en último lugar los niños de Marruecos y los de etnia gitana.

El otro 35% restante, de los alumnos del tercer ciclo de primaria, destaca sus preferencias por las actividades de bailes y danzas, *“aunque da cierta vergüenza”*, al igual que al resto del alumnado.

Ahora bien, conviene matizar o diferenciando en referencia a que los deportes son preferidos por el por los chicos en un 99% de los casos, mientras que las chicas prefieren en su totalidad la realización de bailes, en este sentido cabe destacar los comentarios como que *“los bailes son para las chicas”*, *“eso de bailar no es para nosotros”*, *“me da vergüenza”*, etc..., mientras que las chicas opinan que *“el baloncesto las aburre, por que no las pasan el balón”*, y en fútbol *“los chicos chutan muy fuerte”* o *“en el voley les hace daño el balón”*, etc... . Si bien, encontramos también opiniones como las de Jorge, un niño de la Republica Dominicana, que a pesar de que le gusta mucho el fútbol, indica que *“me gusta más bailar porque soy el mejor bailando mientras que jugando al fútbol no soy tan bueno y además ligo más”*, pertenece a 5° de primaria.

En el desarrollo de los juegos de iniciación deportiva, los alumnos del Senegal, *“Eli y Djili, son niños que no generan ningún tipo de conflicto, reconocen cuando han cometido alguna falta o infracción de alguna regla del juego, a parte que suelen estar muy atentos y resulta difícil que sus compañeros les engañen”*.

Cabe decir que del análisis de las clases, de las observaciones directas, el orden en referencia al respeto de las normas en los juegos, el respeto por el juego limpio, responsabilidad en las tareas, por su punto de mira y razonamiento ético, por su sensibilidad a las necesidades de los demás, están a la par todos los niños, estando en último lugar, ya la par, los niños de Marruecos y de etnia gitana, que son los que más conflictos crean durante el transcurso de los juegos de cooperación-oposición y de competición, sobretodo los de etnia gitana, ya que estos niños quieren imponer sus reglas, *“no reconocen ninguna falta”* y además *“intentan utilizar algún tipo de amenaza”*, así como la manejo de *“tacos verbales”* es muy común en el desarrollo del juego. Lo que hace que el resto de sus compañeros, inmigrantes o no, les tengan un *“cierto de respeto”*, y que se traslada y se refleja en otras situaciones de convivencia durante el transcurso de la jornada escolar.

2. El nivel de integración de unos y otros alumnos en el centro, así como el grado de aceptación de los alumnos de las distintas culturas y en que medida la educación física ha contribuido a ello.

Conviene expresar que el nivel de integración que presentan los alumnos en este centro es bastante alto, debido al trabajo que se hace tanto desde la dirección, como desde el profesorado y los padres. Nos comenta el director: *“en el centro se trabaja mucho en la resolución y prevención de conflictos, creando*

hábitos, ya que cada vez hay más demanda de alumnos inmigrantes y el centro es consciente de la gran importancia que tiene una buena y rápida integración por parte de los niños, y de las propias familias”.

El nivel de integración que presentan estos alumnos es bastante bueno, cuestión esta que, la suelen conseguir con cierta rapidez, aunque ciertamente suelen tener algunos problemas de integración, como confiesan el 85% de los encuestados, que dicen que *“al venir al colegio si he tenido algunos problemas, pero ahora ya no tengo”*, *“al principio no me gustaba el colegio, pero ahora me lo paso mucho mejor y he hecho muchos amigos sobre todo a partir de los juegos y actividades que llevamos a cabo en las clases de Educación Física”*. Este nivel de integración se alcanza antes o después, en función de donde sea la procedencia o la etnia del alumno, como nos manifiesta el director del colegio, y que nos lo detalla comentando *“el orden de integración que siguen estos alumnos es el siguiente:*

En Primer lugar lo niños de Europa del este, son los niños que antes y que menores problemas de integración presentan.

En segundo lugar los niños de Senegal.

En tercer lugar los niños Sudamericanos.

En cuarto lugar los niños de Marruecos.

Y en quinto y último lugar los niños Gitanos.”

Como se puede observar los niños de Marruecos y de etnia gitana son los que más conflictos derivados de la multiculturalidad presentan, *“pero es que ya no sólo eso, sino que también, estos últimos son los que más conflictos generan en el colegio”*, nos sigue indicando el director.

Los niños de etnia gitana son, como ya hemos dicho, los que más conflictivos presentan en el aula, tanto a los maestros como a sus propios compañeros y quizá sea eso, junto con las peculiaridades que presenta su cultura, los que les sitúa en tal lugar. Pero también sería injusto no hacer mención al sentimiento que se refleja en el seno de algunas familias hacia los alumnos inmigrantes o de culturas minoritarias, ya que parte del comportamiento que reflejan nuestros alumnos en las aulas vienen a refrendar lo que ven u oyen en sus casas, pudiendo servir a modo de ejemplo el comentario de algunas madres, tales como *“no quiero que te juntes con los gitanos”*, *“no me gusta que vallas con esos niños de Marruecos por que traen problemas”*, *“no quiero que juegues con esos niños negros”*.

Del análisis de los cuestionarios se desprende, que el 99% los niños / as gitanos no reconocen que tienen o han tenido algún problema de integración o de aceptación por parte de sus compañeros, mientras que los demás niños / as inmigrantes sí que reconocen haber tenido algún problema de integración o de

aceptación, al igual que también reconocen que, en el 95% de los casos, esa situación ha mejorado considerablemente desde que se incorporan al centro *“al principio si tenía problemas pero ahora no los tengo”*.

En orden al grado de aceptación, entre sí, entre los alumnos de las distintas culturas diremos que, entre ellos no existen problemas de importancia relevante, aunque sí que se generan ciertos conflictos que se deben a *“que tanto los niños de uno y otro país “luchan” por ser ellos el grupo de inmigrantes dominante, es decir, por ejemplo, los niños de Marruecos, dentro del grupo de inmigrantes quieren ser el grupo dominante, el más aceptado por el resto de los alumnos, cosa que también quieren conseguir el resto de los grupos de inmigrantes, y este echo les lleva, en algunas ocasiones, a generar ciertos conflictos”*. Por lo que detectamos una lucha de poder entre los niños de diversas culturas, al intentar pretender que ser magrebí es un mayor estatus que senegales y estos más que ecuatorianos o viceversa.

Por último cabe decir que, el 98% de los niños encuestados opina que la asignatura que más les ha ayudado a integrarse y a ser aceptados por el resto de sus compañeros ha sido la de Educación Física, como así lo dejan entrever algunos niños en sus comentarios *“en gimnasia juego con los demás compañeros”*, *“en las clases de gimnasia juego mucho y me lo paso muy bien”*, *“las clases de gimnasia me ayudaron a conocer a mis compañeros”*, *“en gimnasia hice amigos con los que juego al salir del colegio”*, etc... Mientras que el 2% restante dicen que han sido otras asignaturas como las Matemáticas y el Lenguaje las que los han ayudado a integrarse mejor en la escuela, como así lo refleja Hassan: *“para mi son las matemáticas por que la asignatura que más me gusta y con la que mejor me lo paso”* o Djilli que decía que *“el lenguaje me está ayudando mucho a integrarme en la escuela”*.

Conviene destacar que el 67% de los niños / as, inmigrantes dicen que la asignatura que menos les gusta es la de Doctrina Católica (religión). Esto se debe a que la mayoría de estos alumnos / as pertenecen a culturas distintas a la nuestra y por lo tanto, son de religiones distintas a la nuestra, como es el caso de los niños de Senegal o Marruecos, los cuales pertenecen a la Religión Islámica.

En referencia a la implicación-preocupación de los padres por la formación de sus hijos y su evolución en el colegio son, los de Europa del este y de Senegal, y también los del niño de la República Dominicana los que más interés muestran, siendo por el contrario los padres de etnia gitana los que menos interés manifiestan. Este es el caso de los padres de Marlen, Djilli (Senegal), o Jorge (R. Dominicana), que son padres que se preocupan bastante por la formación de sus hijos, suelen estar, con frecuencia, en contacto con los tutores preocupándose bastante por la evolución de los niños en sus estudios. En el lado contrario, estaría el caso de María, Dolores, Dessireé (etnia gitana), donde sus padres no

es que no se preocupen por ellas, ni mucho menos, sino que no están tan pendientes como lo están el resto de los padres, además, no las dejan participar en muchas actividades que organiza el centro, como excursiones, viajes, visitas, etc... .

3. Problemas e inconvenientes que encuentran estos alumnos en el proceso de su plena integración: el idioma (comprensión de las tareas y juegos motrices, expresión ante sus compañeros,...) o la no escolarización de estos alumnos en sus países de origen.

Está claro que el idioma es un inconveniente bastante importante a la hora de la integración de una persona en un nuevo lugar con un idioma diferente al de su país de origen, pero este lo es más si esa persona se trata de un niño. De tal manera que, como nos comentaba la Maestra de Educación Física sobre el caso de un niño del Senegal, *“resulta bastante complicado explicarle a un niño que no entiende el español lo que tiene que hacer”* en su caso, seguía comentando, *“yo como domino el Francés, que es la lengua que conoce Eli, pues entre el dominio del Francés, los ejemplos motrices y señas expresivas me pude comunicar con él bastante bien, no sin tener alguna complicación que otra”*. Otra Maestra nos comentó que *“como yo no domino bien la lengua francesa, tengo que pedirle a otro alumno, de su mismo país y que domina el español, que me haga de traductor en algunos momentos de la explicación”*, también nos comentó que *“el problema del idioma es menor en la asignatura de Educación Física, ya que el alumno, a poco que comprenda de la explicación y observe que es lo que están haciendo sus compañeros, enseguida capta la idea del juego o del ejercicio que se esté realizando y empieza a trabajar como uno más de la clase, mientras que en asignaturas como las Matemáticas, Conocimiento del Medio y Lenguaje, el idioma es un verdadero problema, ya que el desconocimiento de este dificulta el que estos niños puedan entender lo que se está dando en clase”*, de ahí que la dificultad del idioma sea responsable de que en el 99% de los casos de alumnos inmigrantes requieran de clases de apoyo. En el caso de la asignatura de Lenguaje, algunos de estos alumnos nos comentaban que *“para mí es más fácil aprender a hablar en inglés que en español, por que en español una misma palabra tiene muchos significados, mientras que en el inglés cada palabra tiene su significado”* o *“el español es muy difícil de aprender”*.

En lo que hace referencia al inconveniente de la no escolarización o al bajo nivel académico que hay en sus países de origen, en el caso de la Educación Física, no supone un dificultad importante, ya que la mayoría de las tareas que se proponen en las clases son realizadas por estos niños con toda normalidad, teniendo siempre en cuenta que se pueden encontrar con ciertas dificultades, que son las mismas para cualquier niño de su edad, de tal manera que el problema

de la no escolarización en sus países de origen supone un inconveniente mayor en asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Lengua Extranjera, Conocimiento del Medio..., y no en Educación Física. Esto hace que en el 99% de los casos de niños / as inmigrantes y / o de culturas minoritarias llevan adaptaciones curriculares en algunas de las áreas y sin embargo en Educación Física no.

Sin embargo en el área de Educación Física estos niños de minorías étnicas y/o inmigrantes presentan una “*gran habilidad motriz*” o “*una alta competencia motriz*” en algún caso por encima de la media del resto de sus compañeros a la hora de realizar los juegos o tareas propuestas.

4. Cuáles son las expectativas de futuro de los alumnos objeto de estudio en relación con la actividad física o deportiva.

En este apartado cabe decir que ha sido extraordinario comprobar como el 96% de los niños inmigrantes relacionan sus expectativas de futuro con la Educación Física o alguna rama relacionada con el deporte, sólo el 4% restante vinculan su futuro a otras miras distintas a las de la actividad física o deportiva, pero no por ello son menos ambiciosas.

De ese 96% que vincula su futuro con alguna rama del deporte, en el 98% de los casos estos niños / as quieren llegar a ser deportistas de máximo nivel, deportistas de elite. Este 98% se reparte de la siguiente manera: Fútbol el 90%, baloncesto el 5%, natación el 3%, tenis el 1% y atletismo el 1%. Escuchándose comentarios tales como “*yo de mayor quiero ser como Rivaldo*” o “*yo quiero ser como Raúl*”, “*yo quiero ser como Michael Jordan*”, y un sinfín de nombres de deportistas de elite, que se han convertido, no sólo para estos niños, sino también para el resto, en unos auténticos ídolos y figuras a seguir.

Ese 2% de niños / as que no vinculan su futuro profesional a un deporte, lo vinculan a la Educación Física o “*Profesores de Gimnasia*” como dicen ellos por que “*queremos enseñarles a otros niños a jugar y a que se lo pasen muy bien en clase de gimnasia*” otra alumna se justificaba diciendo que “*a mi me gustan mucho las clases de gimnasia, son las que más me gustan de todas*”. En referencia al 4% de alumnos / as que no creen que su futuro vaya a estar relacionado con la actividad física o deportiva, se aprecian opiniones tan dispares como que, el 2 % quieren ser Médicos y el otro 2% quieren ser peluqueras.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANGUERA, M. T. (1985) “*Posibilidades de la metodología cualitativa VS cuantitativa*”. Revista de investigación educativa V. 3. 6.

- BISQUERRA, R. (1989) "*Métodos de investigación educativa: Guía práctica*". Ed. Ceac. Barcelona.
- COLAS BRAVO, P y BUENDÍA EXIMAN, L. (1996) "*Investigación educativa*". Alfar. Sevilla.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. (2002) "*Perspectiva intercultural de la Educación Física*". En Lleixá, T. ; Flecha, R. ; Contreras, O. y otros "*Multiculturalismo y Educación Física*". E.d. Paidotribo. Barcelona.
- FOX, D. J. (1987) "*El proceso de investigación en educación*". Eunsa. Pamplona.
- GIL MADRONA, P. (1999) "*La evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria*". Gymnos. Madrid.
- GOTEES, J. P. Y LECOMPTE, A. D. (1988) "*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*". Ed. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990) "*Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*". Ed. Akal. Madrid.
- VIÑAS, J. (1999) "*Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural*". En Essomba, M. A. "*Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*". Ed. Graó. Barcelona.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PERFILES DE EMPLEABILIDAD FEMENINOS PARA EL PROCESO DE ORIENTACIÓN LABORAL

Rosario Gil Galván
Departamento D.O.E y M.I.D.E.
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Este trabajo resume algunos de los resultados así como el procedimiento de una investigación basada en un estudio de casos sobre perfiles de empleabilidad ofertados por las mujeres que demandan empleos.

De todos/as es sabido que el tema de la relación mujer-mundo laboral es un tema de gran actualidad. Decididamente hoy en día muchas mujeres trabajan fuera de casa o desean (volver a) trabajar. Las jóvenes, al acabar sus estudios, no se cuestionan si trabajar o no, simplemente se ponen a buscar su primer empleo. Muchas mujeres adultas que no han trabajado nunca pretenden también incorporarse al mundo laboral después de haber cumplido con una responsabilidad doméstico-maternal que ya no les requiere tanta dedicación. Y otras muchas mujeres que dejaron su trabajo al casarse o tener hijos deciden hoy también reincorporarse a la actividad económica. En la actualidad, este proceso de (re) inserción laboral de la mujer ocurre en la sociedad en general.

Esta incorporación se ha desarrollado con mayor cualificación que en etapas anteriores, lo que contribuye a sostener sus índices de participación laboral y a mejorar su posición en el mercado a pesar de que la falta de empleo y conocimiento sobre el mismo y las graves desigualdades, que entre hombres y mujeres se han dado y se dan son, en nuestra sociedad, algunas de las principales causas de exclusión social.

En estos últimos diez años se ha duplicado la presencia de mujeres en ámbitos profesionales; aunque la segregación profesional continúa siendo una característica esencial de nuestro mercado laboral, produciéndose además una fuerte concentración de mano de obra femenina en el empleo sumergido y, en

concreto, en el sector Servicios donde desempeñan ocupaciones no cualificadas. Para garantizar una mayor y mejor ocupabilidad es necesario seguir incidiendo en la formación, ajustando las cualificaciones a las nuevas perspectivas de empleo y organización de trabajo, acompañando a esta formación el desarrollo de las capacidades y competencias personales y profesionales.

Para ello es preciso desarrollar análisis desde una perspectiva de perfiles de empleabilidad ofertados y demandados que orienten a las mujeres sobre la oportunidad de empleo en los sectores empresariales a los que desean dirigirse, así como conocer de antemano las necesidades de orientación y formación con las que cuenta este colectivo de mujeres.

Así pues, y en relación a lo anteriormente expuesto, se hace necesario conocer, por una parte, la situación que presentan las mujeres frente al empleo, y, por otra parte los ambientes ocupacionales a los que desean dirigirse y las necesidades de orientación para optimizar el conocimiento de los perfiles de empleabilidad que ofertan las mujeres.

OBJETIVOS

Uno de los objetivos de esta investigación ha sido analizar y definir los perfiles de empleabilidad más comunes entre las mujeres demandantes de empleos, que Stake (1994) denominaría «estudio de casos colectivos» así como sus necesidades de orientación y formación que presentan este colectivo. Los objetivos planteados respecto a mujeres son:

- Conocer la situación familiar del colectivo de mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a la Educación Secundaria de Adultos de Sevilla Capital.
- Conocer su situación laboral actual.
- Determinar los perfiles de empleabilidad que presentan las mujeres:
 - . Analizar las expectativas frente al empleo que tiene este grupo: a) identificar a qué ambiente ocupacional se dirigen; b) identificar qué aspiraciones tienen las mujeres dentro del empleo.
 - . Determinar los niveles de formación y experiencia previa que presentan:
 - a) formación: reglada, no reglada; b) experiencia previa.

MÉTODO

Atendiendo a los objetivos de investigación expuestos se ha utilizado un enfoque cualitativo, que se encuadra en una «investigación etnográfica» o «método etnográfico» (Wilcox, 1993; Hammersley, 1994). Se ha llevado a cabo mediante «estudios de casos» (Stake, 1994; Arnal, 1992).

Sujetos

Una de las poblaciones estudiadas corresponde a las Mujeres que asisten a los Centros de Educación de Adultos y a los Institutos de Educación Secundaria de Sevilla Capital. Se ha estudiado 12 casos de perfiles femeninos. Se procedió a seleccionar un caso por cada uno de los perfiles de empleo «típicos». Para ello hemos utilizado dos criterios principales: a) mujeres que optan por cada uno de los sectores empresariales (comercio, hostelería, sanidad, servicios a la comunidad y personales, administrativo, artesanía); b) mujeres que desean acceder a categorías profesionales de mayor y menor cualificación en el puesto de trabajo de cada uno de los sectores empresariales; c) edad, comprendidas entre los 21 y los 52 años; d) niveles de estudios que cursan, es decir, Formación de Base y Educación Secundaria de Adultos. Las mujeres deseaban acceder a empleos correspondientes a los siguientes Sectores Empresariales: comercio (Jefa de comercio, dependienta); hostelería (relaciones públicas, turismo); sanidad (aux. clínica, enfermería); servicios a la comunidad y personas (jardín de infancia, peluquería); administrativo (aux. administrativo, administrativo); artesanía (costurera, diseñadora).

Instrumentos

El instrumento utilizado para recoger datos sobre perfiles de empleabilidad femeninos que se presentan en esta comunicación ha sido la entrevista estructurada. Se ha llevado a cabo en 12 mujeres que corresponden a 12 casos «típicos» de perfiles. Estas entrevistas fueron grabadas en audio, con una duración de 60 minutos aproximadamente. Las 31 preguntas abiertas de las entrevistas giraron en torno a seis bloques de variables: datos de identificación de la entrevistada, situación personal/familiar, formación, experiencia laboral previa, situación laboral actual y expectativas frente al empleo.

Para el análisis de estos datos se ha utilizado el programa NUD-IST.

Características comunes del estudio de casos sobre perfiles de empleabilidad femeninos

Presentamos a continuación las características comunes del estudio de los 12 casos de perfiles de empleabilidad femeninos, extraídos de los resultados del estudio. Para ello hemos seguido las variables diseñadas en la investigación:

Situación personal/familiar

La mayoría de las mujeres presenta un estado civil de soltera y las que están casadas tienen de dos a tres hijos/as.

Sus edades giran en torno a los 19-25 años y a los 45-52 años.

Los valores y actitudes que destacan en ellas son: responsabilidad, tenacidad, independencia, ganas de emprender, capacidad de decisión, empatía...

Formación Reglada/No Reglada y Experiencia laboral previa

No tienen los estudios obligatorios finalizados.

Los cursos de formación que han realizado algunas de las mujeres son: secretariado, informática, idiomas, gestión empresarial, operador de ordenadores.

La experiencia laboral previa que poseen las mujeres no se adapta, mayoritariamente, a la ocupación que éstas demandan. Aquéllas han ejercido seis empleos como máximo dentro del sector Servicios a la Comunidad y personales (empleada del hogar, camarera, empleada en empresas, azafata, peluquería, dependienta, cajera), que no han sido cualificados.

Presentan discontinuidad en sus trayectorias laborales, las cuales han sido iniciadas a los 15 o 16 años de edad, en algunos casos y, en otros, a los 13 años si se trata de mujeres de edad más avanzada.

Situación laboral actual

La situación laboral, en la mayoría de los casos, es la de ser desempleada. La duración de búsqueda de empleo supera los tres años. Las razones comunes

por la que abandonaron el último empleo son: compromisos nupciales, finalización del contrato, autodecisión, conseguir otro trabajo mejor.

Las mujeres que trabajan fuera de casa lo hacen mediante economía sumergida por necesidad económica familiar.

Ambiente ocupacional

Eligen empleos de los sectores empresariales Comercio, Sanidad y Servicios a la Comunidad, cuyo nivel de cualificación exigido para desempeñar algunas ocupaciones es de titulación media universitaria, y en otros casos, formación profesional.

El principal motivo por el que trabajan fuera de casa es la independencia económica.

Aspiraciones

Presentan disposición para aumentar la formación que necesitan de cara al empleo que desean.

Están dispuestas a empezar a trabajar inmediatamente.

Las mujeres de edad más avanzada presentan baja autoestima ocupacional ya que creen que tienen pocas posibilidades de encontrar el empleo que desean y que necesitan tiempo para alcanzar la formación necesaria. Sin embargo, las más jóvenes presentan una autoestima ocupacional alta ya que creen que tienen posibilidades de encontrar el puesto de trabajo al que aspiran y de alcanzar la formación exigida para ese empleo.

Conocimiento disponible frente al empleo

En general presentan escaso o ningún conocimiento sobre los siguientes aspectos del mercado laboral:

- tipos de contratos que existen en el mercado laboral
- organismos o instituciones para informarse sobre ofertas de empleo
- lugares donde acudir para buscar el empleo que demandan
- estrategias para empezar a buscar empleo, de las que sólo conocen: enviar

currículum, pasar entrevistas, visitar empresas, leer prensa, comentario a los/as amigos/as

- requisitos de los organismos públicos y privados.

Para valorar la posición en la que se encuentran las mujeres con relación al mercado, es preciso evaluar el grado de conocimiento disponible que tienen del mismo, tal como hemos analizado, así como las necesidades de orientación con el fin de saber qué conocimientos necesitan desarrollar para la búsqueda de oportunidades laborales.

A continuación exponemos las **necesidades de orientación** generales que presentan las mujeres frente al empleo:

- Orientación laboral con el fin de saber el camino que tiene que elegir y el que mejor se adapte a su perfil.
- Asesoramiento sobre las estrategias necesarias para empezar a buscar empleo.
- Asesoramiento sobre las titulaciones que existen en general.
- Asesoramiento sobre el itinerario formativo a seguir para alcanzar la titulación necesaria vinculada al empleo al que aspira, así como, las titulaciones u organismos donde cursarla.
- Asesoramiento personal y toma de decisiones.
- Apoyo para buscar prácticas en empresa.
- Asesoramiento sobre autoempleo:
 - . aspectos económicos
 - . cómo crear una empresa propia.
- Asesoramiento sobre cómo cumplimentar documentos legales y burocráticos.
- Asesoramiento sobre organismos e instituciones para informarse de ofertas de empleo.
- Asesoramiento sobre cuáles son los requisitos que exigen los organismos públicos y privados.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL, J. (et al.) (1992): *Investigación educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- GIL GALVÁN, R. (2002): *Necesidades de formación y orientación de las mujeres en el ámbito Sociolaboral*. Sevilla: Excma. Diputación Provincial de Sevilla.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- STAKE, R.(1994): Case studies. En Denzin, N.K. y Lincolm, Y.S. (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- WILCOX, K (1993): La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela. En Velasco (et al.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta

PERFILES DE EMPLEABILIDAD FEMENINOS DEMANDADOS EN EL ENTORNO EMPRESARIAL

Rosario Gil Galván
Departamento D.O.E. y M.I.D.E.
Universidad de Sevilla

Las empresas son los principales núcleos generadores de empleo y, por tanto, de demandas de cualificación del mercado de trabajo. En este sentido, de ellas debe proceder la información necesaria, actual y de primera mano para una adecuada detección de necesidades de orientación y de formación de las demandantes de empleo, de cara a la planificación de las acciones de orientación y de formación profesional ocupacional.

Los sectores empresariales, que hemos estudiado en esta investigación, son los más demandados por el colectivo de mujeres y, entre ellos, los que más empleo generan en Andalucía son: comercio, servicios a la comunidad y personales y hostelería (Morales et al., 1994).

Para una posterior intervención de Orientación Laboral es necesario tener en cuenta todos los factores y elementos que inciden en las dos partes del mercado, es decir, tanto en los perfiles femeninos que ofertan las mujeres demandantes de empleo como en los que demandan las empresas.

Para ello, nos hemos acercado a la oferta de trabajo que debe estudiarse junto a los sectores que tradicionalmente demandan trabajadores, los nuevos yacimientos de empleo así como los elementos y competencias que se requieren para cada puesto de trabajo en los sectores a los que se dirigen las acciones de desarrollo y promoción del empleo (las características personales, las competencias básicas, relacionales, profesionales, formativas, laborales, etc).

Por tanto, en esta comunicación presentamos el análisis cualitativo del estudio de casos de perfiles de empleabilidad femeninos que demandan las pequeñas, medianas y grandes empresas privadas de Sevilla Capital. El objetivo que perseguíamos era el de analizar el perfil de empleabilidad femenino que demandan estas empresas, organizadas en seis sectores empresariales que recogen los

empleos a los que desean acceder las mujeres. Estos sectores y empleos son: comercio (dependienta, ventas), hostelería (relaciones públicas, recepcionista), sanidad (auxiliar de clínica, ATS, técnico de laboratorio), servicios a la comunidad (peluquería, jardín de infancia), artesanía (costura, diseñadora), administrativo (administrativo, auxiliar administrativo). Y dentro de este objetivo nos planteamos; determinar qué tipo de formación demandan los empresarios a las mujeres (formación reglada o no reglada); conocer qué tipo de experiencia previa demandan; otros requisitos demandados.

Para analizar y determinar estos perfiles se ha realizado un análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los Jefes y Responsables de los Departamentos de Recursos Humanos de las 19 empresas de Sevilla Capital que comprende la muestra, utilizándose para ello el programa NUD-IST.

La información se ha organizado a través de un análisis de cada una de las variables y subvariables de los seis sectores empresariales estudiados que se recogen en las tablas resumen presentadas a continuación. Así pues, y en relación a lo anteriormente expuesto, pasamos a presentar los **Perfiles típicos de empleabilidad femeninos demandados por las pequeñas, medianas y grandes empresas de seis sectores empresariales.**

SECTOR COMERCIO	
FORMACIÓN REQUERIDA	+ Formación Profesional/Grado Medio o Bachiller y formación posterior a cargo de la empresa.
REQUISITOS PARA LA CONTRATACIÓN	+ Valoran la experiencia previa - Continuidad en el mundo laboral - El motivo de abandono de otros empleos se valora positiva o negativamente en función de las causas. + Edad idónea 25- 30 años. + Disponibilidad de tiempo total: jornada laboral mañana y tarde.
CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEMANDADAS	+ <u>Habilidades Sociales</u> necesarias para desempeñar la actividad: -Fuerte capacidad para las relaciones interpersonales: capacidad de expresión y de escucha, capacidad de análisis de las necesidades del cliente, generar confianza. - Tener actitud proactiva.
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	+ Cualquier estado civil.
PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	+ Residencia familiar preferentemente en Sevilla Capital o provincia cercana.

Tabla nº 1: Resumen del perfil de empleabilidad femenino demandado por las empresas del sector comercio.

SECTOR HOSTELERÍA	
FORMACIÓN REQUERIDA	+ Para el empleo de Relaciones Públicas: - Formación Profesional: Grado Superior (Rama Administrativo u Hostelería). - Formación no Reglada. + Para el empleo de Recepcionista de Hotel: - Titulación Media Universitaria. - Formación no Reglada.
REQUISITOS PARA LA CONTRATACIÓN	+ La experiencia laboral previa no es un requisito imprescindible. + Edad idónea 20 – 30 años. + Disponibilidad de tiempo total: jornada laboral de 8 horas con carácter rotativo.
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	+ <u>Habilidades Sociales</u> necesarias para desempeñar la actividad: - Motivación laboral. - Saber trabajar en equipo - Buena atención con el público - Actitud empática - Actitud de tolerancia
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	+ Cualquier estado civil.
PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	+ Residencia familiar preferentemente en Sevilla Capital o provincia cercana.

Tabla nº 2: Resumen del perfil de empleabilidad femenino demandado por las empresas del sector hostelería.

SECTOR SANIDAD	
FORMACIÓN REQUERIDA	+ Para el empleo de Auxiliar de Clínica: -Formación Profesional/Grado Medio (Rama Sanidad). + Para el empleo de Enfermera: -Diplomatura en Enfermería. + Para el empleo de Técnico de Laboratorio: -Técnico Superior en Imagen para el Diagnóstico.Técnico Especialista en Radiodiagnóstico. + Formación posterior a cargo de la empresa.
REQUISITOS PARA LA CONTRATACIÓN	+ La experiencia laboral no es un requisito imprescindible + Sin edad prefijada + Disponibilidad de tiempo total: jornada laboral de 8 horas con carácter rotativo.
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	+ <u>Habilidades Sociales</u> necesarias para desempeñar la actividad - Motivación laboral - Actitud empática - Respeto hacia la dignidad de las personas - Obediencia al clima laboral + <u>Habilidades Físicas</u> necesarias: - Fuerza física
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	+ Cualquier estado civil
PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	+ Residencia familiar preferentemente en Sevilla Capital o provincia cercana.

Tabla nº 3: Resumen del perfil de empleabilidad femenino demandado por las empresas del sector sanidad.

SECTOR SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES	
FORMACIÓN REQUERIDA	+ Para el empleo de <u>Peluquería</u> : - Formación Profesional/Grado Medio o títulos alcanzados en Academias Privadas y formación a cargo de la empresa. + Para el empleo de <u>Jardín de Infancia</u> : - Formación Profesional/Grado Superior (Rama E. Infantil) o Diplomatura Magisterio (E. Infantil). - Formación no Reglada.
REQUISITOS PARA LA CONTRATACIÓN	+ Para el empleo de <u>Peluquería</u> : - Experiencia laboral: práctica en academias, mínimo 1 año y para ayudante 3 años. + Para el empleo de <u>Jardín de Infancia</u> : - Prácticas oficiales o experiencia en otras guarderías. + Edad idónea 20 - 30 años. + Disponibilidad de tiempo total: jornada laboral de 8 horas intensiva (mañana y tarde).
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	<u>Habilidades Sociales</u> necesarias para desempeñar la actividad: + Para el empleo de <u>Peluquería</u> : - Motivación laboral - Actitud agradable con el público - Obediencia al clima laboral - Buen aspecto físico. + Para el empleo de <u>Jardín de Infancia</u> : - Vocación - Actitud empática
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	+ Cualquier estado civil
PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	+ Residencia familiar preferentemente en Sevilla Capital o provincia cercana.

Tabla nº 4: Resumen del perfil de empleabilidad femenino demandado por las empresas del sector servicios a la comunidad y personales.

SECTOR ARTESANÍA	
FORMACIÓN REQUERIDA	+ Para el empleo <u>Costurera</u> : - Graduado Escolar (no es imprescindible) + Para el empleo <u>Diseñadora</u> : - Formación Profesional/Grado Superior o Módulos en Escuelas de Patronaje y/o Diseño. + No exigen Formación Reglada
REQUISITOS PARA LA CONTRATACIÓN	+ Empleo <u>Costurera</u> : - Experiencia previa 6 meses. - Edad media de 35 años. - Categoría profesional: operaria de confección de 2ª y operaria confeccionista de 1ª. + Empleo <u>Diseñadora</u> : - Sin tiempo de experiencia previa prefijado. - Edad media 22-23 a 36 años. + El tiempo de inactividad laboral no se tiene en cuenta. + Disponibilidad de tiempo total: Jornada laboral de 8 horas, continua (mañana y tarde).
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	+ <u>Habilidades Sociales</u> : - Motivación laboral - Buena disposición hacia el cumplimiento del trabajo + <u>Habilidades Físicas</u> necesarias para desempeñar la actividad: - Tener capacidad para organizar las tareas relacionadas con la confección.
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	+ Cualquier estado civil.
PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	+ No es un requisito importante para contratar.

Tabla nº 5: Resumen del perfil de empleabilidad femenino demandado por las empresas del sector artesanía.

SECTOR ADMINISTRATIVO	
FORMACIÓN REQUERIDA	+ Para el empleo <u>Administrativo</u> : - Formación Profesional/Grado Superior (Rama Administrativo/) o Titulación Universitaria Media e incluso Licenciatura en Económicas. + Para el empleo <u>Auxiliar Administrativo</u> : - Formación Profesional/Grado Medio (Rama Administrativo). + Formación posterior a cargo de la empresa
REQUISITOS PARA LA CONTRATACIÓN	+ No valoran la experiencia previa. + Edad 20 – 30 años. + Disponibilidad de tiempo total: Jornada laboral de 8 horas intensiva (mañana y tarde).
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	+ Habilidades Sociales necesarias para desempeñar la actividad: - Motivación laboral - Gran sentido de la organización, de la responsabilidad. - Actitud positiva.
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	+ Cualquier estado civil
PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	+ Residencia familiar preferentemente en Sevilla Capital o provincia cercana.

Tabla nº 6: Resumen del perfil de empleabilidad femenino demandado por las empresas del sector administrativo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La utilización de la información obtenida constituye uno de los aspectos de mayor importancia en el proceso de detección de necesidades de orientación laboral de las mujeres y de la definición de perfiles ofertados y demandados. En este sentido y, de acuerdo con el análisis realizado, debe conducir a la toma de decisiones adecuadas para una orientación laboral en base a la definición de perfiles profesionales adecuados a las exigencias del mercado de trabajo, con el propósito no sólo de mejorar la inserción laboral, sino de propiciar la adaptación y transformar las trayectorias profesionales del colectivo de mujeres, así como la de su entorno empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

MORALES (et al.) (1994): *Necesidades de formación profesional en Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.

SELECCIÓN DE CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES CUANDO NO COINCIDEN RENDIMIENTO, SATISFACCIÓN DEL CLIENTE Y CALIDAD

José María Gobantes Ollero, Lidia Cabrera Pérez,
Elena Leal Hernández y Daniel Álvarez Durán¹
Universidad de La Laguna

DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS OBJETO DE EVALUACIÓN

Los programas objeto de evaluación son el Programa Psicoeducativo de Menores y el Programa de Atención Familiar ambos destinados a atender a los menores acogidos en centros y hogares de la isla de Tenerife bajo medida de protección administrativa, de tutela o guarda y a sus familias. Ambos se desarrollan en la práctica de forma paralela, directamente condicionados uno por otro.

Ambos son diseñados e implementados desde el Instituto Insular de Atención Social y Socio-Sanitaria (IASS), a través de la Unidad de Infancia, Familia y Mujer, Organismo Autónomo del Cabildo Insular de Tenerife, que se crea con la finalidad de desarrollar las competencias y funciones que la Ley 1/1997 de Atención Integral a la Infancia del Gobierno de Canarias encomienda a los Cabildos en la prestación de servicios especializados en materia de prevención, ejecución de medidas de amparo establecidas en dicha ley y el asesoramiento y cooperación jurídica y económica a los municipios.

A) Programa psicoeducativo de menores

Su finalidad es mejorar la atención que reciben los menores que se encuentran en situación en acogimiento residencial. Dicho acogimiento implica garan-

¹Lidia Cabrera Pérez: dcabrera@ull.es; José María Gobantes Ollero: jgobante@ull.es; Elena Leal Hernández: elileal@ull.es; Daniel Álvarez Durán: dalvarez@ull.es

tizar una atención educativa individualizada de calidad, para lo que es preciso valorar y responder a las necesidades psicoeducativas de los menores, a la vez que prestar apoyo y asesoramiento a los educadores responsables de ello, para facilitar en lo posible la adaptación del menor a la realidad de acogimiento adoptada.

Dentro del programa distinguimos dos tipos de actuaciones: las acciones educativas normalizadas que se desarrollan desde cada uno de los centros de acogida (Proyecto educativo de centro), y subprogramas de apoyo especializado.

- *Proyecto educativo de centro*: diseñado y desarrollado por el equipo educativo del centro, con el apoyo de los equipos de intervención directa (dependientes del IASS) y bajo la supervisión de los responsables del programa (IASS). En la actualidad funcionan 34 centros y hogares de acogida, 12 propios del Cabildo, y el resto están bajo la responsabilidad de ONGs e instituciones de distinto carácter a quienes se subcontratan los servicios. En ellos se acoge a 468 menores.
- Proyectos especializados de apoyo: unos desarrollados por el personal del IASS y otros son servicios subcontratados a otras instituciones o profesionales externos. Estos son: proyecto de inserción laboral (propio); proyecto de apoyo grupal a adolescentes; proyecto de inserción sociocultural para extranjeros; proyecto de animación, ocio y tiempo libre; proyecto lúdico educativo; proyecto de atención a menores fugados de los centros.

B) Programa de atención familiar:

El programa de atención familiar tiene como finalidad última realizar una atención familiar de calidad con las familias de los menores acogidos en los centros y hogares de la isla. La atención familiar se traduce en ayudar a las familias de estos menores en la adquisición de una situación social estable (vivienda y empleo) y unos hábitos educativos que les permitan cuidar a sus hijos y ser partícipes en el desarrollo de la vida cotidiana de éstos. Todo ello con la finalidad última de la reunificación familiar, es decir, la vuelta del menor con su familia. Se interviene en 224 unidades familiares.

Dentro del programa, para la consecución de los objetivos de intervención, se han diseñado distintos proyectos específicos. Estos son:

- *Proyecto especializado de intervención familiar*. Tiene por objetivo el desarrollo de la familia para que puedan satisfacer las necesidades de sus hijos y así permitir la reunificación familiar. Dentro del mismo se contempla un subprograma: Terapia conjunta menor y familia.
- *Proyecto de intervención grupal con padres y madres*. Es un complemen-

to al proyecto anterior, y tiene por finalidad el trabajo grupal, con el fin de favorecer la conciencia del problema, la motivación para el cambio y apoyo mutuo ante la situación de separación de sus hijos.

- *Proyecto insular de prevención.* Tiene como objetivo intervenir desde los municipios, para fomentar la iniciativa preventiva de carácter comunitario, con acciones de atención a menores y familias con el fin de evitar que aparezcan situaciones de desprotección. Dentro de este proyecto se contemplan acciones diferenciadas destinadas a: menores, adolescentes, padres y madres, y mujeres en situación de riesgo de desprotección.

Tras describir los programas objeto de evaluación, queremos ahora resaltar brevemente alguna de sus características que, en relación a la evaluación que nos proponemos, condicionan sus estrategias y los criterios e indicadores de evaluación.

Su estructura descentralizada: lo cual supone una contradicción en cuanto a su gestión y su supervisión. Por un lado se exigen criterios claros de supervisión y es fácil que estos tiendan hacia lo cuantificable y directamente observable, dejando sin supervisión aquellos aspectos de proceso (transacciones) de mayor interés para la calidad ofertada. Por otro lado, el alto grado de subcontratación y descentralización exige un criterio profesional autónomo acerca de la interpretación y aplicación en cada caso singular e irrepetible. La contradicción consiste en que el “programa supervisado” debe establecerse en términos de directrices prescriptivas mientras que el “programa implementado” debe establecerse en términos de instrumento en manos de los profesionales que necesariamente lo tienen que interpretar (con criterios comunes) y aplicar a contextos singulares.

Las ***características de los usuarios/destinatarios*** (los menores y sus tutores) que por estar sometidos a medidas judiciales, a una acción educativa fuertemente estructurada y al escrutinio de las diversas instituciones con competencias en la materia, difícilmente pueden ser considerados “clientes” que, según su satisfacción, eligen entre diversas alternativas existentes (la satisfacción y elección del cliente como criterio supremo de calidad y presión/control extraprofesional hacia los prácticos).

Por las características mencionadas, en el programa se conjugan *tensiones contrapuestas*. Por un lado una prescripción fuerte (normativa legal que regulan la intervención en menores, procedimientos y servicios altamente normalizado —Dirección General de Protección del Menor y la Familia, 1998; Gobierno de Canarias, 1997) y, por otro lado, una descentralización en la toma de decisiones para adaptación de las normas generales y procedimientos de intervención a cada caso y circunstancia: hogares y centros de menores, centros de acogida inmediata, servicios de día, pisos tutelados, centros para el cumplimiento de medidas judiciales, etc.

La evaluación debe resolver la tensión entre calidad y rendimiento

La evaluación de programas e instituciones de intervención social, como los que acabamos de resumir, nos exige a los evaluadores hacer compatible el uso de la misma como supervisión (en el sentido de rendimiento de cuentas) y como valoración de la calidad de aquello que se oferta, por parte de los técnicos y profesionales prácticos y que se considera como educativamente meritorio. No lo planteamos como dilema antinómico pero sí como usos diferentes de la evaluación (no intercambiable) que, aunque igualmente legítimas, consideramos conveniente no mezclar. Ambas finalidades plantea problemas técnicos diferentes, distintas prioridades y, sobre todo, mientras que la primera satisface el interés/necesidad de control y supervisión de gestores y administradores (que fácilmente pueden confundir su función con la de expertos en implementación de proyectos sociales); la segunda atiende a la preocupación que los prácticos tienen por la coherencia entre lo que el programa tiene de valioso educativamente y aquello que hacen diariamente y que es sobre lo que pueden dar garantías de calidad.

Como evaluadores aceptamos el reto de proponer un modelo de evaluación cuyo sistema de estándares e indicadores establecieran principios de procedimientos a seguir para que la práctica profesional estuviera en coherencia con aquello que el programa se propone como valioso. Procedimientos profesionales que, como medios para alcanzar los fines del programa, parecen guardar una relación lógica con los mismos. Se trata de evaluar aspectos sensibles para la mejora de la calidad de la práctica profesional sin tener que recurrir a indicadores de rendimiento los cuales cumplen otras finalidades.

Los prácticos son profesionales responsables de la calidad de aquello que pueden controlar, que es su quehacer ofertado a los usuarios, y no de los resultados y del aprovechamiento que los destinatarios de los programas hagan de los mismos. Los resultados de intervenciones tan complejas como a las que nos referimos, están sometidos a múltiples variables, distintas a la actividad profesional, imposibles de controlar por los prácticos y, por tanto, ajenas (en este sentido) a su responsabilidad. En consecuencia, no siempre el problema a evaluar estriba en establecer claramente un comportamiento observable del alumno/destinatario o un producto que sea consecuencia de tal comportamiento

Los profesionales prácticos, como responsables de la mejora de la calidad de aquellas dimensiones del programa sobre las que tienen competencias, necesitan revisar lo que hacen. Sus preguntas son de la siguiente índole: ¿qué es lo que el programa ofrece de valioso?; ¿cuáles son los procedimientos que tengo que poner en práctica y en estén en coherencia lógica y empírica con las finalidades

del programa? (Stenhouse, 1984). Aspectos tales como la distancia entre lo que pretenden y lo que realmente hacen en cuanto a estrategias de interacción, metodología, organización, procedimientos, coordinación, formación profesional, toma de decisiones, etc. son de competencia y responsabilidad directa de los prácticos y es sobre aspectos semejantes sobre los que pueden garantizar su calidad. El perfil de tales profesionales se ajusta al carácter fuertemente descentralizado del programa objeto de nuestra evaluación y que exige de los prácticos capacidad de toma de decisiones de forma autónoma.

Aplicación del modelo a los programas evaluados

Para estudiar los dos programas objeto de evaluación y hacer una propuesta de evaluación, de acuerdo al modelo planteado, que pudiera ser revisada por parte de las distintas audiencias y finalmente elaborar la propuesta definitiva, establecimos una agenda que incluía: a) el estudio de la documentación legal (DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN DEL MENOR Y LA FAMILIA, 1998; GOBIERNO DE CANARIAS, 1997) y los documentos generados por la UIFM-IASS (planificación de la unidad SUIFM, 2001 y 2002S, memorias, Proyectos Educativos de Centros, Proyectos Educativos Individualizados, programas de intervención de las distintas ONGs e instituciones subcontratados); bibliografía especializada acerca de intervención con menores; b) entrevistas estructuradas, conjuntas y por separado con el equipo directivo (directora y coordinadoras de los dos programas); c) entrevistas semiestructuradas con las y los técnicos de los programas y con los responsables de cada uno de los proyectos reseñados anteriormente (Gobantes, 2001)

Con todo ello se identificaron distintas áreas de interés evaluativo para los dos programas (fines de los programas, usuarios y personal), los proyectos contenidos en cada uno de ellos y las distintas tipologías de centros y hogares (infantiles, adolescentes, acogida inmediata, menores en conflicto, etc.). A partir de los fines educativos (no sólo como producto sino en cuanto a lo que de valor educativo tiene cada programa, proyecto y centro) se elaboraron los criterios (y sus respectivos indicadores) que, entendidos como procedimiento de actuación profesional, relacionan una actividad profesional de calidad con los fines perseguidos.

A modo de ejemplo, podemos encontrar evidencias de si en los centros de acogida se proporciona a los menores «nuevas experiencias positivas en contextos de desarrollo seguros y a los que los menores pueden vincularse para conseguir el desarrollo integral de los mismos» (UIFM, 2001:16) en la observación de (entre otros muchos procedimientos) la individualización como principio de

intervención. Para la finalidad perseguida por la evaluación no se hace necesario el examen de los resultados en los menores (dependiente de variables no controladas por los profesionales prácticos). Se acepta explícitamente (lo que exige una fundamentación) que la integración del menor, en contextos seguros, etc. exige el tratamiento individualizado de los casos. Por lo tanto se debe desarrollar lo más exhaustivamente posible qué actuaciones, a seguir por los prácticos, son las adecuadas, como oferta de calidad, para que se de el principio de individualización. A modo de ejemplo:

- Existe un proyecto definido sobre la orientación individualizada, se revisa periódicamente, se establece la distancia entre intenciones y prácticas.
- Es o no es una práctica generalizada recoger información individualizada de los menores, según protocolos establecidos, con criterios homogéneos previos y se utiliza suficientemente.
- Se prevé un tiempo y unos recursos para hacerlo.
- Existe coordinación suficiente (intensidad y contenidos) a partir de las líneas existentes.
- La información acerca de los avances y problemas de los menores, de forma individualizada, es analizada desde diferentes puntos de vista.
- Periódicamente se analiza todo ello y se propone la actualización de los recursos humanos y materiales y la formación del equipo.
- En los centros/hogares se considera importante conseguir un equilibrio entre la exigencia en el trabajo y las responsabilidades individuales y el intercambio personal entre educadores y menores. A partir de la revisión se buscan las mejores estrategias para establecer dicho equilibrio facilitando la posibilidad de analizar las actitudes individuales, etc.

Los procedimientos establecidos (incluidos sus distintos niveles de «logro»), son criterios que permiten a evaluadores y prácticos formar juicios sobre antecedentes, medios, interacciones y estrategias apropiadas. Son, como hemos señalado, criterios acerca de *la calidad de la práctica ofertada* que es sobre la que tienen control los profesionales prácticos.

BIBLIOGRAFÍA

- DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN DEL MENOR Y LA FAMILIA (1998) *Plan Integral del Menor en Canarias*. Sta. Cruz de Tenerife: Publicaciones de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales.
- GOBIERNO DE CANARIAS (1997) *Ley de atención integral a los menores (Ley 1/1997/ de 7 de febrero)*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales

- UNIDAD DE INFANCIA, FAMILIA Y MUJER (UIFM-IASS) (2001) *Evaluación Programas y Centros 2001* Sta. Cruz de Tenerife: Multicopia.
- GOBANTES, J.M. (2001) Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso. *Revista de Investigación Educativa* Vol. 19, nº1, pp. 83-104
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- UNIDAD DE INFANCIA, FAMILIA Y MUJER (UIFM-IASS) (2002) *Planificación y Objetivos de la Unidad de Infancia, Familia y Mujer* Sta. Cruz de Tenerife: Multicopia

REVISIÓN DE LAS ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS UTILIZADOS EN INVESTIGACIONES CON POBLACIÓN ESCOLAR INMIGRANTE EN ESPAÑA

Cristina Goenechea Permisán
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, el incremento de alumnos inmigrantes y sus dificultades escolares son motivos suficientes para hacer del estudio de este colectivo y, en general, de las cuestiones relacionadas con la educación intercultural, uno de los temas “de moda” de la investigación educativa contemporánea en España.

La gran cantidad de libros, artículos, actas de congresos, etc. producidos durante la última década, junto con la novedad del tema en nuestro país, ha dado lugar a un maremagnum bibliográfico en el que en ocasiones resulta difícil encontrar los trabajos de mayor calidad y rigor.

La mayor parte de estas publicaciones son de carácter teórico, siendo más escasas las que incluyen investigaciones empíricas. De este último grupo de trabajos hemos querido recoger aquí una muestra, con el objetivo de estudiar cuáles son las técnicas que utilizan para la recogida de información.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE INMIGRANTES EN ESPAÑA

La investigación sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes y otras cuestiones relacionadas con la educación intercultural ha tomado fuerza en España tan sólo durante la última década. Hasta comienzos de los noventa la investigación española sobre educación intercultural era prácticamente inexistente, con la excepción de algunos trabajos centrados en el estudio de la situación educativa del pueblo gitano, que pueden considerarse pioneros en esta temática en nuestro país.

Puede decirse que 1992 constituye un punto de inflexión en la investigación española sobre este tema, ya que en este año se producen dos hechos que dotaron de gran relevancia a esta línea de investigación: la celebración del X Congreso Nacional de Pedagogía bajo el título “*Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*” y la inclusión de la educación intercultural como una de las líneas prioritarias en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa convocado por el CIDE.

Sin duda, otro factor que ha determinado el aumento exponencial de este tipo de investigaciones ha sido el crecimiento del número de alumnos extranjeros en España, que ha pasado de 43.845 en el curso 1992-1993¹, a 201.518 durante el curso 2001-2002.

Se ha dicho que el análisis de las cuestiones suscitadas por la incorporación de las minorías étnicas al sistema educativo “constituye un campo de investigación todavía joven en el panorama de las ciencias sociales y de la educación españolas. No obstante, su novedad científica contrasta con lo prolífico de su producción, fenómeno éste que no está exento de riesgos y precipitaciones teóricas sobre los que quizá no se ha reparado todavía bastante dentro del ámbito de la educación intercultural” (Terren, 2001: 24).

Se ha constatado que, al igual que ocurre en la investigación internacional, la mayor parte de las investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España pueden ser encuadradas dentro de los enfoques descriptivo y ex-post-facto. “El número de trabajos que se acogen a las restricciones y la potencia de la investigación experimental, por el contrario, es muy escaso” (Murillo y otros 1995: 203).

En base a la revisión que hemos realizado de las investigaciones llevadas a cabo en España -cuyos procedimientos de recogida de información constituyen el eje central de este trabajo- podemos decir que la investigación-tipo en nuestro país parte de un diseño mixto, que combina información cualitativa y cuantitativa, por lo que entre sus técnicas encontramos tanto instrumentos como estrategias. Pese a que, como hemos dicho, la mayor parte de ellas son de tipo ex-post-facto, no es extraño encontrar también estudios encuadrados en otros tipos de investigación, como la investigación etnográfica o la investigación-acción.

La mayor parte de ellas explora cuestiones amplias como las condiciones de escolarización de los alumnos inmigrantes o la descripción de su situación en los centros educativos, aunque también se han investigado aspectos más concretos como los mecanismos de adquisición de la lengua del país de acogida, las acti-

¹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.mec/estadísticas)

tudes existentes entre alumnos de distintas procedencias, la identidad étnica o los procesos de aculturación, por citar algunos ejemplos.

Dada la complejidad del este tipo de estudios, las investigaciones suelen estar limitadas en varios sentidos. En primer lugar, la gran mayoría de las investigaciones están centradas en un área geográfica, frecuentemente a nivel de Comunidad Autónoma, aunque también aparecen investigaciones situadas en niveles locales. Las zonas más estudiadas son aquellas que cuentan con un mayor número de alumnos extranjeros: Cataluña y Madrid -que escolarizan al 45,7% del alumnado inmigrante durante el curso 2001-2002- junto con otros lugares como Murcia, Canarias, Ceuta o Melilla. También es frecuente la limitación a un colectivo definido normalmente por su procedencia geográfica, a menudo concretado en los alumnos marroquíes. Por último, también suelen centrarse en un nivel educativo, que suele ser el de Enseñanza Primaria o Secundaria Obligatoria.

3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN UTILIZADAS EN ESTAS INVESTIGACIONES

Para la realización de este trabajo hemos revisado un total de 22 investigaciones realizadas en España. Hemos seleccionado aquellos estudios centrados directamente en el alumnado extranjero, interesándonos especialmente por todos aquellos trabajos relacionados con la escolarización de estos alumnos y su proceso de aprendizaje, incluyendo también las investigaciones centradas en la educación intercultural. Sin embargo, hemos dejado al margen otros estudios que tratan temas vinculados a éstos, como por ejemplo las actitudes o formación del profesorado, excluyendo también los que abordan la educación de inmigrantes adultos.

De estas investigaciones, una decena han sido estudiadas a partir de los libros, artículos e informes de investigación a los que han dado lugar. La información sobre las doce restantes, subvencionadas por el CIDE durante la última década, ha sido obtenida del Catálogo de Investigaciones disponible en Internet². El cuadro 1 ofrece información sobre las técnicas empleadas en cada una de estas investigaciones.

² <http://www.mec.es/cide/investigacion/catalogo/index.htm>

Cuadro 1: Técnicas utilizadas en las investigaciones revisadas.

Autor ³	Estrategia/ instrumento	Entrevista	Cuestionario	Observación	Grupos de discusión	Análisis de documentos	Test sociométrico	Escalas de actitudes	Otros
CC.OO. (2002)		•							
García Fernández, J.A.(2002)		•	•	•	•	•			
Terren, J.A. (2001)		•		•			•		
Bartolomé, M. (1997)		•		•			•	•	•
Bartolomé, M. (2000)		•	•						
Colectivo IOE (1996)		•	•	•	•				
Colectivo IOE (1997)		•			•				
Siguán, M. (1988)		•	•	•		•			
Aguado (1999)		•	•	•					•
Luque, A. (1995)		•							
Aguirre, C. (1997)		•							
Mesa, M.C. (1994)									•
Merino, J.V. (1994)		•	•						
Subdir. Gral. E. Compensatoria/ CIDE/IOE (1992)		•	•						
García Castaño, F.J. (1995)		•	•	•					
Ortega, J. (1996)			•						
Juliano, D. (1997)		•				•			•
Díaz-Aguado, M.J. (1997)		•	•	•				•	•
Carbonell, F. (1997)		•	•	•		•			•
Muñoz, A.(1993)			•				•		•
Bonal, X. (1998)		•		•					
Salazar, J. (1996)		•		•		•			

Pues bien, la primera conclusión que extraemos del estudio de las técnicas utilizadas en estas investigaciones, es que la práctica totalidad utiliza la entrevista, ya sea como instrumento o como estrategia⁴ de recogida de información. Respecto a sus formas, encontramos una gran variedad, apareciendo desde la entrevista informal hasta la entrevista en profundidad, siendo la más frecuente la entrevista semiestructurada. Suele estar dirigida al profesorado, a los directivos, a los alumnos o a padres de alumnos. Cuando en una investigación se utiliza una única técnica, ésta suele ser la entrevista.

En segundo lugar por su frecuencia de uso en este tipo de investigaciones aparece el cuestionario, dirigido la mayor parte de las ocasiones a los alumnos, profesores y miembros del equipo directivo.

³ Se cita sólo al autor principal, coordinador o director de la publicación o investigación. Las diez primeras referencias corresponden a investigaciones que hemos revisado a partir de las publicaciones a las que han dado lugar (véase bibliografía). Las últimas, a partir de la información del Catálogo de Investigaciones del CIDE.

⁴ La entrevista suele ser considerada como una estrategia de recogida de información, aunque también “se puede considerar un instrumento cuando exige la elaboración de un cuestionario para recoger la información.” (Del Rincón y otros, 1995: 307).

En tercer lugar aparece la observación, utilizada prácticamente con la misma frecuencia que el cuestionario. En cuanto a sus formas, aparecen prácticamente en el mismo número de ocasiones la observación participante y la no participante.

También encontramos con cierta frecuencia, aunque menor que en los casos anteriores, el análisis de documentos, siendo lo más habitual el estudio de documentos propios del centro, como el PEC. Asimismo, los grupos de discusión y los tests sociométricos aparecen en algunas investigaciones. Los grupos de discusión se emplean fundamentalmente con padres y profesores, y rara vez con alumnos. Los tests sociométricos se utilizan para estudiar el grado de integración de los alumnos inmigrantes en el grupo-clase.

Aparte de las mencionadas, aparecen en escasas ocasiones un buen número de instrumentos y estrategias, produciéndose una gran dispersión. Entre ellos cabe citar las escalas de actitudes, las dinámicas para el diagnóstico de valores, los tests estandarizados, las historias de vida escolar, los diarios de campo o el diferencial semántico.

Todo ello nos lleva a concluir que la educación intercultural y la escolarización de inmigrantes constituyen, como ya constataron Murillo y sus colaboradores en 1995, un ámbito de innovación metodológica. Estos autores observan que “frente a técnicas e instrumentos de recogida de datos clásicos y de uso frecuente y generalizado (análisis de documentos, cuestionarios a padres, alumnos o profesores, escalas de actitudes, entrevistas estructuradas y semiabiertas, pruebas estandarizadas y tests sociométricos) en estas investigaciones se vislumbran otras técnicas poco desarrolladas en el ámbito educativo como son la observación participante y no participante y, fundamentalmente, el grupo de discusión” (1995: 203). A ellos podrían añadirse, a nuestro entender, otras técnicas como las historias de vida, los diarios de campo o el diferencial semántico.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, M^a.T. y otros (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC/ CIDE.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. y otros (2000) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MECD, Secretaría General Técnica.
- CC.OO. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid: autor.

- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales- CIDE (MEC).
- COLECTIVO IOÉ (1997). *La diversidad cultural en la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Informe de Investigación inédito.
- DEL RINCÓN, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Informe de Investigación inédito, Universidad Complutense de Madrid.
- MURILLO, F.J.; GRAÑERAS, M.; SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- LUQUE, A. (1995). Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Intervención Psicosocial*, IV (10), 89-102.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- TERREN, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. A Coruña: Servicio de Publicacións, Universidade da Coruña.

PERSPECTIVA COMUNICATIVA CRÍTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Jesús Gómez Alonso

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Barcelona

Nuestra sociedad se está convirtiendo cada vez más rápidamente en una sociedad dialógica. Esto significa que las prácticas dialógicas, aquellas que valoran la comunicación, el acuerdo y el consenso entre las personas, más que las acciones estratégicas solo guiadas por los intereses propios, se están extendiendo ampliamente más que nunca. El diálogo empieza a ser central en las diferentes esferas de nuestras vidas. Autores como Habermas, Beck, Freire y Flecha han construido teorías enfatizando la importancia del lenguaje, de la comunicación y del diálogo en los procesos sociales. La perspectiva comunicativa en investigación educativa ha sido teorizada por CREA, -Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona-, teniendo en cuenta el giro dialógico de la sociedad actual y el paradigma comunicativo de las ciencias sociales y educativas. La investigación comunicativa crítica ha sido implementada y desarrollada a través de varios proyectos de investigación coordinados por CREA en los últimos años, entre ellos se encuentra el RTD *Workalo project* y los I+D *Amal* y *Brudila Call'í*. La investigación científica basada en la perspectiva

¹ *Brudila Callí. Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas* Plan Nacional de I+D+I. Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, MTAS Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Instituto de la Mujer 2001-2003.

Amal: Inmigración y mercado laboral. Plan Nacional I+D+I. Proyectos de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Programa Nacional de Socioeconomía. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Secretaría de Estado de Política Científica y Tecnológica. 2001-2005.

Workaló. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge base. European Commission 2001-2004.

comunicativa produce vías para la superación de las desigualdades y de la exclusión social, basándose en el establecimiento de principios que presentaré a lo largo de esta comunicación desde un acercamiento epistemológico, ontológico y metodológico.

El paradigma comunicativo crítico supera los enfoques positivistas y comprensivos. Se basa en las siguientes premisas². **La universalidad de las competencias lingüísticas**, la capacidad universal de las personas para el lenguaje y la acción, que se basa en un diálogo intersubjetivo igualitario entre investigadores y investigadoras y los agentes sociales a través de todo el proceso de investigación. Investigadores e investigadoras discuten con las personas participantes³ el diseño de la investigación y comparten con ellos y ellas el análisis de la información y la redacción de las conclusiones de la investigación. **La persona como agente social transformador**. La capacidad de reflexión de las personas permite producir prácticas propias y originales, a la vez que influir y modificar las estructuras sociales. Se considera que las personas somos agentes capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y crear conocimiento. Ligado a lo expuesto anteriormente, un aspecto importante de la metodología comunicativa es **la objetividad como intersubjetividad**. Tradicionalmente, las ciencias sociales han intentado imitar el método de las ciencias naturales equipando las personas a las cosas y objetivándolas. De esta manera, tenemos la figura de la persona experta que, a partir de su formación científica, trata de conocer la realidad intentando descubrir la verdad objetiva. Se produce así un desnivel metodológico basado en pretensiones de poder, que coloca en situación de desigualdad a la persona y al objeto, o sea, a la persona como experta y a la persona como agente social, ya que la primera actúa según la racionalidad instrumental utilizando a la segunda simplemente como un objetivo de estudio. Es la concepción de ciencia característica de la sociedad industrial.

Una metodología de orientación comunicativa implica un diálogo intersubjetivo entre iguales y muestra la reflexión de las personas como agentes, sus motivaciones y sus interpretaciones, aportando un mayor grado de implicación y consiguiendo unas relaciones lo más asimétricas posibles. Se han de potenciar situaciones donde el papel de persona “investigadora e investigada” no se encuentre tan distanciado. Los resultados de este proceso permiten realizar un análisis más reflexivo, donde tanto al personal científico como al lego un papel relevante

² Documento oficial desarrollado en el proyecto *Workaló. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*.

³ Entendemos por personas participantes aquellas personas que participan en la investigación de una manera igualitaria y son en las que nos basamos para realizar la investigación conjuntamente con ellas.

como protagonistas de la investigación. Así entra en juego la premisa del sentido común.

Nuestro sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro de las tipificaciones creadas en nuestro propio contexto cultural. No podemos afirmar que conocemos por qué se produce una acción si no tenemos en cuenta el sentido común de las personas, porque éste provoca que se puedan hacer múltiples interpretaciones, dependiendo de la persona que realice la acción. Así se supera también el desnivel metodológico. Con la participación en un proceso comunicativo, quien investiga se despoja de sus interpretaciones y ha de participar –tanto de hablante como de oyente– en las mismas condiciones que el resto de personas. Pero hay que tener en cuenta que el desnivel metodológico no sólo se rompe en el proceso de la investigación, sino también en el proceso de interpretación de las acciones.

La metodología comunicativa se desarrolla según los siguientes procedimientos:

INTERACCIÓN BASADA EN LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Es la base que permite orientar y construir el diálogo hacía el entendimiento, como decía antes, sin imponer puntos de vista. A partir de la acción comunicativa, la metodología comunicativa orienta la investigación a construir juicios fruto de la intersubjetividad en un diálogo donde no existe el desnivel metodológico, típico de otro tipo de metodologías tradicionales, entre la persona “investigadora” y la “investigada”.

PROCESOS DE ENTENDIMIENTO MEDIANTE ARGUMENTOS GUIADOS POR PRETENSIONES DE VALIDEZ

Si tomamos como referente la voluntad de que haya pretensiones de validez, la argumentación es el medio que tenemos que utilizar para que en los procesos de entendimiento podamos llegar a acuerdos. Intentamos que no haya coacciones, pero si ha de producirse alguna que ésta sea la coacción del mejor argumento.

ACTITUD REALIZADORA DE LAS PERSONAS INVESTIGADORAS

Si se quiere comprender o explicar un fenómeno, quienes investigan tienen

que participar en el proceso comunicativo en la misma posición -en el mismo plano de igualdad- que las personas con las que quieren discutir algún aspecto.

PUESTA EN MARCHA DE UN PROCESO DIALÓGICO

Se buscará un proceso dialógico que comprenda no sólo las interpretaciones de las demás personas, sino también las que se dan entre las personas, de manera que obligue a buscar argumentos para refutar nuestra visión, reafirmarla o replantear la situación con argumentos de validez fundamentados. El diálogo y la acción comunicativa son el germen de la transformación social.

Esta perspectiva metodológica abre la posibilidad a un nuevo modelo de teorización científica estableciendo relaciones de igualdad con los agentes sociales con los que se realiza la investigación. Esta perspectiva comparte la orientación transformadora del *aprendizaje dialógico*, en el que el conocimiento es construido a través de un proceso cooperativo de entendimiento y argumentación.

El aprendizaje dialógico esta basado en los siguientes principios⁴:

Dialogo igualitario

El aprendizaje se basa en la validación de los argumentos presentados y no es la posición de poder establecida por la persona que los dice. Esto contribuye a la obertura del conocimiento académico a las esferas no académicas.

Inteligencia cultural

Todo el mundo tiene las capacidades de lenguaje y acción que hacen posibles llegar a acuerdos sociales. Estas capacidades, denominadas inteligencia cultural, incluyen tanto la inteligencia académica como la práctica.

Transformación

Una educación y un aprendizaje dialógico cuestionan estructuras y discursos jerárquicos en los centros de educación. Lejos de ésta posición, la modernidad dialógica enfatiza la agencia humana caracterizada por la importancia de la reflexión sobre su propio entorno. Esto provee al aprendizaje dialógico con una función de transformación social.

⁴ Flecha, R. 2000. *Sharing words*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing

Dimensión Instrumental

La naturaleza dialógica de éste tipo de aprendizaje incluye y aumenta el aprendizaje de los contenidos instrumentales necesarios para el desarrollo social y educativo de todas las personas. El aprendizaje dialógico prioriza los contenidos instrumentales porque éstos contribuyen a la superación de la exclusión educativa.

Creación de sentido

El control que las personas tienen sobre sus propios procesos de aprendizaje incluye y acarrea la afirmación de su propia identidad colectiva e individual, de acuerdo con la que se desarrolla la creación de sentido.

Solidaridad

La práctica dialógica intrínsecamente significa la democratización del aprendizaje, y así de una lucha común contra la exclusión social y la dualización en condiciones solidarias. Cuando las relaciones solidarias se priorizan delante de las relaciones de poder que nos guían por los intereses personales, entonces tiene sentido el aprendizaje dialógico y las relaciones igualitarias que se desprenden del mismo.

Igualdad de diferencias

La importancia de la interacción dialógica, exenta de demandas de poder, implica un intercambio de las diferentes perspectivas en términos de igualdad. Además, esta interacción refuerza la inclusión de la diversidad.

En conclusión, la perspectiva comunicativa crítica en la investigación educativa implica que:

- a). Las y los investigadores participan de una forma igualitaria con los agentes sociales que investigan en un proceso comunicativo, sin considerar que “el rigor científico” es sólo de su exclusividad y propiedad.
- b). En una argumentación teórica las aportaciones de validez reemplazan las aportaciones basadas en el poder.
- c). La participación de las personas participantes es de suma importancia tanto en el diseño del protocolo como en el desarrollo de las entrevistas o historias de vida, desarrollando grupos de discusión comunicativos, en el desarrollo de la observación, en el diseño de cuestionarios y/o en

cualquier otro método, investigación o técnica (sean cualitativos o cuantitativos).

- d). Las personas participantes participan en la interpretación y en la elaboración de las conclusiones de la investigación. Éstas no dependen exclusivamente del punto de vista o del conocimiento de las personas investigadoras, así se evitan prejuicios en el análisis de la realidad social.
- e). Existen más garantías acerca de las políticas sociales y/o educativas que emergen de la investigación comunicativa de apoyar y ayudar a las personas a las cuales van dirigidas las mismas.
- f). Es posible superar las desigualdades educativas y sociales debido a que el principal objetivo de la perspectiva comunicativa es la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E.(1998). *El Normal caos del amor*. Barcelona: Paidós-Roure.
- BECK, U.(1998). *La Sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R.(1999). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P.(1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría del acción comunicativa*, Madrid:Taurus.
- Documento oficial desarrollado en el proyecto *Workaló. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*.

EXPECTATIVAS DEL ALUMANDO DE SECUNDARIA RESPECTO A LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA

González Afonso, Miriam; Álvarez Pérez, Pedro;
Álvarez Durán, Daniel y Páez Ojeda, Carmelo
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Las transiciones dentro de los distintos niveles del Sistema Educativo ha pasado a constituir en los últimos tiempos un tema de candente actualidad, objeto de estudio por parte de las distintas instituciones y agentes que intervienen en la práctica educativa (Sacristán, 1996). La gran cantidad de variables que intervienen en este proceso, así como las importantes consecuencias que pueden derivarse del mismo, hace que sea necesario analizar el modo en el que los jóvenes se plantean la planificación y la toma de decisiones sobre su carrera académico-profesional, con el fin de favorecer una promoción satisfactoria por la escalera del sistema educativo hasta desembarcar en la vida sociolaboral activa, proporcionando las estrategias más adecuadas y adaptadas a cada etapa.

Desde hace algún tiempo, se inició una línea de investigación, desarrollada conjuntamente por profesorado del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento y el Servicio de Orientación para Alumnado (SOPA) del Vicerrectorado de Alumnado de la Universidad de La Laguna (Tenerife), que dio lugar a un primer estudio titulado “*Orientación para la transición académica del Alumnado a la enseñanza superior: análisis acerca de las expectativas y situación académica del alumnado de nuevo ingreso*”(Oliver y Álvarez, 2000).

Los resultados obtenidos en el mismo nos han animado a seguir profundizando en las claves que rodean el paso de los estudiantes desde la enseñanza secundaria a la universidad, con el fin de poder contribuir a facilitar este proceso, trazando puentes de comunicación entre uno y otro nivel de enseñanza.

2. LA TRANSICIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

El recorrido del alumnado por los diferentes tramos del Sistema Educativo se halla sometido a una serie de cambios que tienen un efecto condicionante en la secuencia de desarrollo académico y profesional posterior. Al respecto cabe señalar que el paso de la Enseñanza Secundaria a la Universidad representa un momento clave de la vida de los jóvenes. Supone, no sólo un cambio a nivel de curriculum formativo, sino también la separación de muchos de los compañeros con los que había convivido en la etapa anterior y el encuentro con otros nuevos, la adaptación a un nuevo contexto educativo, con normas de funcionamiento, organización y cultura distintas a las Secundaria y el inicio de una etapa en la que van a tener mucha autonomía y libertad para organizar su proceso formativo, lo que les va a exigir al mismo tiempo un mayor nivel de responsabilidad.

Por eso es importante que se analice y se valore en su justa medida el tema de las transiciones en todas y cada una de las etapas educativas, no sólo para conocer las dificultades que tienen aquellos directamente implicados, sino para diseñar las actividades educativas y orientadoras que les permitan salvar los obstáculos sin sobresaltos y sin vivir la incertidumbre de no superar el corte.

3. MÉTODO

Con esta finalidad se iniciaron los contactos con la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, para establecer las líneas maestras de un plan de trabajo conjunto entre los Centros de Secundaria y la Universidad, en temas relacionados con la Orientación Educativa. A modo experimental, comenzamos el trabajo con el Equipo Psicopedagógico de la Zona Norte de Tenerife, para dar respuesta a *¿cómo se plantea el alumnado de secundaria y bajo qué condiciones su tránsito a la enseñanza superior?*

Los objetivos que se plantearon fueron:

- 1) Conocer el grado de implicación del alumnado con la decisión que tendrá que tomar al finalizar la secundaria.
- 2) Conocer la información manejada por el alumnado a la hora de fundamentar su toma de decisiones.
- 3) Analizar los factores que influyen las decisiones que toman los estudiantes de secundaria.
- 4) Valorar el grado de relación que establece el alumnado entre los distintos estudios y su futuro profesional.

5) Conocer las demandas de información y de orientación que formula el estudiantado de cara a su ingreso en la enseñanza universitaria.

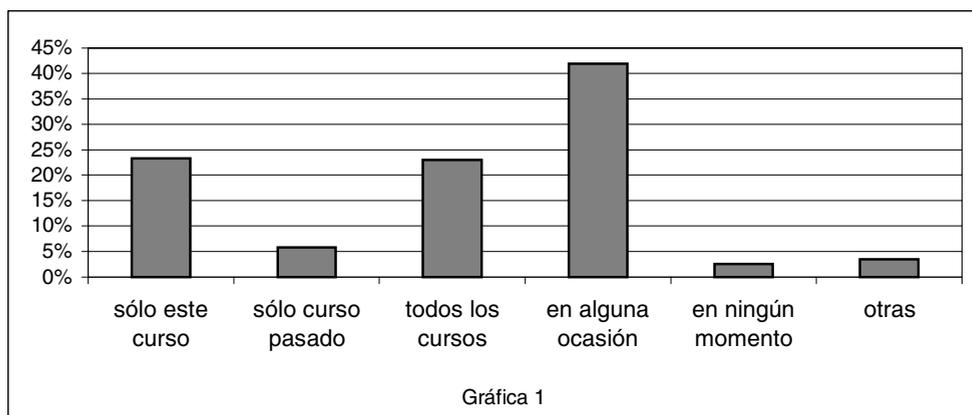
La muestra estaba formada por 315 estudiantes de último curso de cuatro institutos de secundaria de la zona norte de Tenerife (81.5% de 2º Bachillerato, 14.4% de 5º de FP y 4.2% de Ciclos Formativos). La edad media era de 18.23, mujeres (63.3%).

4. RESULTADOS

4.1 Sobre la información que has buscado por tí mismo

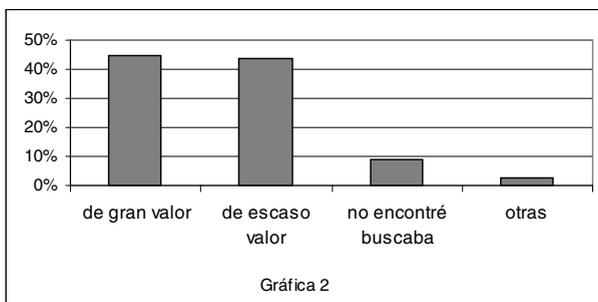
Nos interesaba conocer en qué medida los estudiantes se habían preocupado de buscar información acerca de los estudios universitarios, así como analizar la variable temporal, para determinar cuándo había surgido la preocupación por el tema.

El 41.6% de la muestra manifestó que tan sólo en alguna ocasión había buscado información sobre los estudios futuros y el 23.2% indicó que este proceso de búsqueda lo había llevado a cabo sólo en este curso. Este es un hecho que se ha venido constatando en otros estudios similares (Salvador y Peiró, 1996), puesto que el alumnado suele empezar a preocuparse por su futuro académico en los momentos inmediatamente anteriores a los que tiene que tomar algún tipo de decisión vocacional (ver gráfica 1).



La información encontrada resultó de gran valor para un 44.1%, donde un 8.9% no encontró la información que buscaba. (Ver gráfica 2)

En cuanto a los medios utilizados para buscarla, los estudiaste consideraron como más valiosos, utilizando bastante o mucho de los profesores, tutores y orientadores (52.1%) y familiares, hermanos y amigos (64.1%).

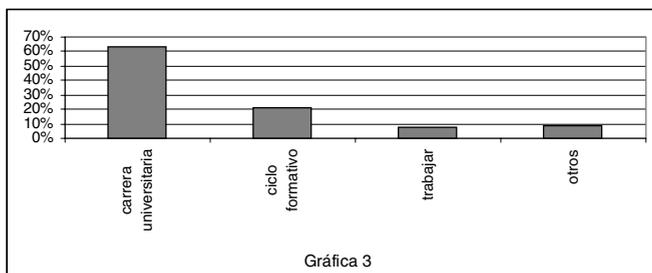


Dentro de los recursos materiales, los libros y folletos (71.5%) fueron los medios bastante o muy utilizado en la búsqueda de información. Otros medios que en principio se consideraban como potenciales fuentes de información, han sido poco o nada utilizados la televisión (83.2%), la prensa (70.2%), internet (83.8%) o las revistas (72.4%).

De los servicios que oferta el Centro para recabar información señalaron que habían utilizado poco o nada la conserjería (83.5%), la secretaría (86.4%) y la dirección /jefatura de estudios (88.8%) y el Departamento de Orientación (81.6%). Las tutorías (41.9%) y las consultas al profesorado (37.8%) destacaron como los medios más utilizados por los estudiantes para buscar información.

4.2. Sobre la toma de decisiones vocacionales

El 84.6% de los alumnos encuestados prevé continuar estudiando cuando finalice su etapa de estudios secundarios (63.4% estudios universitarios y 21.2% ciclos formativos). La elección obedece en el 82.9% a que los estudios elegidos son los que más les gusta, señalando que no les han influido factores como por el prestigio (81.4%), facilidad de los estudios (80.6%), la duración (70.2%), los amigos (78.4%), recursos económicos (70.8%) o los padres (68.6%).



El 63.5% del alumnado afirma que en su elección no ha influido su trayectoria académica. El 60% de los encuestados afirma que sí influye, en su elección, las salidas laborales que tienen los estudios elegidos (más que un conocimiento: “las salidas son éstas”; pensamos que manifiestan una preocupación). Si la elección está influenciada por la posibilidad de realizar en el futuro una labor social (54.6%).

El 77.5% declara que sí eligió la modalidad u opción que cursaba pensando en los estudios que pretendía realizar en el futuro. Indudablemente el alumnado piensa que está suficientemente informado a la hora de elegir modalidad, atendiendo a los estudios que en el futuro desea cursar.

4.3. Sobre las demandas de información acerca de la opciones académicas

En cuanto a las demandas de información académica respecto a las opciones formativas futuras, encontramos una mayor inclinación del alumnado hacia los estudios universitarios (63.4%), el resto solicitaba información sobre la oferta de ciclos formativos (21.2%), existiendo un 7.2% tienen pensado comenzar a trabajar y un 8.2% hacer otras cosas (un porcentaje de los estudiantes estaban terminando formación profesional).

Sobre los aspectos que les gustaría recibir información de cara a los estudios que van a realizar en el futuro, el 80.3% afirma que sobre el plan de estudio; el 79.4 sobre las salidas profesionales; el 77.5 sobre los requisitos de ingreso; el 76.9% de las características de las asignaturas; el 76.9 sobre las ayudas al estudio (becas); el 76.8 sobre los criterios de evaluación; el 74.7 sobre las exigencias académicas; el 74.3 sobre “mis” posibilidades de acceso; el 68.2 sobre las tasas académicas.

Los porcentajes disminuyen en la medida que la información es ya conocida o está menos presente en el mundo de las preocupaciones inmediatas del alumnado o simplemente le interesa menos. El 59.1% desearía recibir información sobre los servicios de apoyo al alumnado; el 59% sobre la oferta de estudios universitarios; el 50.7% sobre la referida a la necesaria planificación y organización del estudio personal en los estudios futuros; el 50.1% sobre los derechos y deberes del alumnado; el 49.2% sobre sus cualidades o sobre sí mismos; el 48.6% sobre participación y asociacionismo; el 47.6% sobre el alojamiento; el 40.3% sobre la oferta de ciclos formativos (FP); el 36.8% sobre actividades culturales; y el 31.7% sobre actividades deportivas. Aspectos lejanos que no motivan preocupación o interés pero que son esenciales para realizar una buena integración e implicación en el entorno universitario.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A la luz de los datos obtenidos, apuntamos las siguientes medidas a emprender con el fin de facilitar la transición académica a la enseñanza superior:

- 1) Lograr una mayor coordinación horizontal y vertical entre el curriculum formativo de la enseñanza secundaria y superior. Esto pasa también por una buena coordinación entre el profesorado que imparte docencia en dichas etapas (por áreas, departamentos o ámbitos). El ensamblaje entre el nivel de secundaria y superior exige una adecuada coordinación de la acción educativa del profesorado y una buena selección de las prácticas.
- 2) Mejorar las pruebas de acceso a la enseñanza universitaria, corrigiendo aspectos como el nivel de exigencia, los criterios de evaluación de las pruebas, el dirigismo hacia una elección derivada de la nota, etc.
- 3) Potenciar el desarrollo de programas de orientación vinculados a la práctica educativa, de modo que el alumnado, de forma progresiva, se prepare para afrontar la transición. Los estudiantes deben conocer el ambiente de aprendizaje, la cultura y las exigencias de la nueva etapa educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- OLIVER, J. Y ALVAREZ, P. (2000) *Orientación y transición a la enseñanza superior*. Tenerife, Servicio de Publicaciones de la ULL.
- SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata.
- SALVADOR, A. Y PEIRÓ, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid, Alhambra.

INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Gracia González Gijón
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La conceptualización educativa de las estrategias de aprendizaje (EA) ha sido tratada a lo largo de la historia de diferentes formas, debido a la influencia de las distintas concepciones asociadas a los paradigmas educativos que han dominado en el presente siglo. Así, en los años 20, se identificaban con el *interés y la actividad personal* (Dewey; Claparede; Decroly), posteriormente en trabajos como “El arte del pensamiento” de Ruby y Robinson se centrarán en la *reflexión y el esfuerzo mental*. Durante las dos décadas siguientes, con la influencia de las corrientes conductista y neoconductista, serán caracterizadas por *métodos, técnicas y hábitos de estudios*. Y es a partir de la llegada del cognitivismo cuando se identificaran con conceptos más próximos a la corriente global actual, tal es, el *razonamiento operacional* (Piaget; Bloom; Vigotsky), *auto-control* (Bandura; Gagné), *auto-regulación* (Flavell; Bruner; Ausubel) y *control ejecutivo* (Stenberg; Kyrby).

Las EA, siguiendo a Beltrán (1993), constituyen una explicación largamente buscada sobre la correlación entre factores sociales, como es el estatus socioeconómico familiar, y rendimiento académico de los estudiantes. Por esta razón en nuestro trabajo debemos tener en cuenta el contexto en el que se ha desarrollado por los altos índices de desventaja social que presenta.

OBJETIVOS

Con esta investigación se pretende averiguar qué estrategias ponen en juego alumnos de primaria, pertenecientes a un contexto socio-cultural desfavorecido,

en la resolución de problemas aritméticos, individualmente y en interacción. La revisión de la literatura e investigaciones realizadas sobre EA en primaria, nos permiten plantearnos los siguiente objetivos:

1°. Conocer las estrategias que utilizan los alumnos en la resolución de un problema en función del nivel de inteligencia que presentan. Este objetivo general lo concretamos en dos objetivos específicos:

- Identificación de la muestra en cuanto a su nivel de inteligencia medida esta con la Escala de Inteligencia de Wechsler (1989) para niños (WISC).
- Conocer las estrategias que utilizan los niños a través de la resolución de un problema matemático consistente en realizar problemas aditivos (basados en operaciones de suma y resta), cuyo proceso de resolución ha sido bien estudiado en la literatura especializada (Greeno y Johnson, 1984).

2°. Conocer las estrategias que se utilizan en la resolución de un problema cuando los alumnos trabajan en grupos de dos.

3°. Conocer si ha existido modificación de estrategias mediante el trabajo con iguales medido en el alumno de menor nivel intelectual.

MUESTRA: CONTEXTO DEL QUE FUE EXTRAÍDA

El Distrito Norte de Granada forma una zona de alto riesgo social que se caracteriza como población marginal, según la literatura actual sobre el tema. La repercusión negativa de estos factores lo acusan de manera especial la mujer y el menor, demostrándose a través de la experiencia que los efectos son permanentes e intergeneracionales, como se apunta en el Proyecto de Intervención con Familias en Desventaja Social desarrollado por la Asociación Adultos Cartuja (1998). En este se especifica que cuando se da una situación grave y sostenida de desorganización y desajuste familiar, se inicia una espiral que podríamos esquematizar: “familias desorganizadas originan situaciones de semi-abandono o explotación del menor”, modelo que sería repetido en sucesivas generaciones.

Igualmente se descubre un numero bastante significativo de niños que no tienen garantizados los cuidados mínimos que cubran sus necesidades básicas: alimentación, higiene, relaciones afectivas, salud. Se podría afirmar por todo lo expuesto hasta el momento, que la marginación del menor es una variante de la marginación social en general, y más concretamente de la marginación de los padres. La calle es el lugar de aprendizaje de estos niños que frecuentemente se ven abocados a la mendicidad, a la venta ambulante, al vagabundeo, al descuido y abandono total por parte de la familia.

Esta investigación se realizó en verano y dentro del proyecto Escuela de Verano 2001 que todos los años desde 1992 pone en marcha el Ayuntamiento de Granada en colaboración con distintas asociaciones de la Zona Norte de Granada, con carácter global e integral, que intenta eliminar y prevenir progresivamente las causas y los efectos de la exclusión socioeconómica de los sectores más desfavorecidos de la población.

Para los niños y niñas pertenecientes a las familias de zonas más pobres del Distrito Norte de Granada Capital, las condiciones socioeconómicas les hacen imposible el acceso a actividades y experiencias que enriquezcan su desarrollo personal y faciliten su acceso social. Peor aún, en muchos casos, su propio contexto sociofamiliar representa un riesgo objetivo, cierto y seguro para estos menores. El paréntesis veraniego produce, en las zonas más desfavorecidas, una desconexión casi absoluta con cuanto produce educación constructiva o formación en actitudes, conductas y hábitos positivos. El aburrimiento, la deambulación callejera, la predelinuencia, el vandalismo, la desatención y el descuido familiar, la explotación de los menores en tareas como la mendicidad... son situaciones cotidianas muy comunes y perspectivas muy frecuentes para estos menores en estas zonas.

En este contexto fue seleccionada la muestra, de un total de 10 alumnos de 6º de Primaria, a través de un muestreo accidental.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos empleados para la medición de las variables son:

1º. La Escala de Inteligencia de Wechsler para niños, con la que se evalúa la Inteligencia General, y cuya administración es individual y la duración puede estar comprendida entre 60 y 90 minutos. Está constituido por 12 pruebas, distribuidas en dos grupos: Verbal (información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario y dígitos) y Manipulativo (figuras incompletas, historietas, cubos, rompecabezas, claves y laberintos) (véase tabla 1).

- Nombre original: *Wechsler Intelligence Scale For Children (WISC)*.
- Nombre en la adaptación española: *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC)*.
- Autor: *David Wechsler*.
- Adaptación española: *Sección de Estudio de Tests de TEA Ediciones, S.A; Madrid*.

- Administración: *Individual.*
- Duración: *Variable, entre 60 y 90 minutos.*
- Aplicación: *Niños de 5 a 15 años de edad.*
- Significación: *Medida de los aspectos cuantitativo y cualitativo de la inteligencia general.*
- Baremación: *Puntuaciones típicas ponderadas y cocientes intelectuales de los sujetos (según edad), en las escalas Verbal, Manipulativa y Total; muestra representativa española.*
- Material: *Se especifica en el apartado correspondiente.*

Tabla 1: Ficha técnica del WISC (Wechsler Intelligence Scale For Children).

Todas las pruebas son puntuadas separadamente. Se obtiene, además, una puntuación parcial para cada uno de los grupos (verbal y manipulativo), y una puntuación total para el conjunto de la Escala. Mediante unas tablas se pueden transformar las puntuaciones directas en puntuaciones típicas ponderadas, y la suma de éstas en cada uno de los grupos, o en el conjunto de ambos, en los cocientes intelectuales correspondientes (véase tabla 2).

NIVEL INTELECTUAL	COEFICIENTE INTELECTUAL
Muy Superior	130 y más
Superior	120-129
Normal-alto	110-119
Medio	90-109
Normal-bajo	80-89
Inferior	70-79
Deficiente	69 y menos

Tabla 2: Clasificación en niveles intelectuales en función de los intervalos de coeficiente intelectual (Wechsler Intelligence Scale For Children, 1989:40).

2º Los Problemas Aditivos y Proceso de Resolución de Greeno y Johnson (1984), para identificar las estrategias de aprendizaje y procedimientos implíci-

tos en las mismas. Estas pruebas, tareas o ejercicios específicos involucran al alumno en la resolución de un problema, resolución que presupone emplear determinadas operaciones cognitivas y estrategias de aprendizaje.

El problema dice así:

«Marisa sale de su casa con 900 pesetas que le han dado sus padres por su cumpleaños. Al bajar por la escalera, se encuentra con la vecina que saca de su bolsillo 800 pesetas, de las que le da 600 pesetas. Luego, se gasta 300 pesetas en una entrada para el cine, y después compra regalos para su hermano. Vuelve a casa con 200 pesetas. ¿Cuánto dinero se ha gastado en los regalos? «

Cuando se observa que el alumno esta terminando, se añade una nueva consigna:

«Perdonád, he olvidado deciros algo; antes de salir de su casa Marisa había roto su hucha y tenia otras 500 pesetas. Quiero que hagáis una línea en la hoja y continuéis resolviendo el problema a continuación de la línea, teniendo en cuenta este nuevo dato».

Esta línea permitirá saber donde se hallaba el alumno y lo que hizo a partir de entonces para reorientar su actuación. El problema utilizado puede ser resuelto por alumnos de Educación Primaria pero dadas las características de este alumnado la muestra difiere en el nivel, como se expone anteriormente.

5. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Después de pasar la Escala de Inteligencia y obtener los C.I. de la muestra, especificada en niveles, se procede a la pasación individual de un problema matemático cuyo proceso de resolución ha sido bien estudiado en la literatura especializada sobre evaluación de las EA mediante la realización de una tarea específica.

El problema consta de varias partes que se resuelven por medio de operaciones de suma y resta. Se le pide al alumno que explique oralmente los pasos

que sigue para resolver la tarea y al mismo tiempo lo plasma en el papel. Todo esto es grabado.

La tercera fase de la investigación se produce tras agrupar a los alumnos teniendo en cuenta el nivel obtenido tras la Escala de Inteligencia. Se agrupan los alumnos de niveles mas altos con alumnos de niveles más bajos y se le entregan, para su resolución, un problema paralelo al resuelto anteriormente.

Se pretende que resuelvan el problema en interacción y escriban los resultados. Aquí también se les pide que comenten los pasos que siguen, guardando los datos en una grabación.

El último paso es volver a resolver un problema paralelo a los otros, individualmente, pero esta vez solo el alumno de la pareja que utilizó estrategias ó procedimientos menos eficaces a la hora de resolver el problema. Este alumno en todas las ocasiones, ha sido el que ha obtenido el nivel intelectual más bajo según la Escala de Inteligencia de Wechsler.

Con este último paso, se pretende comprobar lo propuesto en el 2º objetivo, es decir, si se han modificado las estrategias de aprendizaje de estos alumnos que han trabajado cooperativamente en la resolución de una tarea.

6. ANÁLISIS DE DATOS

1º PARTE: Resolución individual.

Con respecto al nivel de Inteligencia del total de la muestra, tenemos a dos alumnos de nivel deficiente, un alumno de nivel inferior, dos alumnos de nivel normal-bajo, dos alumnos de nivel medio y dos alumnos de nivel normal-alto (para conocer los coeficientes intelectuales que corresponden con estos niveles, ver tabla 3).

Para la obtención de las estrategias utilizadas por los alumnos, hemos seguido el modelo propuesto por Greeno y Johnson (1984), para la resolución de este problema. Este modelo de las estrategias que se utilizan, siguiendo a Monereo (2000), consta de siete decisiones que debe ir tomando el alumno para regular su conducta y resolver la situación propuesta, que a su vez deberá poner en acción distintos procedimientos, que aproximen el estado de la tarea a su estado final de resolución:

- Primera decisión relativa a la necesidad de simplificar el enunciado (**fase 1º del problema**). Aplicar procedimientos de destacado ó subrayado de los elementos semánticos fundamentales del enunciado:

“Marisa sale de su casa *con 900 pesetas* que le dan sus padres por su cumpleaños. Al bajar por la escalera se encuentra con la vecina que saca de su bolsillo 800 pesetas, de las que *le da 600 pesetas*. Luego *se gasta 300 pesetas* en una entrada para el cine y después compra regalos para su hermano. Vuelve a casa con *200 pesetas*. ¿Cuánto dinero se ha gastado en los regalos?”. (Las 800 pesetas de la vecina resultan irrelevantes y no deben destacarse).

- Segunda decisión relativa a recodificar lingüísticamente los elementos anteriormente destacados (**fase 2º del problema**). Parafrasear las frases, codificarlas en notaciones numéricas:

“Marisa tiene 900 pesetas más las 600 pesetas de la vecina. Se ha gastado 300 pesetas en el cine más los regalos que compró. Al final, le quedan 200 pesetas”.

- Tercera decisión relativa a representarse el problema de manera figurativa (**fase 3º del problema**). Elaborar una formulación matemática del problema:

“900 pesetas + 600 pesetas – 300 pesetas – los regalos = las 200 pesetas que le quedan”.

- Cuarta decisión relativa a la planificación de la resolución (**fase 4º del problema**). Anticipar los pasos que deben seguirse y estimar su posible resultado:

“Primero sumar 900 y 600 para saber cuanto tiene. De lo que nos dé, restar las 300 del cine. De lo que quede, restar las 200 que le quedan”.

- Quinta decisión relativa a la aplicación de los algoritmos implicados (**fase 5º del problema**). Efectuar las operaciones de suma y resta:

$$900+600= 1500 \qquad 1500-300= 1200 \qquad 1200-200= 1000$$

- Sexta decisión relativa a la incorporación del nuevo dato (**fase 6º del problema**). Sumar las 500 pesetas de la hucha al resultado final:

“Hay que sumar a las 1000 las 500 pesetas que Marisa tenía en la hucha”.

$$1000+500= 1500$$

“Marisa se ha gastado 1500 pesetas en los regalos de su hermano”.

Otra opción menos estratégica sería repetir todas o parte de las operaciones, actuando de forma más inflexible y sin considerar el límite de tiempo que se ha impuesto.

- Séptima decisión relativa a la autovaloración del resultado obtenido (**fase 7º del problema**). Localizar indicadores de corrección y calificar la comparación:

1500 pesetas de los regalos + 300 del cine + 200 pesetas que le quedan = 2000 pesetas que tenía al principio. “¡Esta bien!”.

Todos los alumnos han utilizado las mismas estrategias: simplificar el enunciado, planificación de la resolución, aplicación de los algoritmos e incorporación del nuevo dato, y los mismos procedimientos: lectura de elementos semánticos, estimación para la resolución y efectuar las operaciones. Donde encontramos diferencias es en la valoración de los mismos.

En la estrategia de simplificar el enunciado, hemos considerado como procedimiento, seguido por todos los alumnos, la lectura de elementos semánticos. Pues bien, al valorar el procedimiento seguido, encontramos las primeras diferencias entre alumnos con distintos niveles intelectuales. Los alumnos de nivel intelectual deficiente, inferior y normal-bajo, comienzan el ejercicio con una lectura incorrecta y no comprensiva, que se verá reflejada en los resultados obtenidos posteriormente. Sin embargo, los alumnos que obtuvieron puntuaciones más altas en el WISC, realizan este procedimiento correctamente, comprendiendo el contenido del mismo.

En la estrategia de planificación de la resolución, y en el procedimiento de estimación de la resolución, también seguido por todos los alumnos, las diferencias las encontramos en el número de operaciones que pretenden realizar. Los alumnos que no han comprendido el problema, que coincide con los niveles intelectuales más bajos, planifican un número incorrecto de operaciones.

En la estrategia de aplicación de los algoritmos, y en el procedimiento de efectuar las operaciones, encontramos tres casos distintos: alumnos que realizan correctamente las operaciones que planifican pero de un modo no eficaz, alumnos que realizan correctamente las operaciones que planifican de un modo eficaz y por último, aquellos que no realizan correctamente las operaciones que planifican y por tanto, no lo hacen de un modo eficaz.

Cuando hablamos de “eficaz” nos referimos a la resolución correcta del problema. Solo tres alumnos, cuyos niveles intelectuales son normal-alto y medio, realizan la tarea correctamente.

La última estrategia, que utilizan todos excepto uno, es la de incorporación del nuevo dato y efectuar las operaciones. Como en todos los anteriores, los alumnos que fueron valorados positivamente en los otros procedimientos, en este también resuelven con éxito.

2º PARTE: Resolución en interacción

En esta segunda parte de la investigación resuelven el problema dos alumnos con niveles intelectuales distintos. Por los resultados obtenidos se observa que la iniciativa en la resolución del problema la lleva el alumno con el nivel intelectual mayor. El otro alumno le sigue copiando e imitando lo que el otro

alumno va desarrollando en voz alta. Hay casos en que aporta algo a la resolución del problema pero en la mayoría de los casos, no es eficaz para la resolución correcta de la tarea.

3º PARTE: Posible modificación de estrategias. Resolución individual.

En esta tercera parte se intenta comprobar si los alumnos que han resuelto un problema en interacción con un compañero con un nivel intelectual por encima del suyo, han logrado mejorar la eficacia de la puesta en marcha de estrategias y procedimientos en la tarea asignada.

Se comprueba, tras analizar los resultados, que los cambios experimentados por los alumnos en la tercera situación de estudio, tanto positivos como negativos o de marcha atrás, están influidos por la interacción llevada a cabo en la segunda parte del estudio.

Todos los alumnos siguen utilizando el mismo número de estrategias del modelo antes señalado (Monereo, 2000), y el mismo número de procedimientos. Donde seguimos encontrando diferencias es en la eficacia de estos al enfrentarse a la tarea y en este tercer caso, como ya he mencionado, comparándolos con la primera parte del trabajo.

El A1, A4 y A10 realizan mayor número de operaciones influidos por sus respectivas parejas con un mayor nivel intelectual en la interacción, aunque en todos los casos no son eficaces. También el A4 introduce el nuevo dato que en la primera parte no incorpora. La interacción solo ha desarrollado en estos alumnos el aprendizaje por imitación y no comprensivo.

Los alumnos A8 la interacción influye en él negativamente realizando menos operaciones.

7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las estrategias que utilizan el alumnado en la resolución de problemas aritméticos, resolvemos que, si bien, el problema utilizado estaba destinado a alumnos de 4º de Primaria, dadas las características de nuestra muestra, ya mencionadas, la componen alumnos de 6º de Primaria y aún así la mayoría ha encontrado dificultades en: La comprensión del problema a causa de las deficiencias en la lectura, dificultad en realizar sumas y restas correctamente, incapacidad para realizar cálculo mental y aritmético. En general, un nivel académico e

intelectual muy por debajo de su edad cronológica y un elevado fracaso escolar, debido principalmente al contexto socio-cultural al que pertenece la muestra. Dicho contexto lo determinan factores como el clima social, la falta de alternativas de tiempo libre, la relación con sus iguales en riesgo o en situación de riesgo, entre otros.

Los resultados demuestran que el nivel intelectual del alumno no influye en el número de estrategias que estos utilizan, sin embargo, sí repercute en las tareas que realizan y en la dificultad implícita de cada una de ellas. La corrección o no del resultado de la tarea también está vinculada al nivel intelectual, lo que nos permite concluir que no es la estrategia, tal y como ha sido entendida en este trabajo, un aspecto asociado al nivel intelectual sino la concreción de esa estrategia en las tareas vinculadas. Así, aunque utilicen el mismo número de estrategias y de procedimientos derivados de estas estrategias, solo tres alumnos consiguen utilizarlas correctamente. Estos alumnos, coinciden con los niveles intelectuales más altos de nuestra investigación. El resto de los alumnos, con niveles intelectuales que van desde medio a deficiente, cuando aporta la solución final, en la mayoría de los casos, no es correcta.

Cuando sometemos a estos alumnos a una interacción, es decir, a la resolución de un problema en interacción teniendo en cuenta el nivel intelectual y agrupando alumnos con niveles intelectuales superiores con niveles intelectuales inferiores, comprobamos, que el esperado conflicto y desarrollo cognitivo, que debería suceder a favor de los alumnos con niveles intelectuales más bajos, no se produce tras acabar la tarea. Lo que sí se produce en la mayoría de los casos es un intento de imitar los pasos seguidos por el alumno con mas competencias intelectuales. Encontramos que, posteriormente, el alumno de nivel intelectual bajo, copia las estrategias y procedimientos empleados por su compañero pero no consigue aplicarlos de forma eficaz. Por último, señalar que existen evidencias de la familiarización de los alumnos de mayor nivel intelectual con las tareas planteadas para su resolución. que más tarde en la resolución del problema en solitario por el alumno de nivel intelectual mas bajo, lleva a cabo sin eficacia en la puesta en marcha de los procedimientos implicados en la resolución. También encontramos evidencias de la familiarización de los alumnos de mayor nivel intelectual con las tareas planteadas para su resolución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASOCIACION SOCIO CULTURAL ADULTOS CARTUJA (1998). *Intervención con familias en desventaja social: Proyecto de Investigación-Acción*. Granada. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.

- BRUER, J.T. (1995) *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E. y PEGALAJAR, M. (2001) Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, en *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña: AIDIPE.
- BUENDÍA, L. y OLMEDO, E. (2001) Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural, en T. POZO, R. LÓPEZ, B. GARCÍA y E. OLMEDO, *Investigación educativa: diversidad y escuela*. Granada: GEU.
- BUENDÍA, L. y OLMEDO, E. (2000) Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P., HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGrawHill.
- FLAVELL, J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving, en L.B. RESNICK, (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- GREENO, J. Y JOHNSON, W. (1984) *Competence for solving and understanding problems*. Pittsburg: Learning Research and Development Center
- MONEREO, C. (Coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. Graó
- OLMEDO, E. (2001) *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. Tesis Doctoral dirigida por L. BUENDÍA. Granada.
- PÉREZ CABANÍ, M.L. (1997). *Cuadernos para el análisis, 10. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Barcelona. Horsori.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI
- PROYECTO ESCUELA DE VERANO 2001. Granada. (inédito).
- WECHSLER, D. (1989) *Escala de Inteligencia para niños*. Madrid. Tea.
- WEINER, F.E. y KLUWE, R.H. (eds.) (1987) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

HACIA UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE CENTROS UNIVERSITARIOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO. ANÁLISIS DE CONTEXTO Y NECESIDADES

Ignacio González López
José Diego García García
M^a del Carmen Corpas Reina
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de documentos y opiniones vertidas por los diferentes medios académicos, políticos y sociales, son conscientes del valor de la evaluación como medio idóneo para la *mejora de la calidad* de las Universidades (Mateo, 2000; Pérez Juste, 2000 y Rey y Santamaría, 2000). Sin embargo, la evaluación no se utiliza sólo para verificar el funcionamiento de la institución y sus resultados, sino que se concibe como un proceso para mejorarla.

Nuestra posición supone asumir que la mejora de la calidad de la Universidad no se produce únicamente por aumentar los recursos y la infraestructura de los centros a la docencia y a la investigación, sino que se caracteriza por la aportación de capital humano a la sociedad, es decir, por disponer de un alumnado profesional y personalmente preparado, con un rendimiento académico óptimo y satisfecho con los estudios realizados (Tejedor, 1998: 26), así como su participación de un sistema de relaciones.

En función de la naturaleza de la propia institución, de las características del sistema educativo y las demandas de la sociedad, las tareas que aquí se plantean suponen el empleo de sistemas de gestión que combinen el interés de las personas, el empleo de recursos, el estudio de los procesos, la evaluación de los resultados y los beneficios producidos.

2. HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

El desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad, sobre la base de este tipo de planteamientos, requiere del desarrollo y manejo de una serie de técnicas específicas por parte del personal implicado en la realización de dichas tareas.

Los estudios realizados por Gento Palacios (1996), Mucio et al. (1998) y Gaziel, Warnet y Cantón (2000) sobre el empleo de sistemas de calidad en educación, aportan un conjunto de datos importantes sobre diferentes modelos aplicables a las instituciones educativas como son los derivados del premio Deming, del premio Baldrige y del EFQM.

Para la puesta en marcha de estos y otros sistemas de evaluación de la calidad, se han ido desarrollando una serie de instrumentos para evaluar, definir y solucionar posibles problemas surgidos en cualquiera de los elementos de la organización. Considerando la evaluación como un proceso sistemático, Mucio (2000) expone las herramientas más útiles en educación, agrupadas para ser usadas en las cuatro fases del proceso de evaluación: hojas de verificación diagramas de Pareto, diagramas de afinidad, cuestionarios, tormentas de ideas, planes de acción, gráficas temporales, etc.

En todo caso, merece la pena resaltar, sobre la base de las ideas de Martín Bris (2001: 19) que, en este trabajo lo más importante son las personas, abogando por la realización de un trabajo cooperativo basado en el compromiso, la participación y la implicación, propiciando el desarrollo de las personas y del propio centro educativo.

3. OBJETIVOS

A la vista de los estudios realizados sobre evaluación de la calidad educativa y teniendo en cuenta las características de las herramientas planteadas, nos proponemos elaborar un instrumento que nos permita conocer la universidad. Por esta razón, los objetivos que guían este trabajo son los siguientes:

- Diseñar un instrumento de evaluación de centros universitarios atendiendo al contexto y a las necesidades de los mismos: protocolo estandarizado de evaluación compuesto por ítems de valoración escalar.
- Garantizar las condiciones científicas del instrumento de tal manera que pueda ser aplicable en todas las instituciones universitarias: fiabilidad, validez y generalización.

4. VARIABLES

Para la selección de las variables hemos considerado aquellos factores que condicionan la calidad de un centro educativo desde la perspectiva del alumnado, centrándonos en aquellos aspectos relacionados con la satisfacción con la vida del centro:

- *Relaciones interpersonales básicas*: valoración de las relaciones con la comunidad educativa, examinado su propia actitud y la disponibilidad de los diferentes componentes personales del centro.
- *Participación en la vida académica del centro*: en este bloque se analiza la participación e implicación del alumnado en cuantos órganos y actividades disponga.
- *Valoración y uso de los servicios e infraestructuras*: satisfacción de los estudiantes con los diferentes servicios e infraestructuras de que disponen en el centro.
- *Condiciones ambientales*: percepción del alumnado con la limpieza, iluminación y ruido de los diferentes espacios en los que transcurre la vida escolar de los estudiantes.
- *Aspectos organizativos y de funcionamiento*: valoración del funcionamiento interno del centro y grado en el que el alumno valora dicha organización.
- *Satisfacción general*: estimación general del nivel de satisfacción general con el centro.

5. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos referentes a las variables anteriormente mencionadas se recopilaban gracias al diseño de una encuesta cuyo formato era un protocolo estandarizado de ítems de valoración escalar. El instrumento estaba compuesto por 72 escalas de valoración del grado de satisfacción con los diferentes aspectos propuestos (dimensionadas tal y como refleja la exposición de las variables), 2 preguntas cerradas de clasificación de los encuestados (titulación y curso), así como dos preguntas abiertas cuyo objetivo era recoger sugerencias a la encuesta y propuestas para su mejora.

6. MUESTRA

Dadas las características de esta primera fase (estudio piloto), hemos optado por definir a la población como el alumnado matriculado en la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, durante el curso académico 2001/2002. Dicha población asciende a un total de 1803 sujetos. Para la confección de la muestra hemos optado por la elección de un muestreo aleatorio estratificado, atendiendo a una doble dimensión, la titulación en curso y el nivel educativo en el que se encuentran los citados estudiantes. La muestra resultante ascendió a un total de 732 alumnos y alumnas.

7. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

La base informativa general, una vez recogidos los datos, codificados y clasificados, ha sido aportada por los siguientes procedimientos de análisis

- Un *estudio descriptivo* permitió extraer aquellos elementos sobre los que construir las dimensiones sobre las cuáles establecer los que se considera, ha de ser una institución de calidad.
- Dado que el objetivo básico del trabajo se centró en diseñar un instrumento de evaluación, la especificación de sus garantías científicas se realizó a través de los siguientes procedimientos: *análisis de consistencia interna*, *análisis de la capacidad de discriminación de los elementos* y *estudio factorial*.

7.1. Estudio descriptivo

Una aproximación a los resultados obtenidos en este primer estudio, revela que el alumnado encuestado se siente satisfecho con el centro en el que transcurre su vida académica. Particularizando en función de las dimensiones del instrumento de valoración, hemos contemplado que se sienten satisfechos con la disponibilidad del profesorado en el horario de tutorías, así como su disposición a trabajar con ellos en las aulas. Sin embargo, se consideran poco satisfechos con la disponibilidad del equipo decanal y poco implicados en la vida académica del centro.

Una valoración de los diferentes servicios e infraestructuras a su disposición, concluye que los alumnos puntúan más alto las zonas deportivas anexas a la facultad, la entrada principal y los aseos. Por su parte, los servicios peor valorados son el aula de informática a disposición de los estudiantes, la cafetería y el servicio de medios audiovisuales.

Una valoración de las condiciones ambientales en las que se llevan a cabo las diferentes labores del centro concluye que los estudiantes están bastante

satisfechos con la limpieza de los diferentes entornos del edificio. Por otro lado, consideran que la iluminación es medianamente normal, no así cuando valoran los niveles de ruido de los diferentes entornos, donde los niveles más altos se concentran en la cafetería y en los pasillos.

Por último, en lo que respecta a los aspectos organizativos y de funcionamiento del centro, el único elemento que ofrece unos resultados positivos es el trabajo realizado en la conserjería, ya que el alumnado manifiesta sentirse poco satisfecho con el resto de elementos.

7.2. Análisis de consistencia interna

Este estudio aportó un valor total de Alfa en la escala de 0.9425, lo que representa un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, pudiendo concluir que el instrumento presenta indicios de garantías de fiabilidad. Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario (72 escalas) revela unos coeficientes Alfa en todos ellos por encima de 0.9412, lo que confirma que cada uno de los elementos de este instrumento mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad.

7.3. Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos

La valoración del carácter unidimensional de la prueba se llevó a cabo por medio de la aplicación de la prueba t de Student entre las medias de los grupos establecidos alto y bajo para estimar la existencia o no de diferencias significativas.

Hemos podido comprobar que el 95.8% de los ítems poseen un elevado poder de discriminación, es decir, cumplen con los objetivos planteados para cada una de las cuestiones de la escala. Esto refleja la existencia de una estructura interna en el instrumento capaz de responder a las demandas planteadas.

7.4. Estudio Factorial

Tras la realización de las pruebas necesarias para proceder a la aplicación de esta prueba con las suficientes garantías y partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad, obtuvimos un total de 20 factores, con una explicación total de la varianza de un 66.256%.

A pesar de aportar los 20 componentes un porcentaje considerable de la variabilidad respecto al modelo, es el número uno quien, de forma significativa, maximiza la explicación. Sin embargo, los primeros siete componentes extraídos (autovalores iguales o mayores que 2) son los que nos ayudan a configurar la explicación del modelo y a dar respuesta a los objetivos inicialmente planteados. Dichos factores están relacionados con la participación en la vida académica del centro, el mantenimiento del centro, las infraestructuras, los servicios de atención al alumnado, la gestión administrativa, las condiciones ambientales (iluminación y ruido), la ordenación académica y las relaciones con el profesorado.

8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Una vez estimadas las garantías científicas del instrumento propuesto y evidenciado su cumplimiento, comprobamos que las dimensiones planteadas en el mismo tienen su correspondencia con los elementos que, desde la perspectiva de los estudiantes encuestados, configuran su satisfacción con el centro en el que cursan sus estudios. Sobre la base de estas dimensiones y cuantas aclaraciones nos ha hecho llegar el alumnado, el instrumento definitivo se configurará como un protocolo estructurado de escalas de valoración, cuya implementación se llevará a cabo en etapas posteriores de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Horsori.
- PÉREZ JUSTE, R. et al. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- TEJEDOR, F.J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- REY, R. y SANTA MARÍA, J.M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- MARTÍN BRIS, M. (Coord.) (2001). *La calidad de la educación en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- MUNICIO, P. (1998). *Evaluación de la calidad de la educación superior Un modelo de autoevaluación institucional*. Madrid: Red Universitaria de Evaluación de la Calidad.
- MUNICIO, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
- GAZIEL, H., WARNET, M. y CANTÓN, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.

ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE LA COMUNIDAD AUTONOMA ANDALUZA

Teresa González Ramírez
M^a Eugenia Blanco Loro
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación¹
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos representan en la actualidad el ámbito del sistema educativo en el que confluyen las diversas medidas, propuestas por la administración, destinadas a conseguir el cambio y la mejora de la calidad educativa; por lo que en ellos se ponen en marcha los procesos que concretan y contextualizan los marcos normativos y a su vez también en ellos se materializan los logros y resultados del sistema en su conjunto. En la actualidad estos logros y resultados cobran forma no sólo por el nivel de éxito académico alcanzado por el alumnado sino por el grado de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa, por la calidad de los cambios e innovaciones introducidos y por la creación de una cultura organizativa propia que resalte sus señas de identidad. (González, 2003)

En la política educativa destacan el énfasis puesto en la evaluación de los aprendizajes, de programas y sistemas así como la generalización de la evaluación de centros educativos y de los profesionales de la educación. Consolidada esta expansión de la evaluación fundamentalmente de carácter cuantitativo (dimensión estructural, organizativa y administrativa de la evaluación) es necesario realizar un salto cualitativo que permita el desarrollo de procesos evaluativos de manera autónoma en las unidades más básicas del sistema educativo: los centros educativos.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Camilo José Cela s/n 41018-SEVILLA. E-mail tgonzale@us.es

En el desempeño de estas funciones cobra una especial relevancia el uso de la evaluación y el concepto de evaluación asociado a los procesos de mejora y desarrollo organizativo. Por lo que nos encontramos en un momento en el que es necesario revitalizar el uso de la evaluación como proceso que dinamiza y provoca, a través del conocimiento y el contraste, la mejor comprensión de las instituciones educativas y de la práctica que en ellas se realiza. Supone el desempeño de una función de la evaluación poco utilizada y que nosotros denominamos *de formación y apoyo al conocimiento*. El desarrollo del conocimiento en evaluación en los centros educativos permite:

- Que cada centro de manera autónoma y responsable planifique y establezca dentro de su correspondiente planificación estratégica el estudio minucioso y riguroso de procesos específicos ligados al rendimiento de los alumnos, evaluación de la docencia, desarrollo organizativo, etc.
- Definir de manera operativa el concepto de calidad educativa. Como dice el profesor Mateo (2001) la calidad educativa no es cuestión de estado sino de grado, por lo tanto cada institución puede planificar las cuotas de calidad que pretende alcanzar.
- Los sistemas educativos actuales se sitúan ante el reto de la “gestión de la diferencia”. Desarrollar en los centros una función de la evaluación dirigida a la formación y apoyo al conocimiento facilita que los procesos evaluativos normativos se constituyan en punto de arranque para iniciarse en una nueva cultura organizativa que se nutre de la mejora continua; a partir de aquí el sistema no tiene límites, la dirección hacia la que cada centro quiera avanzar depende entre otras cosas de la capacidad que tenga para gestionar los procesos evaluativos asociados a sus procesos educativos. La exploración de nuevos espacios de calidad sólo se puede lograr desde la gestión de la diferencia y esa es la razón de la defensa del desarrollo del conocimiento sobre evaluación en los centros educativos.

Esta idea se enmarca dentro de las líneas prioritarias de actuación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado de nuestra Comunidad Autónoma. La política de evaluación de centros desarrollada ligada a esta función de la evaluación se presenta en el Plan de Evaluación de Centros con dos grandes objetivos: a) “impulsar y asesorar en los centros procesos de autoevaluación o evaluación interna” y b) “incrementar la formación teórica y práctica de los agentes responsables de las tareas de evaluación educativa”.

Con posterioridad como reconocimiento a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión del actual marco normativo, se articula la Orden de 2 de Mayo por la que se concretan y actualizan los Planes de Autoevaluación y Mejora durante el curso escolar 2002–2003 en los centros públicos de Andalucía,

como consecuencia del análisis realizado sobre el desarrollo de la convocatoria experimental de Planes de Mejora, regulada por la Orden de 1 de octubre de 2001. Este Plan de Mejora se concibe como una propuesta educativa singular, contextualizada y flexible que trata de impulsar la puesta en marcha de procesos de autoevaluación y mejora, partiendo del reconocimiento de las características y necesidades que cada centro posea.

Tomando como referencias teóricas las ideas anteriormente expuestas hemos iniciado un proyecto de investigación, en el marco de la política de evaluación de centros de nuestra comunidad autónoma, cuyo objetivo fundamental es conocer a partir de los planes de mejora en curso, las prácticas evaluativas del profesorado y cuál es el impacto de sus acciones a nivel de aula y centro, tratando de analizar la coherencia de su práctica evaluativa y el concepto de evaluación en el que se enmarcan esas prácticas.

Estudios recientes realizados tanto a nivel nacional (Buendía, 1996, 1999; Soriano, 1998; Hernández y Soriano, 1999; Tejedor, 2002) como internacional por la American Evaluation Association (AEA) sobre Investigación, Tecnología y desarrollo de la Evaluación vienen a situar la relevancia y el papel que esta temática tiene para que los procesos evaluativos no se limiten a desarrollar únicamente su función administrativa, de control o rendición de cuentas sino que se conviertan en un espacio de reflexión para que cada centro y /o institución de manera autónoma se inicie en la cultura del compromiso, la responsabilización y la autorregulación.

1. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Finalidad del estudio y objetivos de investigación

El propósito fundamental de este estudio es explorar cómo los centros educativos aprenden a gestionar sus procesos educativos a partir de los usos y funciones que atribuyen a las prácticas evaluativas. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos de investigación:

1. Determinar los conocimientos teóricos que posee el profesorado en evaluación.
2. Conocer cuáles son sus prácticas evaluativas
3. Conocer las necesidades de formación en evaluación del profesorado en los Centros de Educación Primaria y Secundaria pertenecientes al Plan de Mejora en nuestra comunidad autónoma.

4. Diseño, implantación y evaluación de un plan de formación ajustado a las necesidades formativas detectadas.

1.2 Diseño de investigación

Nuestro análisis se centra en un estudio descriptivo cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular (Arnal, 1992). Se trata de un estudio tipo encuesta o “survey” que no permitirá recoger información factual que describa una determinada situación, lo que posibilitará identificar problemas, realizar comparaciones, evaluaciones y planificar futuros cambios y toma de decisiones (Van Dalen y Meyer, 1981, en Colás y Buendía, 1994)

1.3 Población, muestra y procedimiento de muestreo

La población de referencia para este estudio se circunscribe a la totalidad de centros educativos de primaria y secundaria de nuestra comunidad autónoma que tienen aprobados Planes de Autoevaluación y Mejora. El muestreo a realizar será de carácter aleatorio, estratificado proporcional, por provincias andaluzas que participen en el estudio. En una primera fase el proyecto se está llevando a cabo con los centros pertenecientes a la convocatoria de 2001-02 de Sevilla capital y provincia. La muestra total de centros que han participado en Sevilla capital es de 34 Centros (24 Centros de Educación Infantil y Primaria y 10 Centros de Educación Secundaria Obligatoria)

1.4 Procedimientos de recogida de datos

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el cuestionario diseñado al efecto titulado “Necesidades Formativas y prácticas evaluativas del profesorado”. Consta de 26 ítems y para su construcción hemos seguido un procedimiento deductivo e inductivo a la vez. En primer lugar a partir de la literatura existente Buendía (1996, 1999); Hernández Pina, 1999, entre otros) hemos definido dimensiones teóricas principales. En segundo lugar hemos realizado entrevistas a equipos directivos de los centros y responsables de la dirección general de evaluación con objeto de indagar en una fase inicial que aspectos relacionados con la evaluación son los que tienen mayor interés para los profesores. Finalmente fue validado mediante prueba piloto y quedó constituido por las siguientes dimensiones y subdimensiones:

- 1. Datos descriptivos de identificación:** sexo, años de docencia, nivel, curso y materia que imparte y si pertenecen o no al Equipo de Mejora del Centro.
- 2. Conocimiento y evolución sobre el concepto de evaluación:** Sobre aspectos normativos y legales, aspectos teóricos, metodológicos y procedimentales de la evaluación y sobre diseño de materiales específicos (8 ítems).
- 3. Prácticas Habituales en Evaluación:** Funciones y usos de la evaluación en los procesos educativos e institucionales del centro. (16 ítems).
- 4. Necesidades formativas con respecto a la evaluación:** Necesidades asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los procesos institucionales del centro (2 ítems).

La distribución de los ítems según las distintas dimensiones es la siguiente:

CONCEPCIÓN TEÓRICA	ÍTEMS
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de evaluación. • Utilidad de la evaluación para el profesor • Función de la evaluación. • Finalidad de la evaluación. 	<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">2; 3; 5</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">6; 7; 8</p>
PRÁCTICAS EVALUATIVAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: ¿qué evalúa?. • Criterios para evaluar al alumnado. • Temporalización: ¿cuándo evalúa? • Instrumentos de evaluación que utiliza. • Elaboración de instrumentos por el profesorado. • Manejo de los resultados de la evaluación. • Momentos y formas de reflexión en la práctica docente. • Actividades de formación realizadas. 	<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;">10;11</p> <p style="text-align: center;">14;16;18</p> <p style="text-align: center;">15;17;19</p> <p style="text-align: center;">20</p> <p style="text-align: center;">12;13</p> <p style="text-align: center;">21;22</p> <p style="text-align: center;">23;24</p>
NECESIDADES FORMATIVAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Carencias teóricas y prácticas. 	25;26

1.5. Análisis e interpretación de la información obtenida

El análisis se orienta a la obtención de un conjunto de estadísticos descriptivos en base a la información recogida a través del cuestionario. El cuestionario cumplimentado tiene el propósito de ofrecer información a los centros, de manera que les permita conocer los resultados obtenidos, así como autoevaluarse.

El análisis descriptivo se realizará mediante el programa informático SPSS versión 11.0 dirigido a las variables objeto de estudio. Ello nos permitirá establecer las puntuaciones medias y determinar la posición de cada centro en relación con la población total. Estos datos también serán clasificados en función del tipo de centro, experiencia profesional, participación o no en algunas de las convocatorias del Programa de Evaluación de Centros a fin de poder comprobar si existen diferencias en función de estas variables de clasificación. Los resultados se presentarán de forma gráfica a través de ciclogramas, histogramas y perfiles.

Además de los análisis referidos al tratamiento de la información dirigida a dar respuesta a los diferentes objetivos planteados en el estudio, se llevarán a cabo otros análisis exploratorios mediante técnicas correlacionales que permitan establecer vínculos entre las distintas dimensiones identificadas por el instrumento utilizado. Una vez analizados estos datos descriptivos la siguiente fase del proyecto comportaría: a) Diseño, implantación y evaluación de un plan de formación ajustado a las necesidades detectadas y b) Exploración y uso de la Red Telamática Averroes como recurso para el diseño de planes formativos.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMGARTNER, E. Y OTROS (2003): "Design-Based research: An emerging paradigm for educational inquiry". *Educational Researcher*, Vol.32, nº 1, pp:5-8
- BUENDIA, L. GONZÁLEZ, D. Y CARMONA, M. (1999): "Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación Secundaria". *Revista de investigación Educativa*, Vol.17, nº1, pp: 215-236.
- GIL-BERMEJO BETHENCOURT, I. (1999): "Estructura y organización de los órganos para la evaluación del sistema educativo en Andalucía". *Jornadas sobre Instituciones para la Evaluación del Sistema Educativo*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Documento difundido por Internet (<http://www.ince.mec.es>).
- GONZALEZ RAMÍREZ, T. (2001): *Evaluación y Gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Aljibe: Málaga
- GONZALEZ RAMÍREZ, T. (2003): "Evaluation, institutional culture and identity". Comunicación presentada en el 11th European Congress on Work and organizational Psychology. *Identity and diversity in organizations*. Lisboa 14-17 de Mayo.

- HERNANDEZ PINA, F. Y SORIANO AYALA, E. (1999): “Las carencias formativas del profesorado en cuestiones de evaluación”. *Bordón*, Volumen 51, nº 51, pp: 31-38.
- MATEO ANDRÉS, J. (2000): “Evaluación de centros Educativos”. Ponencia presentada a las *I Jornadas de Evaluación y Medición Educativas*. Valencia.
- MATEO ANDRÉS, J. (2001): *La evaluación educativa: su práctica y otras metáforas*. Horsori: Barcelona.
- SORIANO, E. (1998). Costumbres y preferencias del profesorado en diferentes aspectos de la evaluación. *Revista de Ciencias de la Educación*. 174, 183 – 192.
- TEJEDOR, F.J.(2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. *Revista de Educación*. 328, pp. 325 – 354.

ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE EL PERFIL FORMATIVO Y PROFESIONAL DEL EVALUADOR

Teresa González Ramírez

M^a Eugenia Blanco Loro

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación¹

Universidad de Sevilla

Esta comunicación presenta un estudio empírico cuyo objetivo fundamental es conocer el perfil formativo y profesional del evaluador. Tiene sus antecedentes más inmediatos en el trabajo que presentamos en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas celebradas en Valencia en Marzo del 2000. En su planteamiento trata de responder a tres cuestiones básicas: ¿quién forma al profesional que realiza funciones de evaluación?, ¿qué tipo de competencias son necesarias para su desempeño profesional? Y finalmente ¿cuáles son sus principales ámbitos de actuación?. Para responder a estas preguntas es necesario un acercamiento que haga confluir por una parte el curriculum metodológico del evaluador que se imparte en la facultades de Ciencias de la Educación (y mas concretamente en los títulos de Pedagogía) en todas las universidades españolas y de otra las demandas específicas que en el ámbito profesional se están realizando a nuestros titulados para su ejercicio profesional como evaluadores. En el acercamiento empírico sobre qué profesionales ejercen como evaluadores en distintos contextos profesionales hemos podido detectar la ausencia de nuestros titulados en sectores profesionales en los que podrían y deberían estar; de ahí la necesidad en un sentido prospectivo de crear cauces institucionales e itinerarios formativos que faciliten la profesionalización del pedagogo realizando funciones de evaluación en nuestro entorno mas inmediato.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Camilo José Cela s/n 41018-SEVILLA. E-mail tgonzale@us.es

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La evaluación en nuestro país está empezando a desempeñar un papel de primer orden y sus primeros desarrollos están por el momento en manos de la Universidad y, mas recientemente, en Institutos de Evaluación que, tanto a nivel central como autonómico, se están creando en el marco del Sistema Educativo. En la política educativa destacan el énfasis puesto en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, de programas y sistemas así como la generalización de la evaluación de centros educativos y de los profesionales de la educación. Este crecimiento exponencial en la cultura contemporánea de la evaluación, aplicada a una multiplicidad de situaciones evaluativas justifica la necesidad de una profesionalización de los evaluadores y el reconocimiento de la evaluación como disciplina con entidad propia, dotada de metodología y teoría propias. Como señala House (1992) la evaluación estructuralmente se ha ido integrando más en el funcionamiento organizativo de las instituciones y conceptualmente se ha flexibilizado. También es competencia de la Universidad la formación de estos profesionales, de ahí la necesidad de crear cauces institucionales, itinerarios y procesos formativos de calidad (Bigs, 1996) que posibiliten su competencia profesional.

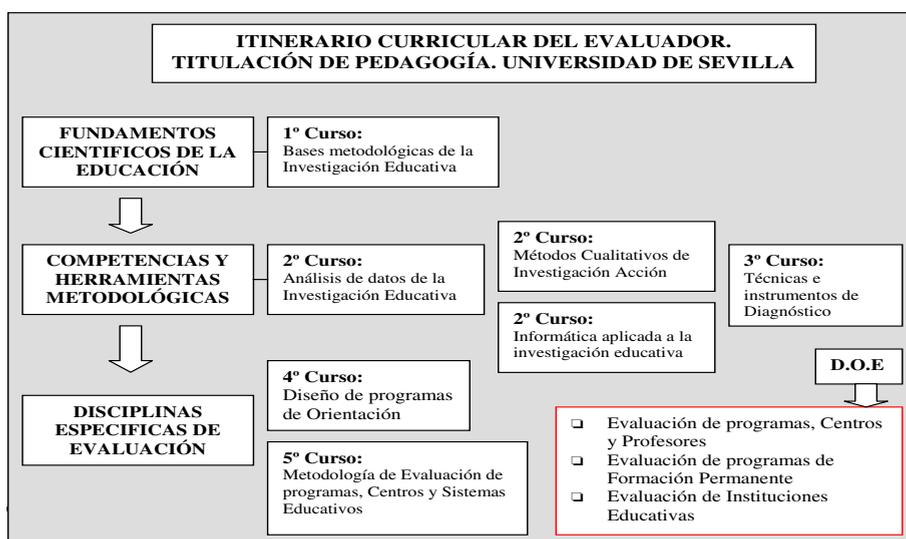
2. LA FORMACIÓN DEL EVALUADOR EN EL CONTEXTO DE LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La formación del evaluador profesional en un contexto universitario compete a las facultades de Ciencias de la Educación. Realizar funciones de evaluación, asesoramiento e investigación tanto en ámbitos de enseñanza reglada, del mundo laboral-empresarial o social es competencia específica de nuestros titulados. Con este propósito se imparten en nuestras universidades materias (Evaluación de Programas, Evaluación de Sistemas Educativos, Metodología para la evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos, Diseño y Evaluación de Materiales Curriculares, etc.), cuyo objetivo fundamental es capacitar al alumno para la adquisición de conocimientos teóricos en relación a la problemática de la evaluación así como en el análisis y planificación de investigaciones evaluativas dirigidas hacia distintos ámbitos de evaluación. Su orientación es aplicada con objeto de aportar herramientas metodológicas que permitan aportar con mayor bagaje sus futuras tareas profesionales dentro de las funciones señaladas anteriormente y como aprendizajes que habrá de realizar el futuro licenciado en Pedagogía en distintos ámbitos de actuación. Estas materias vienen a mostrar un itinerario formativo dentro de nuestras titulaciones dirigido hacia la evaluación como profesión.

Desde que los evaluadores existen como grupo profesional, se ha dedicado una gran atención a identificar las características de los “buenos evaluadores” y el modo de proporcionarles formación. Para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características. Éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. A partir de estos prerrequisitos, la formación del evaluador en el contexto de las facultades de Ciencias de la Educación podemos realizarlo a partir de dos referentes fundamentales:

- Por una parte en el *plano académico* trazando distintos itinerarios que puedan dotar de los conocimientos, competencias y las habilidades necesarias para el ejercicio profesional. El trazado del itinerario se traduce en la definición del perfil del pedagogo como evaluador.
- De otra, en un *plano prospectivo* es necesario indagar en aquellos ámbitos de profesionalización en los que estén trabajando pedagogos realizando funciones de evaluación. Conocer de manera inductiva funciones, tareas, recorrido profesional del pedagogo como evaluador nos ayuda a perfilar el perfil.

Ambos referentes cobran forma dentro de un modelo de formación que posibilite su integración de manera armónica. El cuadro que a continuación exponemos resume el contenido metodológico que conforma el itinerario curricular en el campo de la evaluación para nuestros titulados en Pedagogía.



Hechas esas consideraciones generales sobre la necesidad de formar a profesionales en el ámbito de la evaluación, vamos a exponer los aspectos fundamentales del estudio que estamos desarrollando con objeto de identificar a aquellos profesionales que en nuestro contexto estén trabajando como pedagogos realizando funciones de evaluación.

Los objetivos que pretendemos son:

- a) Conocer e identificar los profesionales que en Sevilla capital y provincia están trabajando en la evaluación.
- b) Identificar principales funciones que realizan relacionadas con la evaluación
- c) Mostrar el conjunto de tareas que realizan para el desarrollo de su competencia profesional como evaluador.
- d) Identificar principales campos de actuación del pedagogo como evaluador
- e) Constatar en que campos de actuación podría estar el pedagogo evaluador incorporado profesionalmente y conocer que titulados están desarrollando esas competencias.
- f) Valorar desde el análisis de la realidad, de una parte dónde se encuadran estos profesionales y de otra analizar si los planes de formación y sobre todo las materias que se enseñan se corresponden con la proyección futura de estos profesionales.

3. POBLACIÓN/MUESTRA

La población de referencia para este estudio se circunscribe dos ámbitos:

- a) Administración pública (local, central y autonómica).
- b) Empresas de formación, recursos humanos y servicios.

La selección de la muestra ha sido intencional, atendiendo a criterios relacionados con la vinculación de los profesionales al campo de la evaluación y empresas y/ o consultoras ubicadas en la provincia de Sevilla destinadas al ejercicio de estas funciones.

4. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Para el desarrollo de estos objetivos de investigación el proceso de recogida de datos se ha realizado en dos momentos diferenciados. Un primer momento en el que a partir de un guión semiestructurado hemos realizado entrevistas a una

selección intencional de profesionales dirigida a los ámbitos en los que estamos interviniendo.

La información recogida en esta primera fase nos ha servido para la construcción de un cuestionario que estamos dirigiendo al sector empresas de formación, recursos humanos y servicios.

El cuestionario consta de 18 preguntas agrupadas en cuatro bloques:

1. Datos personales.
2. Datos del puesto de trabajo actual.
3. Competencias en el puesto de trabajo.
4. Datos de otros profesionales a los que nos pueda remitir.

Estos bloques se concretan para una serie de dimensiones y subdimensiones:

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<i>Características del puesto de trabajo actual</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Puesto laboral que ocupa y otros puestos que haya desempeñado anteriores al actual. • Reconocimiento de la titulación en el puesto de trabajo • Nivel de estudios mínimo para acceder al puesto de trabajo actual • Forma de acceso y tipo de experiencia y formación previa para acceder al mismo.
<i>Competencias en el puesto de trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones / tareas específicas que realiza dentro del campo de la evaluación • Formación en evaluación • Dificultades principales para desempeñar las funciones / tareas específicas del campo de la evaluación • Forma de trabajo • Actualización y contenido de la formación en evaluación en el puesto de trabajo • Ámbitos hacia los que se dirigen los trabajos en evaluación • Instrumentos y/o procedimientos más usuales para resolver metodológicamente los trabajos evaluativos • Tipo de competencias transversales al puesto de trabajo

5. AVANCE DE RESULTADOS

Los resultados que presentamos en esta comunicación es un avance de los análisis efectuados hasta ahora y por tanto no podemos ofrecer aún una conclusiones definitivas.

En la primera fase del trabajo (obtención de la información a partir del guión semiestructurado) los profesionales entrevistados en cada una de estos ámbitos señalan que la evaluación es un campo profesional al que se llega después de tener cierto recorrido profesional y valoran la necesidad de que en nuestro centro se forme en el campo de la evaluación; la falta de especialización en este campo hace que no se tenga como una posible salida profesional.

En el ámbito de la administración pública (central, autonómica o local) las principales funciones que realizan son las siguientes:

- Diseño, implantación y evaluación de programas.
- Desarrollar procesos técnicos de evaluación.
- Diseñar y validar instrumentos de evaluación.
- Diseñar planes de evaluación (Diseño, recogida de datos, análisis y planes de mejora)
- Evaluación de Centros (Recogida y análisis de información y propuestas de mejora)

Los datos obtenidos a partir del análisis del cuestionario nos permitirá profundizar en funciones, tareas y profesionales que se dedican al campo de la evaluación en el sector de las empresas de formación, recursos humanos, y/o servicios.

BIBLIOGRAFÍA

- BIGGS, J. (1996): "Assesing Learning Quality: reconciling institutional, staf and educational demands". *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 21, 1, p. 5-15.
- BORDÁS,I. ; MILLÁN, D. y TORRE, SD. (1994): "Las salidas Profesionales del título de Pedagogía". *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Cataluña*. Nº88, Gener, 4650.
- DE LUXAN, J.M. (Ed.) (1999): *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T.(2000). "La formación del evaluador profesional en el contexto universitario". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 181, Enero-Marzo, pp.39-51.

- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T.(2000). “Estudio descriptivo sobre competencias profesionales del evaluador”. *Comunicación presentada en las I Jornadas sobre Medición y Evaluación Educativas*. Valencia.
- HOUSE, R. (1992): “Tendencias en Evaluación”. *Revista de Educación*, nº299, pp: 43.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P. y GONZÁLEZ RAMÍREZ. T. (1998): “*Modelo organizativo y formativo del practicum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*”. Comunicación presentada al V Simposium Internacional sobre el Practicum. Poio. Pontevedra.
- SANVISENS, A. (1995): “La educación y el pedagogo a partir de ahora”. En Bordás, Cabrera, Fortuny y Rodríguez Lajo (coord). *Las salidas profesionales del licenciado en Pedagogía*. (149-157) Barcelona: Universidad de Barcelona Publicaciones.

ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

David Gutiérrez Rodríguez, Rayco González Montesinos
M^a Ángeles Axpe Caballero, Alberto Marín Martín
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

El programa de *Atención a estudiantes con discapacidad* de la Universidad de La Laguna, está dirigido a los estudiantes que tienen alguna discapacidad (motora, visual, auditiva, psíquica, etc.), ya sea permanente o temporal, con el objeto que puedan realizar sus estudios universitarios en condiciones de igualdad con el resto de alumnado. Desde este Programa y a través del prácticum de Psicopedagogía, se ha iniciado un estudio que tiene como objetivo obtener información sobre los distintos programas o servicios de este tipo, que se desarrollan en las Universidades del Estado español. En este sentido, presentamos algunos resultados iniciales del mismo que nos permite conocer las actuaciones o ayudas que se desarrollan en distintas universidades, así como el número de estudiantes y las discapacidades más frecuentes.

1. EL PROGRAMA DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

El Vicerrectorado de alumnado de la Universidad de La Laguna cuenta con un programa de *Atención a estudiantes con discapacidad*, adscrito a la oficina de Servicios Asistenciales. Las actuaciones que desarrolla dicho programa son las siguientes:

- Informar y asesorar a los alumnos que vayan a acceder a la Universidad de La Laguna.
- Realizar un censo del alumnado con discapacidad que estudian en la Universidad para garantizar una atención personalizada.

- Atender a los problemas de integración que tengan los estudiantes, conocer sus necesidades y darles respuesta.
- Promover la eliminación de barreras arquitectónicas y de la comunicación, realizando estudios de accesibilidad en los edificios universitarios.
- Mantener un contacto y atención directa con todos aquellos estudiantes que acudan al Programa.
- Informar y asesorar al profesorado sobre las dificultades de sus alumnos y las adaptaciones curriculares correspondientes.
- Dotar de la ayudas técnicas que necesiten los estudiantes con discapacidad (grabadoras de cuatro pistas, folios autocopiativos, intérpretes de signos, emisoras de FM, etc.).
- Dar información sobre titulaciones, cursos de formación, congresos, actividades deportivas, etc., relacionadas con el mundo de la discapacidad.
- Realizar campañas de sensibilización y formación sobre temas de discapacidad dirigidas a la comunidad universitaria.
- Colaborar y coordinarse con aquellas instituciones y organizaciones vinculadas al campo de la discapacidad.

2. OBJETIVOS

El programa de *Atención a estudiantes con discapacidad*, colabora con la formación del alumnado de psicopedagogía a través del practicum. Uno de los ámbitos de actuación del alumnado es llevar a cabo un diagnóstico de necesidades de dicho programa. Para ello, una de las tareas es realizar una búsqueda sobre diferentes programas llevados a cabo en otras universidades, con los siguientes objetivos:

- Obtener información sobre los distintos programas o servicios que se desarrollan en la Universidades españolas.
- Conocer las actuaciones o ayudas que se desarrollan en las distintas Universidades.
- Obtener información sobre el número de estudiantes con discapacidad que hay en las Universidades y cuales son las discapacidades más frecuentes.
- Desarrollar una comparación, a partir de los datos recogidos, de los distintos programas o servicios que se desarrollan en Universidades españolas.

3. PROCEDIMIENTO

Se ha enviado un cuestionario, a través de E-Mail, a distintas Universidades del Estado español, sobre la *Atención a estudiantes con discapacidad*. En él se pregunta sobre varios temas relacionados con las características del programa y del alumnado con discapacidad en cada una de las universidades: año de iniciación de los servicios, desarrollo y tipo de programa, necesidades por las que el programa o el servicio se inicia, estructura del programa, formación inicial de los responsables, servicios y ayudas que ofrecen, servicios que más se demandan, servicios a los que los programas no pueden dar respuesta, discapacidades más frecuentes, con que regularidad asisten al programa, etc.

En este sentido, contamos con algunos datos procedentes de 15 Universidades. Por razones de espacio, no podemos ofrecer toda la información de la que disponemos, por lo que presentaremos la relacionada con algunos ítems que consideramos más relevantes.

4. RESULTADOS

A continuación ofrecemos una parte de los datos obtenidos a través del cuestionario mencionado anteriormente.

— *Año de iniciación de los servicios o programas de atención a la discapacidad en distintas Universidades.*

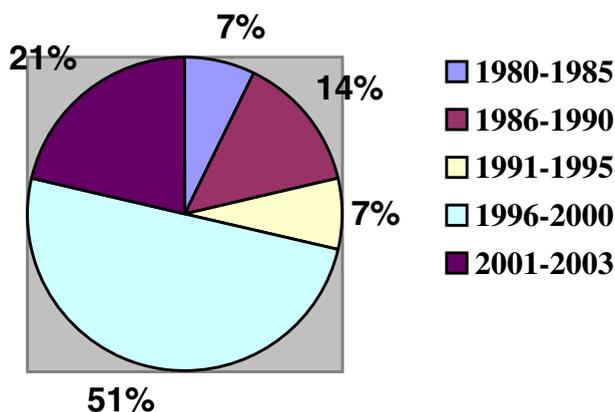


Figura 1. Año de iniciación de los servicios.

Por lo que se puede apreciar en los años comprendidos entre 1996 y 2003 se han desarrollado más del 70% de los servicios asistenciales a alumnos discapacitados. Desde 1980 a 1990 solo existían tres Universidades que contaban con servicios asistenciales, en los cuales no se ofrecían servicios específicos para el alumnado discapacitado; o los servicios tenían una existencia legal pero no práctica, es decir, no desarrollan en ninguna actuación real. Desde nuestro punto de vista, esta situación tiene que ver con el salto cuantitativo de estudiantes discapacitados que acceden a la Universidad en los últimos años. La incorporación de estos estudiantes, probablemente fruto de las políticas de integración y el apoyo recibido en la enseñanza primaria y secundaria, hace necesario la creación de entidades que respondan a sus necesidades.

— *Formación de los responsables del programa o del servicio.*

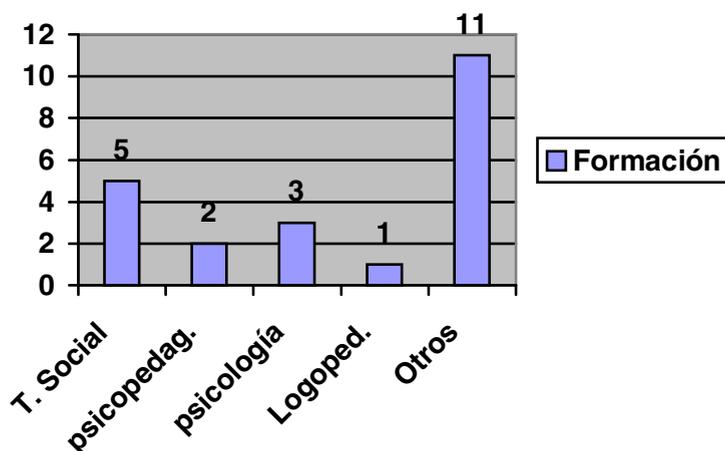


Figura 2. *Formación de los responsables del programa o del servicio.*

Como se puede observar la formación de los responsables del programa hace referencia a profesionales que no cuentan con formación específica para el tratamiento de la discapacidad (administrativos, diplomados en empresariales, etc.) Esto plantearía un punto de reflexión hacia el carácter que debería tener este tipo de programas, tramitación burocrática o intervención a través de profesionales especializados.

— *Alumnos discapacitados en la Universidad.*

Tabla 1: N° de alumnos matriculados y tratados en el Programa

Universidades	Discapacitados matriculados	Discapacitados tratados en el programa
Valencia (A)	315	315
Baleares (B)	56	34
Salamanca (C)	134	80
Barcelona (D)	19	19
Complutense de Madrid (E)	no consta	50
Burgos (F)	39	6
Autónoma de Barcelona (G)	64	19
Las Palmas de Gran Canaria (H)	81	18
Málaga (I)	no consta	no consta
La Laguna (J)	73	53
Politécnica de Cataluña (K)	29	29
Alcalá de Henares (L)	no consta	2
Carlos III (M)	43	43
Pompeu Fabra (N)	20	20
Alicante (O)	131	131

Como se puede observar el número de alumnos discapacitados en la Universidad son, en muchos casos tratados por los servicios o programas asistenciales. Por tanto, parece que la mayoría de estudiantes matriculados en la Universidad tienen un tratamiento personalizado de ayuda.

— Discapacidades más frecuentes

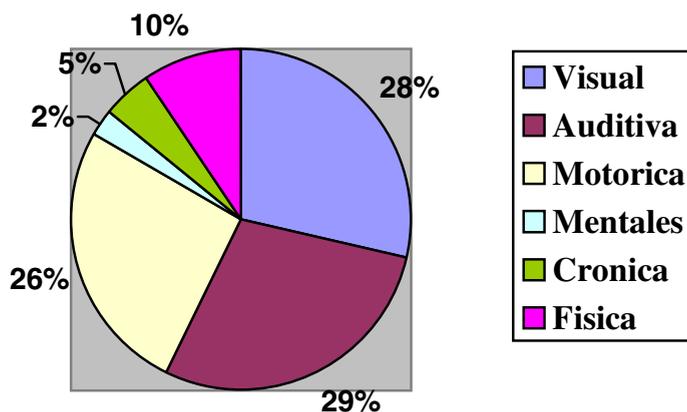


Figura 3: Discapacidades más frecuentes

Como se puede observar las discapacidades más frecuentes que encontramos en las Universidades es la auditiva, seguida de la visual y motórica.

—*Servicios y ayudas que ofrecen los programas.*

Como vemos en la tabla 2, los servicios que se ofrecen en las Universidades son diversos. Los servicios que más se ofrecen son: asesoramiento, ayudas técnicas, adaptaciones, ayudas académicas y voluntariado. Los servicios que menos se ofrecen son: ayudas económicas, transporte, atención personalizada, apoyo general, inserción laboral y barreras de comunicación.

Tabla 2: *Servicios y ayudas que ofrecen los programas*

AYUDAS	UNIVERSIDAD														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Asesoramiento	*			*		*		*	*	*	*		*		*
Acompañamiento Voluntariado	*				*	*	*				*		*		*
Ayudas Técnicas	*		*	*		*				*	*		*		*
Adaptaciones Curriculares	*	*					*			*	*	*	*		*
Apoyo General	*												*		*
Transporte							*								*
Atención Personalizada							*						*		*
Inserción Laboral			*				*						*		*
Ayudas Económicas		*													
Barreras Arquitectónicas		*	*			*				*		*	*		*
Barreras de Comunicación									*	*		*	*		*
Sensibilización			*			*				*		*	*		*
Ayudas académicas			*	*	*			*	*		*		*		*
Orientación		*	*			*				*		*	*		*

CONCLUSIONES

En los últimos años, en la Universidad española se ha producido un incremento del número de alumnado con discapacidad. Esta nueva realidad ha gene-

rado la oferta de una serie de programas y servicios que ofrecen asesoramiento, información y ayuda al alumnado para que pueda iniciar y continuar sus estudios con normalidad y, a la vez, promover acciones que faciliten su integración en la comunidad Universitaria. Aunque consideramos que esto no es suficiente, existe otra tarea importante que afrontar, y es la sensibilización de la comunidad universitaria. Cosas tan básicas como no ocupar los aparcamientos destinados a personas con discapacidad, o que el profesorado universitario entienda las dificultades de determinados estudiantes y la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, no es tan fácil como pudiera parecer.

UN INSTRUMENTO COMPUTERIZADO PARA LA EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL HABLA EN NIÑOS CON DIFICULTADES LECTORAS: TCPH

Remedios Guzmán Rosquete, M.Rosario Ortíz González, Juan E. Jiménez *
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

No es necesario resaltar la importancia que tiene saber leer en una sociedad letrada como la nuestra. Si nos situamos en el marco escolar parece que el conocimiento o la carencia de la habilidad lectora ocupa un lugar de particular significación en el curriculum, ya que constituye una habilidad de carácter instrumental que condiciona la posibilidad de la adquisición autónoma de muchos de los aprendizajes posteriores. Al ser esta una actividad de tal trascendencia no es sorprendente, pues, que dentro de las múltiples funciones que desempeñan los psicopedagogos en los centros, las demandas relacionadas con el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales siga ocupando un lugar prioritario dentro del ámbito de las necesidades educativas especiales.

El diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en la lectura implica la recogida de información de múltiples y variados factores que nos permitan tomar decisiones respecto a las dimensiones (personal, escolar, familiar) que están determinando la naturaleza de estas dificultades y poder definir el tipo de intervención más oportuna. El proceso de diagnóstico iría desde una evaluación curricular y competencial (a través de pruebas criteriales, escalas de observación, entrevistas, análisis de trabajos escolares...) hasta una evaluación específica y diferencial que tiene sentido sólo cuando las dificultades en la lectura se deben

* Esta comunicación responde a parte de un proyecto de investigación más amplio denominado SICOLE para el diagnóstico, a través de ordenador de las dificultades de aprendizaje en la lectura. El Proyecto ha sido financiado por los Fondos Europeos para el Desarrollo Regional (FEDER), 1FD97-1140, y Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DIGICYT), cuyo investigador principal es Dr. Juan E. Jiménez González.

a un desajuste entre las estrategias que demanda la tarea y las que posee el sujeto. El objetivo del diagnóstico sería, pues, *identificar, verificar y comprobar la presencia o ausencia de unas determinadas estrategias requeridas para la ejecución de esta tarea* (García, 2001, p: 418).

Las investigaciones realizadas, desde el modelo cognitivo y la psicolingüística, han supuesto una enorme contribución tanto al diagnóstico de los alumnos que presentan dificultades en la lectura, como al desarrollo de las habilidades necesarias para su adquisición. Desde el enfoque cognitivo la lectura es conceptualizada como un proceso cognitivo complejo, compuesto por múltiples operaciones que van desde el procesamiento perceptivo que hace posible el reconocimiento de los signos gráficos, el léxico que permite el reconocimiento y acceso al significado de las palabras, el sintáctico que establece las relaciones entre las palabras, hasta el semántico que facilita la comprensión del significado global del texto. Desde este enfoque, la mayor parte de las investigaciones se han centrado en los procesos implicados en el reconocimiento de palabras (procesos léxicos), por considerar que el problema nuclear de los niños con dificultades de aprendizaje en lectura (DAL) está en el reconocimiento de palabras, principalmente en las habilidades de descodificación fonológica. Se sostiene que el desarrollo de estrategias relacionadas con la Conciencia fonológica, específicamente con la Conciencia fonémica (CF) o lo que es lo mismo con la capacidad para acceder y manipular los fonemas que componen la palabra hablada, son un buen predictor de la lectura (Badian, 1993; Cornwall, 1992; Cronin y Carver, 1998; Jiménez y Ortiz, 2000; Näslund, 1990). La hipótesis de que el procesamiento fonológico deficiente es la causa de las dificultades lectoras ha conseguido un amplio apoyo empírico (ver para una revisión, Elbro, 1996; Gough, Ehri, y Treiman, 1992; Rack, 1994; Share y Stanovich, 1995). Se postula que las dificultades en algún aspecto del procesamiento fonológico dificulta la comprensión y aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema (Rack, Snowling y Olson, 1992). Asimismo, las diferencias encontradas entre buenos lectores (BL) y malos lectores (ML) en conciencia fonémica han sido interpretadas como causa del retraso lector (Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons y Rashotte, 1993; 1997). Tanto los resultados de los estudios de entrenamiento como los que examinan el desarrollo evolutivo de esta habilidad muestran que hay una gran estabilidad de las diferencias individuales en CF. Mc Bride-Chang, Wagner y Chang (1997) encontraron una correlación de .51 entre el estado inicial de la CF y el crecimiento de esta habilidad, lo que indica que los que comienzan con baja CF presentan un desarrollo más lento y dificultoso de esta habilidad metafonológica. Sobre esta base, algunos autores han señalado que la dificultad tanto, para acceder y manipular los fonemas como para comprender y aplicar el principio alfabético, podría ser una consecuencia de problemas, a nivel de procesamiento perceptivo, en la identificación y discriminación de segmentos fonológicos en el habla (Adlard

y Hazan, 1998). Estos hallazgos han despertado el interés por el estudio de la percepción del habla como posible precursor de la conciencia fonémica: las dificultades para percibir los fonemas podrían impedir la realización de tareas que requieren el acceso consciente y la manipulación de fonemas necesarios en la lectura. Dos conclusiones se derivan del estado actual de la investigación acerca de la relación entre Percepción del Habla (PH) y lectura: 1) algunos autores defienden que la relación entre percepción del habla y lectura está mediatizada por la conciencia fonológica; la percepción del habla no es un predictor independiente de la lectura, sino que contribuye a ésta a través de la conciencia fonológica (Mc Bride-Chang y col., 1997; Talcott y col.; 1999); 2) la percepción del habla contribuye directamente a la lectura de palabras, de manera que las diferencias individuales en PH pueden explicar parte de la varianza en lectura que la CF no explica (Gibbs, 1996; Ortiz y Guzmán, 2003; Metsala; 1997). En el reciente estudio de Ortiz y Guzmán (2003) se encuentra que esta variable contribuye directamente a la lectura de palabras y pseudopalabras de los alumnos con DAL. Encontramos que lectores retrasados de 9 años tienen dificultades para discriminar los fonemas en sílabas y palabras, no encontrándose correlaciones significativas entre estas variables en los niños con un rendimiento normal en lectura. Los resultados de otro trabajo de investigación (Ortiz, García y Guzmán, 2002) en el que analizamos la influencia de la PH, como uno de los componentes del entrenamiento fonológico en la lectura de alumnos mayores de 8 años con DAL, mostraron que cuando la PH se incluye en el entrenamiento fonológico, mejora la lectura de palabras de estos alumnos. Estos hallazgos sugieren que la habilidad para percibir auditivamente sonidos del habla es una variable importante que debe ser considerada en la explicación de las dificultades de aprendizaje en lectura. En esta comunicación presentamos un instrumento de diagnóstico computerizado para la evaluación de la Percepción del Habla.

Los instrumentos de papel y lápiz han sido utilizado tradicionalmente en el diagnóstico psicopedagógico de los escolares. Sin embargo, con la disolución a gran escala de los ordenadores, se ha aumentado considerablemente la adaptación de estos formatos al ordenador. Asimismo, en las últimas décadas se ha observado un importante incremento en la creación de nuevos instrumentos informatizados ajustados a las características de la evaluación (Marín y Rodríguez-Espinar; 2001). Son varias las ventajas que ofrece la administración de tests en versión ordenador: rapidez en la administración y corrección, mayor control y objetividad en las condiciones de administración y en determinar si las personas han entendido las instrucciones, control de acceso de los ítems antes y durante la administración, posibilidad de realizar análisis durante la administración, informar a la persona sobre su rendimiento (Green, 1991; Olea y Hontangas, 1999; citado por Marín y Rodríguez-Espinar, 2001).

El Test Computerizado para la evaluación de la Percepción del habla (TCPH) está integrado en un sistema de diagnóstico para las dificultades de aprendizaje en lectura denominado SICOLE que venimos desarrollando en el proyecto de investigación señalado anteriormente. Este instrumento lo podríamos incluir dentro de la tipología denominada Test Adaptativos Informatizados (Marín y Rodríguez-Espinar, 2001). El sistema comprende tres módulos de diagnóstico, que revisan los distintos componentes psicológicos subyacentes a la dificultad lectora: procesamiento perceptivo, léxico y sintáctico-semántico. El alumno puede elegir el orden en que se evalúan estos componentes. Utiliza un conjunto de tareas de diferente dificultad, presentadas en el ordenador, el cual registra automáticamente toda la información acerca del rendimiento del alumno en las habilidades evaluadas con el objetivo de ofrecer un perfil individual del mismo.

Objetivo: El propósito del presente trabajo es analizar la utilidad del TCPH en el diagnóstico de las DAL. En concreto, el TCPH se ha aplicado a tres grupos con diferente competencia lectora, con el fin de poder constatar si el instrumento es válido para establecer diferencias en PH entre buenos lectores y lectores que presentan dificultades

Muestra: Para la obtención de la muestra de sujetos y su asignación a los diferentes grupos se llevó a cabo un doble proceso: a) se efectuó una selección previa a partir del criterio de los profesores; b) combinamos esta información con las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el subtest de pseudopalabras de la prueba PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). Se seleccionaron un total de 123 sujetos (65 niños y 58 niñas), de edades comprendidas entre los 7 y 12 años de edad ($M=108.7$; $DT=13.2$). Los sujetos pertenecían a seis colegios de ámbito urbano de la isla de Tenerife. La muestra total se dividió en tres grupos: (1) 37 malos lectores de 4º de primaria (edad: $M=117.6$; $SD=6.1$); (2) Un grupo control de 45 lectores normales igualados en edad con el grupo anterior ($M=117.6$; $DT=5.4$); y (3) un grupo control de 37 lectores más jóvenes igualados en nivel lector con los sujetos malos lectores (edad, $M=91.61$; $DT=3.7$). Se eliminaron de la muestra aquellos sujetos que presentaban algún problema cognitivo o sensorial, así como los absentistas.

Instrumentos y Procedimiento: Todos los/as niños/as fueron evaluados en lectura de palabras y pseudopalabras, inteligencia y percepción del habla. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Factor "g" de Cattell y Cattell (1999) Para evaluar la inteligencia no verbal. Se aplicaron las escalas 1 (forma A) para el grupo de lectores más jóvenes y la escala 2 (forma A) para escolares de 8 a 14 años.

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). Esta prueba incluye

diferentes subpruebas de lectura de las que se administraron dos: lectura de palabras y pseudopalabras.

Test Computerizado para la Percepción del Habla (TCPH): El instrumento consta de las siguientes tres tareas con 24 ítems cada una:

- a) *Discriminación fonológica de sílabas directas*. Evalúa si el alumno es capaz de discriminar si dos sílabas que se diferencian en un fonema y se presentan secuencialmente son iguales o distintas. Por ejemplo, decidir si /pa/ /ba/ suenan igual.
- b) *Discriminación fonológica de sílabas dobles*. Es igual a la tarea anterior, sólo se diferencian en la estructura de la sílaba, en este caso las sílabas tienen una estructura CCV. Por ejemplo, decidir si /tra/ pra/ son iguales o distintas.
- c) *Discriminación fonológica de palabras*. Evalúa la habilidad del alumno para discriminar si dos palabras que se diferencian en un fonema y se presentan secuencialmente, son iguales o distintas. Por ejemplo, decidir si /paño/ /baño/ son iguales o diferentes.

La aplicación de las pruebas fue individual y siempre en horario escolar. Para ello varios estudiantes, previamente entrenados, se trasladaron a los distintos colegios, en los que se disponía de una sala aislada de ruidos y posible interrupciones.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Se realizó un análisis multivariado de varianza con un factor intersujeto con 3 niveles (GRUPOS con diferente competencia lectora) y un factor intrasujeto con dos niveles (UNIDAD LINGÜÍSTICA: sílaba y palabra). Se valoró el número de errores en cada una de las tareas presentadas. Los resultados muestran que todos los efectos fueron significativos, tanto los principales: grupo [$F(2,107) = 48.53, p = .001$], unidad lingüística [$F(1,107) = .31, p = .048$], como la interacción [$F(2,107) = .35, p = .01$]. El estudio de los efectos simples reveló que los alumnos con DAL, en comparación con los BL de su mismo nivel, obtienen peores rendimientos en PH, tanto en las palabras como en las sílabas. Los lectores con DAL también presentaron un rendimiento inferior a los lectores de 2º en las tareas que exigen discriminar sílabas fonológicamente similares. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre estos grupos en las tareas que exigen discriminar unidades lingüísticas mayores, es decir en palabras fonológicamente similares.

Estos resultados nos sugieren que los alumnos con DAL presenten un retraso

en tareas que implican percepción auditiva, lo que está repercutiendo en una falta de automatización de los procesos implicados en el reconocimiento de palabras.

El TPCCH ofrece a los profesionales del diagnóstico educativo un instrumento válido para examinar la PH de niños que presentan bajos rendimientos en la lectura pero, fundamentalmente, nos anima a seguir trabajando, desde las nuevas tecnologías, en un sistema integrado de diagnóstico-intervención que en función de los resultados de la evaluación seleccione las actividades que permitan directamente a los alumnos e indirectamente a los docentes, una instrucción individualizada, que estimule la responsabilidad y el autoaprendizaje a la medida de las dificultades que presenten. En síntesis, las implicaciones prácticas que se derivan de este trabajo son:

- Ofrecer un instrumento de diagnóstico computerizado para la percepción del habla en niños/as con dificultades de aprendizaje en la lectura.
- La utilización del instrumento dentro del marco de una evaluación inicial y preventiva con alumnado que esté comenzando el aprendizaje de la lectura para la detección del desarrollo de la percepción del habla como posible factor de riesgo de la dificultades de aprendizaje en la lectura.
- Los resultados de éstas y otras investigaciones que sigan profundizando en la habilidades que mejoren los procesos implicados en la lectura serán la base de futuros programas preventivos de intervención dentro de las actividades curriculares del contexto escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ADLARD, A., Y HAZAN, V. (1998). Speech perception in children with specific reading difficulties (dyslexia). *Quarterly Journal of experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 1, 153-177.
- BADIAN, N. A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing and reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5,87-100.
- BUS, A. G. & VAN IJZENDOORN, M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology*, 91,403-414.
- CATTELL, R.B., y CATTELL, A.K.S. (1999). Test de factor g. (Cordero, De la Cruz, y Seisdedos, Trans.). Madrid: T.E.A. (Publicación original, 1950).
- CORNWALL, A. (1992). The relationship of phonological awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability *Journal of Learning Disabilities*, 25, 532-538.

- CRONIN, V. & CARVER, P. (1998). Phonological sensitivity, rapid naming, and beginning reading. *Applied Psycholinguistics*, 19, 447-461.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., Y RUANO, E. (1996). Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria (PROLEC). Madrid: T.E.A.
- ELBRO, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453-485.
- GARCÍA, N. (2001). El diagnóstico en las actuales titulaciones de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 415-431.
- GIBBS, S. (1996). Categorical speech perception and phonological awareness in the early stages of learning to read. *Language and Communication*, 1, 37-60
- GOUGH, P.B., EHRI, L. & TREIMAN, R. (1992). Reading Acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GREEN, B.F. (1991). Guidelines for computer testing. En: T.B. Gutkin y S.L. Wise (Eds.). *The computer and the decision making process*. Hillsdale, N.J.: LEA
- JIMENEZ, J. y ORTIZ, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 37-46.
- MARÍN, A. y RODRÍGUEZ, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.
- McBRIDE-CHANG, C., WAGNER, R. W. & CHANG, L. (1997). Growth modeling of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 89, 621-630.
- METSALA, J. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 159-169.
- NASLUND, J. C. (1990). The interrelationship among preschool predictors of reading acquisition for German children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 327-360.
- OLEA, J. Y ONTANGAS, P (1999). Tests informatizados de primera generación. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.). *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- ORTIZ, M.R, GARCÍA, A.I. y GUZMÁN, R. (2002). Remedial Intervencion for children with Reading Disabilities: Speech Perception-An Effective Component in Phonological Training?. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (5), 334-342
- ORTIZ, M.R. y GUZMÁN, R. (2003). Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras. *Cognitiva*, 15 (1), 3-17.
- RACK, J. (1994). Dyslexia: The phonological deficit hypothesis. En A. Fawcett & R. Nicolson (Eds.), *Dyslexia in children: Multidisciplinary perspectives* (pp. 5-37). Londres, UK: Harvester.
- RACK, J. P., SNOWLING, M.J. & OLSON, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia. *A review Readme Research Quarterly*, 27, 29-53.
- SHARE, D.L. & STANOVICH, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. En J. S. Carlson (Ed.), *Issues in education: Contributions from educational psychology* (pp. 1-57). Greenwich, CT: JAI Press.

TALCOTT, J.B., WITTON, C., MCCCLEAN, M., HANSEN, P.C., REES, A., GREEN, G.G.R. y STEIN, J.F. (1999). Can sensitivity to auditory frequency modulation predict children's phonological and reading skills? *Neuroreport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 10, 2045-2050.

**MEDIDA DE LOS FACTORES COGNITIVOS MEDIADORES DE LOS
INTERESES PROFESIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA**

**THE MEASURE OF THE SOCIAL COGNITIVES FACTORS
OF THE VOCATIONAL INTEREST IN THE SECONDARY STUDENTS**

Vicente Hernández Franco¹

MARCO TEÓRICO

Tomamos como punto de partida de este trabajo las cuestiones que Super (1967: 93) ya se hizo hace más de treinta años: ¿De dónde vienen los intereses que son tan estables desde la adolescencia y tan poco influidos por las experiencias universitarias y profesionales? ¿Cuáles son los factores que en la infancia, o incluso antes del nacimiento, determinan su desarrollo?

Encontramos en primer termino que desde un enfoque evolutivo para Super (1962: 129) la actividad exploratoria preprofesional del adolescente comprende, exploración del propio yo y exploración de las ocupaciones. La última, a su vez se adquiere a través de las distintas vías de “*información vocacional*” disponibles para el sujeto. Por una parte, averiguando qué tipos de ocupaciones existen, y por otra descubriendo que formación requiere cada una de ella. Para Super los intereses profesionales, como mediador principal de la elección de profesión, son el producto del contraste del concepto de sí mismo que el adolescente ha adquirido como consecuencia de su maduración psicoevolutiva con las imágenes reales o fantásticas que posee de las profesiones que componen el mundo laboral (“*información vocacional interiorizada*”). Si aceptamos con Super que el interés hacia una profesión es expresión del intento de adecuar la autoimagen al concepto que se tiene de la profesión considerada, podemos conjeturar que el interés

dependerá, por tanto, de la “*autoestima vocacional*”, es decir, de la medida de cómo el sujeto se valora a sí mismo en el desempeño de esa ocupación.

Por otro lado, muchos han sido los estudios que han avanzado en la línea de mostrar las fuertes relaciones entre autoeficacia, expectativas de resultados, intereses y metas profesionales (Beth & Hackett, 1983; Cooper & Robinson, 1991; Hackett, 1985, Hackett & Betz, 1981; Lent, Brown & Hackett 1994; Lopez & Lent, 1992; Meece , Wigfield& Eccles, 1990; Post, Stewart& Smith, 1991) tomando como objeto de estudio el interés de los estudiantes hacia el área vocacional de ciencias y matemáticas. Basándose en los postulados de la teoría de Bandura (1986), Lent, Brown & Hackett (1994) formulan un modelo estructural que permite dilucidar de qué forma los determinantes cognitivo sociales contribuyen al desarrollo de los intereses profesionales. Definen los *intereses profesionales como patrones de conducta que recogen las atracciones, rechazos e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes*. Consideran que desde el enfoque cognitivo social las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultados, fruto ambas de la historia de aprendizaje de un individuo, actúan como determinantes causales de los intereses.

Para nosotros el concepto que un individuo tiene de sí mismo en el ámbito vocacional o autoestima vocacional, se configura, por un lado, como resultado de sus creencias sobre su autoeficacia hacia la percepción que tiene sobre en qué puede consistir una determinada actividad profesional; y por otro, hacia las consecuencias más probables que anticipa puede alcanzar en relación con su calidad de ejecución. Desde esta perspectiva, los intereses profesionales se desarrollan en el ámbito cognitivo mediante un proceso interactivo, en el que la atribución por parte del individuo de la capacidad para realizar determinadas tareas, juntamente con la atracción por las consecuencias más probables que el individuo espera conseguir por su realización, se generalizan en una positiva autoevaluación o alta autoestima para su desempeño, que conduce finalmente a la anticipación de la satisfacción que espera alcanzar por su implicación en dichas tareas que denominamos interés.

Desde nuestra perspectiva, un individuo experimenta bienestar o malestar emocional al pensar en una determinada actividad, es decir, de acuerdo con el concepto de sí mismo, un individuo “se ve contento” o “se ve desdichado” realizando una profesión concreta y es esta anticipación de satisfacción emocional el determinante último de los intereses profesionales: “Me veo contento y satisfecho ¡Sí, me interesa!”.

En el modelo propuesto por Lent et al. (1994: 93) formulan genéricamente las experiencias de aprendizaje (*learning experiences*) como fuente de la autoeficacia vocacional y las expectativas de resultados. Ahora bien, nosotros consideramos

implícito un postulado básico en la teoría de los intereses profesionales: para que una profesión nos resulte atractiva tenemos que tener un mínimo de información sobre la misma, “solo puede interesar lo que se conoce” (Rivas, 1995: 47). La Información Vocacional se constituye así como elemento sustancial, pero no único, ni independiente de otras instancias en el desarrollo de los intereses profesionales (Gil, 1995). Esta información puede ser objetiva y contrastable o en muchos casos, responder a estereotipos sociales, estar sesgada por fantasías personales y no corresponder, por tanto, con su realidad objetiva.

Lo que sí podemos conjeturar y pretendemos comprobar empíricamente, desde la perspectiva de los intereses hacia unos estudios o profesión, es que, lo realmente significativo si tenemos en consideración los procesos cognitivo-mediacionales que afectan a los intereses profesionales, no es tanto el grado de información objetiva que un individuo posee sobre una profesión, sino la asimilación personal de dicha información mediante la atribución subjetiva que realiza a partir de la autoevaluación sobre el grado de información del que dispone y sobre el que fundamentara finalmente su juicio o interés (“*Información Vocacional Autoatribuida*”). Sobre la base de esta autoevaluación, sobre su grado de información o conocimiento disponible, va a establecer sus pensamientos de autoeficacia, en función de lo que él cree que consiste esa profesión. También, va a desear o rechazar las consecuencias que piensa se corresponden con la misma, va a contrastar la imagen que tiene de esa profesión con su autoimagen y fruto de todo este sistema de cogniciones vocacionales se determinaran sus intereses profesionales y, por tanto, sentirá consecuentemente atracción o rechazo hacia una profesión que terminará eligiendo congruentemente con sus intereses, siempre que la estructura de oportunidades característica de su medio social se lo permita.

Por último y de acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, si incluimos la “*Información Vocacional Autoatribuida*” como variable exógena del modelo que afecta por un lado directamente a los intereses y por otro la consideramos como el indicador cognitivo que recoge la “*experiencia de aprendizaje*” de los individuos, fuente donde se fundamentan las expectativas de autoeficacia y de resultados, obtendríamos en síntesis un nuevo diagrama causal explicativo de los procesos cognitivo-mediacionales de los intereses profesionales.

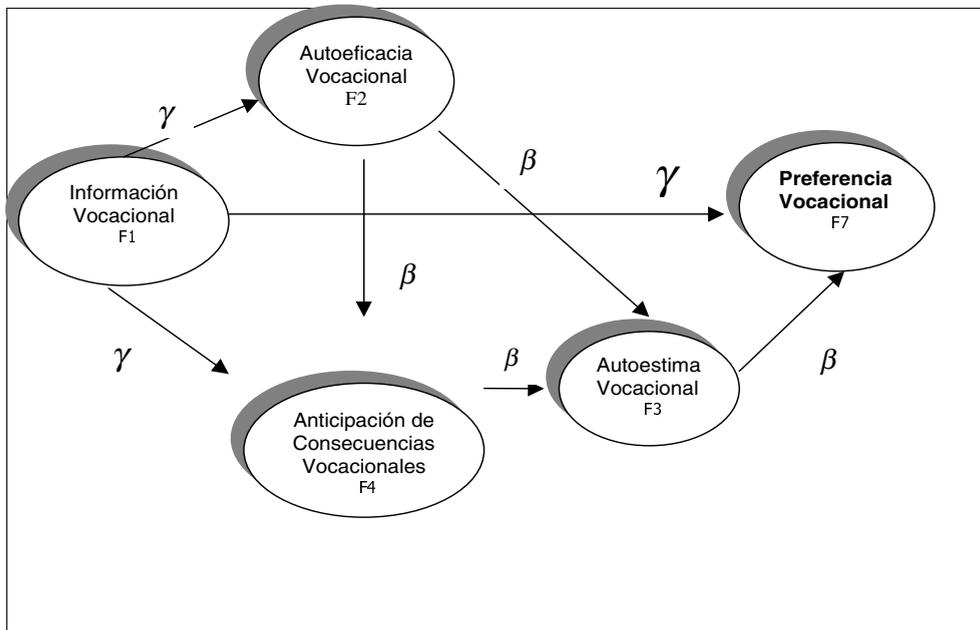


Ilustración 1. Diagrama causal de los mediadores cognitivos de las preferencias vocacionales.

MÉTODO

Muestra

Hemos contado para la realización de este estudio con una muestra incidental de carácter no-probabilística de alumnos de cuarto curso de secundaria obligatoria y de segundo de bachillerato. La muestra que contestó a la totalidad de los cuestionarios y que, además, lo hizo correctamente (*“muestra productora de datos”*; Fox, 1981) está compuesta por un total 1.250 estudiantes, de ellos 919 (73,5%) estaban cursando 4º de ESO y los 331 restantes (26,5%) cursaban el segundo curso de Bachillerato en las distintas modalidades recogidas en la LOGSE. Por último el 58,6% (732) son chicos y el 41,4% restante son chicas (518).

Diseño

Sobre la base de los objetivos que pretendemos estudiar, de forma genérica nuestra metodología es de naturaleza no experimental, se trata de un estudio ex-

post-facto, en el que nuestro interés es construir un instrumento para medir los factores cognitivos mediacionales de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria postulados en nuestro modelo teórico.

Variables

De acuerdo con el marco teórico sustantivo establecido anteriormente las definiciones operacionales de los constructos contemplados en nuestro modelo son:

- *Información Vocacional Autoatribuida (INFORM)*: variable exógena que representa las creencias sobre el grado de conocimientos o información que el individuo piensa que globalmente ha adquirido sobre un área vocacional, sus características específicas y en qué se diferencia de las demás (“*sé muy bien de qué va ...*”)
- *Preferencia vocacional (PRFVOC)*: atracción o grado de preferencia globalmente considerado hacia los estudios o profesiones que caracterizan el área vocacional de interés preferente de un individuo en la que se encuentra la profesión o estudios que más le interesa desempeñar en el futuro (“*me gustaría trabajar de... o me gustaría estudiar...*”)
- *Autoeficacia Vocacional (AUTOEF)*: conjunto de creencias del individuo sobre su propia capacidad para aplicar eficazmente los conocimientos y destrezas que posee para realizar las tareas propias de su área vocacional de interés preferente (“*Yo creo que puedo...Yo valgo para ...*”).
- *Expectativas Vocacionales de Resultados o Anticipación de Consecuencias Vocacionales (ANTCO)*: hacen referencia a la anticipación de las consecuencias más probables que producirán unas determinadas acciones realizadas por un individuo, responden al interrogante *¿si hago esto, qué me sucederá?* Son, por tanto, pensamientos de anticipación de los reforzadores que el sujeto atribuye se corresponden con una determinada preferencia vocacional.
- *Autoestima Vocacional (AUTOES)*: impresión emocional (de bienestar o malestar) acerca de cómo un individuo se autopercebe en el desempeño de una actividad profesional. Es decir, la medida en que una persona se aprueba y se acepta a sí misma en el desempeño de una actividad profesional (“*me sentiré bien ... me veo ...*”)

Resultados

Para la elaboración del “*Cuestionario de Cogniciones Vocacionales*” hemos partido de los constructos teóricos intervinientes en el modelo causal de los

mediadores cognitivos postulado en este trabajo. Procedimos en primer término, a la estimación empírica de la fiabilidad y a la verificación de la estructura factorial de este cuestionario. Por último verificamos su validez criterial y “multidimensionalidad”

Tabla 1: Llave de códigos del Cuestionario de Cogniciones Vocacionales y correlación item-total

Código	INDICADORES	Correlación Item-Total
INF199	Información autoevaluada sobre el área vocacional de interés preferente;	,465
INF299	Información autoevaluada sobre estudios universitarios	,438
INF399	Información autoevaluada sobre ciclos formativos profesionales	,293
INF499	Información autoevaluada sobre profesiones características de su área vocacional de interés preferente	,404
ATF199	Autoeficacia Vocacional en el presente	,415
ATF299	Autoeficacia Vocacional para resolver las dificultades futuras	,417
ATF399	Autoeficacia Vocacional para mejorar con la experiencia	,392
AET199	Autoestima Vocacional en el presente	,362
AET299	Autoestima Vocacional anticipada	,453
AET399	Autoestima Vocacional consolidada	,385
ERE199	Anticipación de Consecuencias Materiales	,321
ERE299	Anticipación de Consecuencias Sociales	,297
ERE399	Anticipación de Consecuencias Personales	,318

El Cuestionario de Cogniciones Vocacionales recoge trece indicadores representativos de los cuatro constructos recogidos en nuestro modelo teórico propuestos para estimar el grado de atracción de los estudiantes hacía su área vocacional de interés preferente. Presenta un índice de coherencia interna medio-alto ($\alpha = ,752$). Si observamos los índices de homogeneidad de los distintos items podemos considerarla suficientemente satisfactoria. Es decir, el conjunto de los indicadores propuestos nos van a permitir encontrar las diferencias entre los sujetos en la variable criterio objeto de nuestro estudio.

Tabla 2: Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de Cogniciones Vocacionales en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (Normalización Promax con Kaiser)

Código	Nombre del Indicador	Media	Desv	Factor 1 INFORM	Factor 2 AUTOEF	Factor 3 AUTOEST	Factor 4 ANTCON
INF199	Información autoevaluada sobre el área vocacional de	3,83	,67	,608			
INF299	Información autoevaluada sobre estudios universitarios	3,31	1,00	,732			
INF399	Información autoevaluada sobre ciclos formativos	3,27	1,05	,700			
INF499	Información autoevaluada sobre profesiones	3,44	,90	,769			
ATF199	Autoeficacia Vocacional en el presente	3,82	,78		,738		
ATF299	Autoeficacia Vocacional para resolver las dificultades futuras	3,91	,70		,803		
ATF399	Autoeficacia Vocacional para mejorar con la experiencia	4,27	,65		,769		
AET199	Autoestima Vocacional en el presente	4,58	,58			,828	
AET299	Autoestima Vocacional anticipada	4,29	,71			,772	
AET399	Autoestima Vocacional consolidada	4,09	,81			,767	
ERE199	Anticipación de Consecuencias Materiales	3,98	,70				,779
ERE299	Anticipación de Consecuencias Sociales	3,49	,79				,719
ERE399	Anticipación de Consecuencias Personales	4,18	,67				,694
% de la varianza explicada por cada factor				26,36	11,97	10,23	8,83
<i>Coefficiente α de Cronbach para la subescala de cada factor</i>				,670	,669	,691	,564

El análisis factorial exploratorio (AFE) es una herramienta que ofrece criterios más definitivos para comprobar si la agrupación factorial de los indicadores recogidos en el Cuestionario de Cogniciones Vocacionales, se corresponde con la estructura teórica hipotetizada para su elaboración. Los factores se consideran bien definidos cuando al menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1978) como efectivamente sucede en nuestro estudio. Como puede verse en la tabla 2, tenemos cuatro factores que presentan un autovalor inicial mayor que la unidad que acumulan un total del 57,376% de la varianza. Los pesos o cargas de los indicadores que definen el factor son y se interpretan como los “coeficientes de correlación” de cada indicador con cada factor. Los pesos indican lo que cada indicador tiene en común con todo lo que es común a todos los indicadores, se pueden interpretar de una manera semejante a la correlación ítem-total aunque las magnitudes como sucede en nuestro caso suelen ser mayores.

La solución obtenida, como puede verse en la matriz de configuración, confirma nuestras hipótesis sobre la agrupación de los indicadores propuestos en cuatro factores o constructos. Según se puede apreciar, estos cuatro factores responden con enorme parsimonia a la agrupación teórica que habíamos hipotetizado en nuestro modelo. El primer factor que aparece es la “*información vocacional autoatribuida*”, después “*autoeficacia vocacional*” seguida por “*autoestima vocacional*” y finalmente las “*expectativas de resultados*”. Además, se corroborará también la intercorrelación entre ellos por lo que procederemos a realizar un análisis factorial de segundo orden, a fin de comprobar la existencia de un único factor de segundo orden al que hemos denominado “*Cogniciones Vocacionales*” con relación a la variable criterio “*Preferencias Vocacionales*”.

Para apreciar si estamos midiendo con suficiente consistencia conceptual los constructos postulados en nuestro modelo teórico, confirmados mediante los factores resultantes de los análisis factoriales exploratorios realizados, se pueden hacer dos tipo de análisis (Morales, P., 2000):

- a) Análisis conceptual de los componentes (factores) para determinar si es posible atribuirles significatividad desde una perspectiva teórica sustantiva, aspecto este claramente establecido.
- b) Comprobar si esos factores se relacionan de manera parecida con los mismos criterios.

Con este fin, vamos a describir detalladamente la validez criterial de los constructos componentes del cuestionario. El procedimiento consistirá en calcular la correlación entre las subescalas de indicadores correspondientes a cada uno de los constructos con el producto final que consideramos en nuestro modelo: el área de interés preferente (PREFVOC). El procedimiento seguido es el siguiente:

- Considerando ahora una escala aditiva, tomando como puntuaciones de los sujetos en cada factor, la suma de las puntuaciones directas de los indicadores que lo componen (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999: 105), calculamos para cada sujeto su puntuación acumulada en cada factor:
 - F1ATF: Autoeficacia Vocacional
 - F2INF: Información Vocacional Autoatribuida
 - F3ERE: Expectativas de resultados.
 - F4AET: Autoestima Vocacional.
- Calculamos las correlaciones de las puntuaciones totales con el producto criterio de nuestro estudio: PREFVOC: Preferencia vocacional.

Tabla 3. Índices de validez criterial de las subescalas del Cuestionario de Cogniciones Vocacionales

	PREFVOC	F1ATF	F2INF	F3ERE	F4AET
PREFVOC					
F1ATF	,244**				
F2INF	,276**	,322**			
F3ERE	,219**	,220**	,227**		
F4AET	,445**	,333**	,237**	,306**	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Las correlaciones de las variables del modelo con el criterio son todas significativas y prácticamente del mismo orden, sin diferencias importantes excepto para la variable “Autoestima Vocacional” que es algo mayor. Por consiguiente, tenemos una base empírica para concluir que tenemos varios subconstructos con entidad propia tal como habíamos postulado en el modelo teórico que sirve de fundamento de este estudio.

Si a continuación con las nuevas puntuaciones realizamos un análisis factorial exploratorio de segundo orden, nos ofrece el siguiente resultado:

Tabla 4: Saturaciones factoriales de las puntuaciones acumuladas en los factores de primer orden del cuestionario de Cogniciones Vocacionales (Método de extracción: Análisis de componentes principales. 1 componente extraído)

Código	Nombre del Indicador	Componente
F1ATF	Autoeficacia Vocacional	,716
F4AET	Autoestima Vocacional	,703
F2INF	Información Vocacional Autoatribuida	,656
F3ERE	Expectativas de resultados	,628

Obtenemos, por tanto, en conclusión, un único factor de segundo orden, como síntesis factorial de los trece indicadores, que explica el 45,79% de la varianza, y que podemos interpretar sustantivamente como “el factor cognitivo” latente, que cómo habíamos conjeturado teóricamente expresa los procesos

cognitivos mediacionales que configuran los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria.

Finalmente de acuerdo con el análisis anterior, obtenemos la puntuación de este factor cognitivo resultante de los trece indicadores considerados en el cuestionario que denominaremos "PFCOGVOC" y calculamos su correlación con la variable criterio PREFVOC. Observamos que esta correlación alcanza un valor moderado pero altamente significativo de $r = ,443$. Resultados que nos ayudan a sostener la hipótesis de unidimensionalidad y validez criterial de los indicadores y constructos propuestos a la hora de explicar, desde las cogniciones vocacionales, las áreas vocacionales de interés preferente de los estudiantes.

No obstante, a pesar de los buenos resultados que nos ofrecen los análisis factoriales exploratorios realizados, tenemos que sospechar, que siempre cabe la posibilidad, que dos indicadores con pesos importantes en el mismo factor, pueden estar relacionados entre sí porque hay una relación de efecto a causa, no porque midan lo mismo (Mc Donald, 1981). El análisis factorial exploratorio no prueba teorías, sino que más bien las sugiere como hipótesis que habría que contrastar (Gaviria, 1991). Para confirmar la estructura subyacente entre los constructos propuestos, procederemos en trabajos posteriores a realizar un análisis causal de acuerdo con nuestro modelo de relaciones hipotetizado.

CONCLUSIONES

El Cuestionario de Cogniciones Vocacionales (CCV) analizado en este trabajo se nos muestra como un instrumento fiable y válido para estimar los cuatro factores postulados en nuestro modelo teórico de los constructos cognitivos mediadores de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria: información vocacional; autoeficacia vocacional; anticipación de consecuencias vocacionales y autoestima vocacional.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA, A. (1986): *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Ed. cast.: *Pensamiento y Acción*, Barcelona, Martínez Roca, 1987).
- SUPER, D. E. (1957): *The psychology of careers: an introduction to vocational development*, New York: Harper & Row (Ed. cast.: Madrid, Rialp, 1962)

- SUPER, D. E. (1967): *Psicología de los intereses y de las vocaciones*. Buenos Aires: Ed Kapelusz.
- BETZ, N. E., & HACKETT, G. (1983): The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- COOPER, S. E., & ROBINSON, D. A. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 24, 4-11.
- FOX, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GAVIRIA SOTO, J. L. (1991): El problema de la indeterminación de las puntuaciones factoriales. *Revista Española de Pedagogía*, 189, 239-260.
- GIL, J. M. (1995): Información vocacional: estrategias y técnicas de intervención. En Rivas Martínez, F et al. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis. 309-330.
- HACKETT, G., & BETZ, N. E. (1981): A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*; 18, 326-339 .
- LENT, R. W., BROWN, S. D., & HACKETT, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*; 45, 79-122.
- McDONAL, R. P. (1981): The Dimensionality of Test and Items. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 34, 100-107.
- MEECE, J. L., WIGFIELD, A. & ECCLES, J. S. (1990): Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- MORALES VALLEJO, P. (2000): *Medición de actitudes en psicología y educación*. 2ª ed. revisada. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- POST, P., STEWART, M.A., & SMITH, P. (1991): Self-efficacy, interest, and consideration of math/science and nonmath/science occupations among black freshmen. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- RIVAS MARTÍNEZ, F (1995): *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA: ¿ES POSIBLE MEJORAR EL PROCESO?

Juan Carlos Hernández García

1. CONCEPTO DE TRANSICIÓN. SIGNIFICADO DE LAS TRANSICIONES EN EDUCACIÓN

En el devenir que cada uno vamos escribiendo de nuestra particular historia aparecen momentos más vivos que resaltan por las vivencias que en ellos se acumulan como ondulaciones visibles, suaves o abruptas, del relieve plano por el que pasa el resto de nuestra vida. Esto es, cada cual, en su biografía puede rastrear momentos puntuales o etapas definidas que cambiaron el rumbo de sus vidas.

Aplicado al proceso de escolarización, la transición delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estado a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambio de ambientes educativos y un proceso en el que se requiere realizar un cierto ajuste (Derricott, 1985). A estos momentos de apertura y también de riesgo, se enfrentan desde sus condiciones biográficas, con su capacidad intelectual y con sus disposiciones (Youngman, 1980), lo que se traduce en consecuencias psicológicas de signo no previsible que serán singulares para cada uno. Una misma transición puede tener a la vez efectos progresivos y regresivos para un mismo sujeto: se gana algo y se pierden otras cosas. El balance final dará el signo del cambio que ha acontecido y lo que hay que esperar es que ese balance sea positivo.

Desde la comprensión ecológica de la experiencia escolar, la transición es multidimensional y cabe plantear la continuidad, no sólo en los aspectos estrictamente curriculares, sino en todas las dimensiones determinantes del ambiente escolar (Gimeno Sacristán, 1996).

Para analizar la transición de Primaria a Secundaria debemos referirnos tanto al final de la etapa que acaba como a la que comienza y tendremos en

cuenta los cambios que tienen que ver con: Currículo, organización escolar, papel del profesor y papel del alumno. (Fernández Sierra, 1999).

2. EXPERIENCIA

El centro elegido fue el I.E.S. Benito Pérez Armas; un centro Preferente de motóricos. Se trata de un centro ubicado en una zona metropolitana conflictiva de Santa Cruz de Tenerife. Los colegios públicos más cercanos y desde donde proceden la mayoría de sus alumnos son Los Verodes y Los Dragos.

El cuestionario fue pasado a los alumnos la primera semana después de regresar de las vacaciones de navidad (2003), o sea, a principios del segundo trimestre. Pensamos que es un momento óptimo para preguntar a los alumnos sobre su proceso de transición, ya que les ha dado tiempo suficiente para tomar contacto con su nueva realidad.

2.1.Método

Después de haber realizado una revisión exhaustiva de material bibliográfico y, adaptando una experiencia en la que participaron diversos autores de la universidad de Zaragoza (1987), se construyó un instrumento (Anexo) para recabar información a los alumnos de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La muestra seleccionada asciende a cuarenta y dos alumnos (dos aulas completas de 1º de la E.S.O.). Nos encontramos con 15 alumnos y 27 alumnas, nacidos entre los años 1989 y 1990.

Los *objetivos* que pretendíamos con la investigación son los siguientes:

- Conocer cuales son las diferencias más significativas con respecto al currículo que detectan los alumnos (nivel de exigencia, áreas, métodos de enseñanza, etc...).
- Identificar las características más sustantivas sobre la nueva relación con los profesores y tutores en la nueva etapa educativa (trato personal, refuerzos, implicación en actividades conjuntas, etc...).
- Descubrir las variables más relevantes con respecto al nuevo centro (motivo de elección, normas de funcionamiento, etc...).
- Distinguir nuevas percepciones de los alumnos con respecto a ellos mismos y a su relación con los nuevos compañeros (preferencias, ambiente de compañerismo, dificultades, motivaciones, etc...).

2.2. Resultados

- En relación al nivel de dificultad que encuentran los alumnos en el primer curso de la E.S.O. con respecto al último de Primaria: Un 17% opina que es mucho mayor, un 49% que es mayor y un 34% parecido.
- Atendiendo a la cantidad de circunstancias en las cuales el alumno debe de trabajar en equipo o de forma individual, los datos son los siguientes: Un 41% de ellos reconoce trabajar más en equipo en Primaria, un 42% lo estima parecido y sólo un 17% reconoce más trabajo en equipo en Secundaria.
- Recogemos a continuación las respuestas de los alumnos sobre la causa de la elección de este centro: Un 55% elige el centro por cercanía, un 12% por tener hermanos aquí, un 19% por amistades y el resto por otras causas.
- En relación a la comparación de las normas de funcionamiento del centro de secundaria: Un 20% responde que son mucho mejores las normas en Secundaria, un 44% las estima mejores, un 30% parecidas y el 6% restante peores.
- Si nos referimos al trato personal con el profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Un 48% reconoce el trato con el profesor de Secundaria más difícil, un 38% parecido y el 14% restante más fácil.
- Atendiendo a una dimensión más relacionada con el ámbito socioafectivo y, respondiendo a la pregunta de cómo se sienten en 1º de la E.S.O.: Un 26% de los alumnos se sienten mucho mejor en Secundaria, un 49% mejor, un 16% igual que en Primaria y sólo un 9% peor en Secundaria.
- Las respuestas a la pregunta abierta sobre las cosas que más le gustaban de Primaria y cuales les gustan más ahora en Secundaria, reflejaron datos muy significativos. A continuación reflejamos los más relevantes:

Cosas que les gustaban en Primaria: Ir al baño cuando quieren, menos horas de clase, levantarse más tarde, los amigos y la relación con la maestra.

Cosas que les gustan en Secundaria: La cafetería, al faltar un profesor tienen hora libre (no se van repartidos) y conocer a más gente.

- Atendiendo a las causas o razones por las cuales ellos piensan que encuentran ciertas dificultades al llegar a 1º de la E.S.O., podemos destacar:

Causas de dificultades en 1º de Secundaria: El cambio de centro y profesores afecta mucho, hay demasiadas asignaturas, hay poco contacto con los profesores y los exámenes son muy difíciles.

2.3. Conclusiones

- Cuando los alumnos nos responden que la nueva situación en secundaria tiene para ellos una mayor dificultad; ha de suponer un incentivo para que toda la comunidad educativa luche por normalizar y desarrollar en los alumnos su nivel de adaptación lo más rápido posible.
- Notamos una mayor cantidad de refuerzos negativos (castigos) y trabajos individuales en Secundaria y más refuerzos positivos (premios) y trabajos en equipo en Primaria; según las respuestas de los alumnos. Planteamos la hipótesis de que los profesores utilizan métodos de enseñanza, así como estrategias para motivar a su alumnado de forma distinta en cada una de las etapas. Proponemos la búsqueda de un consenso entre el profesorado de cada una de las etapas para homogeneizar la transición educativa del alumnado.
- La mayoría del alumnado escoge el centro de Secundaria por motivos de cercanía y admite gustarle más las normas y reglas establecidas en estos centros. Debemos recordar que las normas de dichos centros suponen un grado mayor de autonomía e independencia con respecto a su centro de procedencia.
- Otro punto relevante en el cual me gustaría profundizar es la relación personal con el profesor-tutor, antes y después de la transición. Destaca la pérdida de presencia de esta figura tan importante para el alumnado en el cambio de una etapa a otra. Sería importante reforzar las horas de tutoría en el primer ciclo de Secundaria con el fin de hacer al alumno cada vez más independiente en su proceso, pero de una forma progresiva.
- Los alumnos conciben su paso por la etapa de Secundaria como un puente hacia otros estudios. Existe un porcentaje de ellos (17%) que se sienten obligados en esta etapa. Será conveniente que el orientador del centro tome las decisiones pertinentes y establezca un plan de trabajo con ellos para reforzar la motivación intrínseca hacia el estudio.
- Un aspecto destacable es la cantidad de alumnos que reconocen a la cafetería como una de las características del nuevo centro que más les entusiasma. Apostamos por profundizar en próximas investigaciones el tipo de conductas que suelen observarse en las cafeterías de los centros. Reconocemos estos lugares como centros de ocio y tiempo libre donde los alumnos más jóvenes contactan con alumnos mayores y se fomentan hábitos consumistas.
- Las causas en las cuales los alumnos fundamentan sus dificultades hacen hincapié en la cantidad excesiva de asignaturas y el cambio en las rela-

ciones con el profesorado. Sería interesante buscar alternativas al cambio tan brusco de cantidad de asignaturas, como por ejemplo, disminuir el número de asignaturas o desarrollar un currículo estructurado más globalmente (una mayor interrelación entre las diferentes áreas).

3. DISCUSIONES

Se considera especialmente relevante la profundización en el estudio y refuerzo por parte de toda *comunidad educativa* de la transición educativa de primaria a secundaria. En este proceso deben estar implicados todos los agentes y sujetos que participan del desarrollo armónico del alumnado a su paso por los diferentes estadios de su enseñanza obligatoria. Es posible aprovechar estos momentos de cambio en el alumnado para profundizar en aspectos como el conocimiento de uno mismo, la relación con el grupo de iguales, autoconcepto y autoestima; con el fin de lograr un desarrollo progresivo e integral de la persona.

Se reconoce el valor de *la tutoría* como un medio para reforzar posibles dificultades de los alumnos en su proceso de transición. Corresponde al profesorado implicarse con su alumnado y aprovechar estos momentos de cambios en el alumnado para el trabajo en actividades tanto individuales como grupales.

Indudablemente, el *centro educativo* (tanto el Colegio como el Instituto) ha de implicarse en dicho proceso. Es fundamental crear redes sólidas de comunicación entre los centros que generen respuestas educativas eficientes a las necesidades del alumnado.

El *Proyecto educativo del Centro* ha de establecer las características contextuales del centro y dar respuestas a los alumnos que ingresan por primera vez en ellos. El desarrollo de *Programas de Acogida* se ha de priorizar en centros que reciben alumnos de diversos lugares de procedencia. Además, corresponde al orientador del centro establecer en el *Plan de Acción Tutorial* las líneas básicas que regirán la actuación de los tutores correspondientes.

Se destaca la urgencia de incluir *la figura del orientador* en los centros de Primaria de forma significativa, con posibilidades de establecer un plan de trabajo efectivo y responder las diversas necesidades de los alumnos (como es en este caso, la preparación para la transición del alumnado de últimos cursos).

Es imprescindible *implicar a las familias* de los alumnos en su proceso de transición. Es indudable la necesidad de establecer un vínculo estrecho entre la familia y los centros educativos para dinamizar el proceso educativo de los discentes. En la actualidad, estamos expuestos a una desidia generalizada de los

padres de los alumnos, que delegan en los centros educativos responsabilidades que como padres biológicos y legales les corresponden a ellos. Los padres han de ejercer su compromiso como *tutores naturales* de sus hijos y ejercer sus responsabilidades en la búsqueda de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANA PÉREZ, J.; ESCUDERO ESCORZA, TOMÁS; GARCÉS CAMPOS, R. Y PALACÍN GIL, E. (1987): *El paso de la E.G.B. a las E.E.M.M. ¿Trauma o liberación?* Instituto de ciencias de la educación Universidad de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999): Orientación y transición en la Educación Secundaria. Del dirigismo a la integración curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 62-67.
- GIMENO, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- M. E. C. (1990): *Orientación y tutoría. Primaria*. Madrid: MEC.
- M. E. C. (1990): *Orientación y tutoría. Enseñanza Secundaria Obligatoria* Madrid: MEC.
- PALACIOS, JESÚS y RODRIGO, M. J.(1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- OTANO, L. (1999): Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 52-57.
- VV.AA. (1999): Acogida y adaptación en la E.S.O. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 58-61.

CUESTIONARIO-ALUMNOS DE 1º DE LA E.S.O.

Hola amigos:

Somos un grupo de alumnos de la Universidad de la Laguna que estamos realizando un estudio sobre el proceso de adaptación de la Enseñanza Primaria a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Nos gustaría que nos echases una mano y contestes con sinceridad el cuestionario que te presentamos a continuación.

1.- Sexo: Chico Chica Año de nacimiento:_____

2.- ¿Por qué razón estas estudiando Secundaria? (Señala sólo una).

- Te gusta.
- Como camino para estudios superiores.
- Es necesario para el porvenir.

3.-¿Por qué estudias en este centro? (Señala una).

- Es el más cercano.
- Vienen mis hermanos.
- Vienen mis amigos.
- De casualidad.
- Los otros no me gustaban.
- Otra razón: (Indícala)_____

4.- En general, en 1º de la ESO te sientes:

- Mucho mejor que en Primaria.
- Mejor que en Primaria.
- Igual que en Primaria.
- Peor que en Primaria.
- Mucho peor que en Primaria.

5.- ¿Qué tres cosas te gustaban en Primaria, que no tienes o no puedes hacer en la ESO?

1°- _____

2°- _____

3°- _____

6.- ¿Qué tres cosas te gustan en la ESO, que no tenías o no podías hacer en Primaria?

1°- _____

2°- _____

3°- _____

7.- Comparándolas con las del centro de Primaria, las normas de funcionamiento del centro de Secundaria crees que son en general:

Mucho mejores.

Mejores.

Parecidas.

Peores.

Mucho peores.

8.- En tu caso particular, cómo juzgas el ambiente de compañerismo entre los alumnos en Primaria y en 1° de la ESO.

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Último curso de Primaria					
En 1° de la ESO					

9.- De las decisiones que se indican a continuación, cual de ella tomarías por tu cuenta, en caso de que tuvieras posibilidades y absoluta libertad para hacerlo? (Señala solamente una opción).

- Me quedaría tal y como estoy.
- Me quedaría en este centro, pero me cambiaría de grupo de clase.
- Me volvería al centro de Primaria, si allí pudiera estudiar Secundaria.
- Me pondría a trabajar.

10.- Comparando con lo que sucedía en Primaria, el trato personal con los profesores de Secundaria, fuera y dentro de clase es, por lo general:

	Mucho más difícil	Más difícil	Parecido	Más fácil	Mucho más fácil
En la clase					
Fuera de la clase					

11.- El apoyo, ayuda y consejos dados por los profesores y el centro sobre el estudio, preparación de exámenes, apuntes, etc, en Primaria y en Secundaria, ha sido y es:

	Excelente	Buena	Pasable	Deficiente	Muy deficiente
En Primaria					
En Secundaria					

12.- Señala cómo era la relación personal con tu profesor-tutor en el último curso de Primaria, y cómo es con el de primero de Secundaria. Señala, por último, como crees tu que debe ser dicha relación:

	Muy frecuente	Frecuente	De vez en cuando	Escasa	Nula
Último curso de Primaria					
En 1º de Secundaria					
Cómo crees tú que debe ser					

13.-En general, *el curso* de 1° de Secundaria, en comparación con el último de Primaria, tiene, a tu juicio una dificultad:

- Mucho mayor.
- Mayor.
- Parecida.
- Menor.
- Mucho menor.

14.-En aquellas materias de primero de Secundaria que también estudiaste en Primaria (ejem: Matemáticas, Lenguaje, etc.....) crees que la relación entre lo dado en Primaria y lo que estudias ahora es:

- Muy grande.
- Grande.
- Pasable.
- Escasa.
- Nula.

15.- ¿Has recibido algún tipo de apoyo o ayuda en el cambio de Primaria a Secundaria? (Indica además si es necesaria)

- Sí.
- No.

¿Es necesaria la ayuda?

- Sí.
- No.

16.- Comparándolas con las calificaciones que obtuviste en el último curso de Primaria, las calificaciones obtenidas hasta ahora en los exámenes de 1º de Secundaria son:

- Mucho mejores.
- Mejores.
- Parecidas.
- Peores.
- Mucho peores.

17.-Al llegar a 1º de Secundaria, algunos alumnos parecen tener ciertas dificultades con el curso, ¿dónde crees que pueden estar las causas de tales dificultades? Entre las causas que se acompañan, señala solamente las tres que tu consideras más importantes.

Posibles causas

- Las asignaturas son demasiado extensas.
- Hay poco contacto con los profesores.
- Las clases son muy aburridas.
- Los profesores explican poco las cosas.
- Hay demasiadas asignaturas.
- La orientación y tutoría es muy deficiente.
- Los exámenes son muy difíciles.
- Los libros de texto son muy deficientes.
- El cambio de centro y profesores afecta mucho.
- Las relaciones entre alumnos son malas.
- Otra: (Indícala)_____

18.- Compara la situación en 1° de Secundaria con la del último curso de Primaria en los aspectos que se indican:

	<u>Más en último curso de Primaria</u>	<u>Parecido en último de Primaria y 1° de Secundaria</u>	<u>Más en 1° de Secundaria</u>
Castigos en clase			
Premios en clase, estímulos, etc.			
Trabajo en equipo en clase.			
Trabajo individual en clase.			
Debates en clase.			
Excursiones.			
Calidad de los libros de texto.			
Actividades culturales.			
Actividades deportivas.			
Participación de profesores en juegos, actividades, etc, con los alumnos.			

19.- Señala el tiempo promedio dedicado por ti diariamente a estudiar en casa después de las clases:

Tiempo:

- En el último curso de Primaria: _____
- En 1° de Secundaria: _____

20.-Indica algún aspecto que para ti sea importante en el paso de Primaria a Secundaria, y que no haya sido recogido en este cuestionario.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN REFLEJADOS EN LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS POR EL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fuensanta Hernández Pina
Mari Paz García Sanz
Javier J. Maquilón Sánchez
Marta Rubio Espín
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que aquí presentamos se centra en los procedimientos de evaluación que utilizan los profesores universitarios tal y como señalan en los programas de sus asignaturas.

Brown y Knight (1994) consideran a la evaluación como el corazón de las experiencias de aprendizaje dado que aquella determina lo que es importante para el alumno, cómo gestionar su tiempo de estudio, cómo estructurar su trabajo personal, etc. La evaluación establece lo que el alumno ve como importante y no lo que el profesor diga por mucho que insista. Watkins y Hattie (1985) y Biggs (1990) han señalado que las técnicas de evaluación adoptadas por el profesor influyen en los enfoques de aprendizaje. El uso de pruebas objetivas promueve un aprendizaje reproductivo, mientras que las pruebas abiertas, la realización de trabajos, etc. promueven un aprendizaje profundo, comprensivo y más independiente. Ramsden (1988) también comprobó que muchos estudiantes rechazan practicar un aprendizaje profundo porque las exigencias de los profesores van en la dirección de un aprendizaje reproductivo, por lo cual no les merecía la pena realizar tareas que exigen un aprendizaje profundo. Thomas y Brain (1984), Newble y Clark (1986), Vernon y Blake (1993), Entwistle (1987), Ramsden (1992), etc., entre otros han demostrado los efectos positivos de una evaluación tanto en los procesos de aprendizaje como en su calidad final.

Decía Elton y Laurillard ya en 1979 que *“El modo más rápido de cambiar la forma en que aprenden los estudiantes es cambiando los métodos de evaluación que practicamos los profesores”*.

Esta frase, resaltada por diversos autores, nos da una idea de la importancia que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos tiene en la calidad del aprendizaje, en la calidad educativa de una institución y en la calidad del Sistema Educativo en su conjunto.

El interés en la evaluación del alumnado rebasa al propio estudiante e incluye en su análisis y responsabilidad a todo el contexto educativo. Hablar de evaluación, nos obligará, por consiguiente, a hablar de la enseñanza y del aprendizaje en dicho contexto. De ahí que lo que se diga sobre este tema englobe de por fuerza estos dos ámbitos: la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes no es un punto final en el binomio enseñanza-aprendizaje, sino más bien un vehículo para ayudar a los estudiantes a aprender. Gibbs (1992) ve la evaluación como el factor más influyente en el aprendizaje de los alumnos. Los procesos de evaluación, al determinar cómo organiza el alumno su aprendizaje, se convierten ineludiblemente en una parte integral del proceso de aprendizaje y en el mejor vehículo para ayudar a los estudiantes a aprender. Además, la implementación de un buen modelo de evaluación tiene su efecto no solo en el modo como aprende el estudiante, sino también en la calidad de los resultados de su aprendizaje.

Refiriéndonos a nuestro entorno, en el II Plan de la Calidad de las Universidades, se contempla como un aspecto más a considerar, la evaluación de los estudiantes. Concretamente, en la Guía de Evaluación de la Titulación (2002), dentro del epígrafe “Desarrollo de la enseñanza”, se incluye un apartado que hace referencia a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. De hecho, algunos de los indicadores que se señalan en este apartado nos han servido como punto de partida para considerar las variables de nuestra investigación.

Por otra parte, la inminente creación en nuestro país de un Espacio Europeo para la Educación Superior, plantea la utilización de documentos normalizados entre los que se incluye una Guía Docente (Information Package) que *“debe contener toda la información relevante de la institución y de los programas de estudio con detalle de las asignaturas”* (Pagani, 2002:9). Dichos programas deben incluir, entre otros elementos, los métodos de evaluación que el profesorado va a utilizar en el desarrollo de su asignatura. Asimismo, Pagani (2002), dentro de ese espacio europeo establece la necesidad de incorporar métodos de trabajo comunes como son *“métodos comunes de evaluación del aprendizaje”* (p.5).

Con el ánimo de partir de lo que se hace en la actualidad y determinar los

puntos fuertes y débiles respecto a los procedimientos de evaluación que emplea el profesorado universitario y establecer así las consiguientes propuestas de mejora, hemos abordado este estudio basado en un análisis descriptivo de las estrategias evaluativas que los profesores y profesoras de la Universidad de Murcia reflejan en los programas de sus asignaturas.

2. OBJETIVOS

Para la realización de la presente investigación hemos partido de los siguientes objetivos:

1. Describir los procedimientos evaluativos que emplea el profesorado de la Universidad de Murcia en la evaluación inicial, formativa y sumativa.
2. Analizar el tipo y contenido de exámenes, trabajos y otros procedimientos de evaluación que utilizan los profesores y profesoras de la Universidad de Murcia.
3. Determinar el momento de evaluación de los exámenes, y si existen o no diferencias a la hora de evaluar los créditos teóricos y prácticos.
4. Realizar una descripción de los mecanismos de corrección que refleja el profesorado de la Universidad de Murcia en los programas de sus asignaturas, así como de la ponderación de los créditos teóricos y prácticos a la hora de efectuar la evaluación de los contenidos.
5. Describir los criterios de evaluación, así como los criterios que utiliza el profesorado universitario para compensar o incrementar la calificación final de sus estudiantes.
6. Comprobar si el profesorado de la Universidad de Murcia refleja en los programas de las asignaturas la existencia o no de procedimientos distintos para evaluar a alumnos asistentes y no asistentes y si se incluye la evaluación de la enseñanza y la práctica docente dentro del apartado del programa que hace referencia a los procedimientos de evaluación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población y muestra

La población objeto de nuestro estudio está constituida por todos los programas de las asignaturas que se imparten en las distintas titulaciones de la Universidad de Murcia.

La muestra utilizada para la investigación está formada por 826 asignaturas troncales, obligatorias y optativas pertenecientes a 23 titulaciones de la Universidad de Murcia. La técnica de muestreo utilizada ha sido accidental o casual, ya que se han seguido como criterios de selección de los programas incluir en el estudio aquellos que están publicados por las distintas Facultades y/o Departamentos y los que se encuentran depositados en la Secretaría de la Facultad de Educación. Sendos criterios se adoptaron tomando como punto de partida la facilidad de acceso a los programas.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica de recogida de información utilizada ha sido un Análisis de Contenido del apartado de los programas de las asignaturas que hace referencia a los *Procedimientos de Evaluación*. Para registrar dicha información se ha utilizado una Guía de Observación integrada por las siguientes variables: asignatura, titulación, tipo de asignatura, procedimientos evaluativos en la evaluación inicial, procedimientos evaluativos en la evaluación formativa, procedimientos evaluativos en la evaluación sumativa, tipo y contenido de exámenes, momento del examen, tipo de contenido de trabajos, tipo y contenido de otros procedimientos de evaluación, mecanismos de corrección, diferencias entre créditos teóricos y prácticos, ponderación de contenidos teóricos y/o prácticos, criterios de evaluación, criterios de compensación de calificaciones, diferencias entre alumnos asistentes y no asistentes y evaluación de la enseñanza y la práctica docente.

3.3. Procedimiento

En un primer momento de la investigación realizamos todos aquellos preparativos necesarios para iniciar el estudio, es decir, establecimos los criterios para seleccionar la muestra, recogimos dichos programas, elaboramos la guía de observación como instrumento de recogida de información, fijamos las fechas de las reuniones y determinamos las tareas encomendadas para cada investigador.

En el momento de desarrollo del estudio procedimos a realizar el “vaciado” de los programas en el instrumento elaborado. Tras realizar una codificación numérica de los datos, introdujimos la información en la hoja de datos del Programa informático SYSTAT y procedimos a la realización de los análisis con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Objetivo 1. Describir los procedimientos evaluativos que emplea el profesorado de la Universidad de Murcia en la evaluación inicial, formativa y sumativa.

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Si (conocimientos previos)	0.85
. – Missing	99.15

Tabla 1. Procedimientos evaluativos en la evaluación inicial

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Asistencia	1.58
2.- Participación, interés, actitud	5.60
3.- Seguimiento tutorial	1.09
4.- Revisión continua actividades prácticas	8.52
5.- Entrega de trabajos por sesión / por U.D.	1.09
6.- Combinación de varios	8.39
. – Missing	73.72

Tabla 2. Procedimientos evaluativos en la evaluación formativa

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Examen	49.51
2.- Realización y /o exposición de trabajos	2.92
3.- Examen y Trabajo	22.14
4.- Cuaderno de prácticas	0.73
5.- Comentarios de textos y/o libros	1.22
. – Missing	23.48

Tabla 3. Procedimientos evaluativos en la evaluación sumativa

De acuerdo con la tabla 1, se observa como prácticamente la totalidad del profesorado no utiliza procedimientos de evaluación antes de comenzar el programa de su asignatura. Asimismo, la tabla 2 muestra que la mayoría de los profesores universitarios no evalúa a sus alumnos durante su proceso de aprendizaje, existiendo un pequeño porcentaje que lo hace mediante la revisión continua de actividades prácticas y a través de la combinación de varios procedimientos, especialmente mediante la asistencia y participación de los estudiantes.

Respecto a los procedimientos evaluativos en la evaluación sumativa, tal y como se aprecia en la tabla 3, la mayoría del profesorado universitario utiliza el examen, si bien éste se combina en muchas ocasiones con la petición de la elaboración y/o exposición de un trabajo.

Objetivo 2. Analizar el tipo y contenido de exámenes, trabajos y otros procedimientos de evaluación que utilizan los profesores y profesoras de la Universidad de Murcia.

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Teórico	8.03
2.- Práctico	1.95
3.- Teórico / Práctico	20.80
4.- Examen oral	0.36
5.- Prueba objetiva o tipo test	6.57
6.- Preguntas cortas	1.58
7.- Preguntas de desarrollo	3.41
8.- Exámenes de problemas	1.09
9.- Combinación de distintos tipos de preguntas	16.42
10.- Con diapositivas	0.12
11.- En el laboratorio, seminario o similar	0.61
12.- Con documentos	0.73
13.- Comentarios de texto	1.34
14.- Examen Teórico y Examen Práctico	3.65
. – Missing	33.33

Tabla 4. Tipo y contenido de los exámenes

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Trabajo de investigación	3.04
2.- Contenidos teóricos y/o prácticos	10.10
3.- Análisis y comentarios de documentos y materiales bibliográficos	2.55
4.- Diario de clase	0.12
5.- Realización de programaciones	1.22
6.- Combinación de otros	1.58
. – Missing	81.39

Tabla 5. Tipo y contenido de los trabajos

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Superación de actividades prácticas	2.68
2.- Otras	0.49
. – Missing	96.84

Tabla 6. Tipo y contenido de otros procedimientos de evaluación

Tal y como se observa en la tabla 4, muchos profesores universitarios optan por realizar un examen teórico-práctico para evaluar los contenidos de su asignatura, si bien una gran parte decide aplicar exámenes integrados por una combinación de distintos tipos de cuestiones, dentro de las cuales casi siempre se incluyen preguntas tipo test. Respecto al tipo y contenido de los trabajos, según se aprecia en la tabla 5, la mayoría de los profesores no reflejan en los programas de sus asignaturas esta variable, situándose el porcentaje más alto de los que sí lo hacen en la petición de trabajos que incluyan contenidos teóricos y/o prácticos del temario. Por último, en relación con el empleo de otros procedimientos de evaluación, la tabla 6 muestra como prácticamente la totalidad del profesorado no concreta el tipo y contenido de otros procedimientos de evaluación, si bien un pequeño porcentaje exige la superación de actividades prácticas.

Objetivo 3. Determinar el momento de evaluación de los exámenes, y si existen o no diferencias a la hora de evaluar los créditos teóricos y prácticos.

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Superación de actividades prácticas	2.68
2.- Otras	0.49
. – Missing	96.84

Tabla 7. Momento del examen

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Sí	7.54
. – Missing	92.46

Tabla 8. Diferencias entre contenidos teóricos y prácticos

La tabla 7 muestra como muchos profesores universitarios optan por la realización de un único examen final, si bien la mayoría de ellos no especifican el momento de ejecución de este tipo de prueba. Del mismo modo, en la tabla 8 se aprecia como prácticamente la totalidad del profesorado no especifica las diferencias a la hora de evaluar los contenidos teóricos y prácticos de su asignatura.

Objetivo 4. Realizar una descripción de los mecanismos de corrección que refleja el profesorado de la Universidad de Murcia en los programas de sus asignaturas, así como de la ponderación de los créditos teóricos y prácticas a la hora de realizar la evaluación de los contenidos.

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Formula de corrección de examen tipo test	0.61
2.- Penalización de preguntas incorrectas	0.24
3.- Ponderación de cada pregunta y/o examen	4.87
4.- Requisitos de calificación para superar los créditos teóricos y prácticos	3.53
5.- Combinación de distintos mecanismos	1.95
. – Missing	88.81

Tabla 9. Mecanismos de corrección de los exámenes

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1.- Ponderación teoría	0.97
2.- Ponderación práctica	0.12
3.- Ponderación más teoría que práctica	10.34
4.- Ponderación más práctica que teoría	2.68
5.- Por igual teoría y práctica	4.26
. – Missing	81.63

Tabla 10. Ponderación de contenidos teóricos y/o prácticos

Tal y como se observa en la tabla 9, la mayoría de profesores de la Universidad de Murcia no refleja en los programas de sus asignaturas los mecanismos de corrección de los exámenes que utiliza. Sólo un pequeño porcentaje señala la puntuación otorgada a cada pregunta y/o examen. Asimismo, la tabla 10 muestra

que la mayor parte del profesorado no refleja la ponderación de los contenidos teóricos y/o prácticos, si bien una parte de ellos señala una ponderación más alta de los contenidos teóricos sobre los prácticos.

Objetivo 5. Describir los criterios de evaluación, así como los criterios que utiliza el profesorado universitario para compensar o incrementar la calificación final de sus estudiantes.

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1. Exposición clara, coherente, sistemática, rigurosa, analítica y ordenada	2.68
2. Dominio y precisión de la materia	1.46
3. Originalidad y espíritu crítico	4.01
. – Missing	97.85

Tabla 11. Criterios de evaluación

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1. Realización y/o exposición de trabajos opcionales	2.68
2. Dominio y precisión de la materia	0.36
3. Cuaderno de prácticas	0.12
4. Examen voluntario	0.24
5. Combinación de alguno de los anteriores	0.36
.- Missing	96.23

Tabla 12. Criterios de compensación de calificaciones

La tabla 11 muestra como prácticamente la totalidad de los profesores de la Universidad de Murcia no reflejan en los programas de sus asignaturas los criterios de evaluación con los que van a juzgar el aprendizaje de los estudiantes. Sólo una pequeña parte señala que tendrán en cuenta la originalidad y el espíritu crítico de aquellos, seguido de la exposición clara, coherente, sistemática, rigurosa, analítica y ordenada que empleen en la realización de exámenes y trabajos. Asimismo, tal y como se observa en la tabla 12, también prácticamente la totalidad del profesorado no utiliza criterios de compensación de calificaciones. Tan solo una pequeña parte sugiere a sus alumnos la realización de un trabajo para subir nota.

Objetivo 6. Comprobar si el profesorado de la Universidad de Murcia refleja en los programas de las asignaturas la existencia o no de procedimientos distintos para evaluar a alumnos asistentes y no asistentes y si se incluye la evaluación de la enseñanza y la práctica docente dentro del apartado del programa que hace referencia a los procedimientos de evaluación.

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1. Sí	4.01
2. No	0.12
.- Missing	95.86

Tabla 13. Diferencia entre alumnos asistentes y no asistentes

CÓDIGOS	PORCENTAJES
1. Si	0.12
. - Missing	99.88

Tabla 14. Evaluación de la enseñanza y la práctica docente

La tabla 13 muestra como tan solo una pequeña parte de los profesores universitarios reflejan en los programas de sus asignaturas procedimientos de evaluación distintos para evaluar a alumnos asistentes y no asistentes. Del mismo modo, en la tabla 14 se puede apreciar que un inapreciable porcentaje del profesorado refleja en los programas de sus asignaturas la existencia de la evaluación de la enseñanza y la práctica docente.

CONCLUSIONES

De la investigación realizada se deduce que en muchos de los programas de las asignaturas que se imparten en la Universidad de Murcia no se incluye un apartado específico que haga referencia a los procedimientos de evaluación que el profesorado va a emplear para evaluar su materia. Cuando este apartado no está ausente, la mayoría refleja en los programas el examen como único procedimiento de evaluación para sus estudiantes, si bien algunos de ellos combinan esta estrategia con la elaboración y/o exposición de trabajos. Por lo tanto, la evaluación se centra en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, no estableciendo prácticamente diferencias entre la evaluación de los contenidos teóricos y prácticos. Del mismo modo, únicamente un pequeño porcentaje de

profesores incluyen en sus programas los mecanismos de corrección de los exámenes, así como la ponderación de contenidos teóricos y/o prácticos. Tampoco los programas de las asignaturas suelen incluir ni los criterios de evaluación, ni los criterios para compensar calificaciones, no existiendo diferencias a la hora de evaluar a alumnos asistentes y no asistentes. Por último, señalar que la evaluación de la enseñanza y la práctica docente se encuentra prácticamente ausente en los distintos programas analizados.

Dados los resultados obtenidos en nuestro estudio, en una búsqueda incesante por mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, proponemos, dentro del marco de la Evaluación para la Calidad de las Universidades y de la inminente creación en nuestro país de un Espacio Europeo para la Educación Superior, la elaboración de un formato unificado de programa de asignatura en donde se incluya un apartado que haga referencia a los procedimientos de evaluación que los profesores universitarios van a utilizar para evaluar sus materias, así como los elementos mínimos que dicho apartado ha de contener para que todos los miembros de la comunidad universitaria y, especialmente los estudiantes, tengan las ideas claras de qué es lo que se les va a exigir, ya que cómo planteábamos al principio de este informe, la evaluación determina el modo cómo aprende el estudiante y la calidad de los resultados de su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Biggs, J.B. (1990)

Teaching for desired learning outcomes. En Entwistle, N. (1990) (Ed). *Handbook of Educational ideas and practices*. London: Routledge.

Brown, S. y Knight, P. (1994)

Assessing learners in higher education. London: Kogan Page.

Elton, L.; Laurillard, L. y Laurillard, D. (1979)

Trends in students learning. *Studies in Higher Education*, 4, pp. 87-102.

Entwistle, N. (1987)

Understanding classroom learning. London: Hodder and Stoughton.

Gibbs, G. (1992)

Improving the quality of student learning. Bristol: Technical and Educational Services.

Newble, D. y Clark, R. (1986)

The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school. *Medical Education*, 20, pp. 267-273

Pagani, R. (2002)

El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico. ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters.

Ramsden, P. (1988)

Study learning: Improving teaching. In Ramsden, P. (Ed.) *Improving Learning. New perspectives*. London: Kogan Page.

Ramsden, P. (1992)

Learning to teach in higher education. London: Routledge.

Thomas, P. y Brain, J. (1984)

Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessment. *Human Learning*, 3, pp. 227-240.

Vernon, D.T. y Blake, R. L. (1993)

Does the problem-based learning work? A metaanalysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68 (7), pp. 550-563.

Watkins, D.A. y Hattie, J. (1985)

A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 42 (2), pp. 127-142.

ESTILOS Y COMPETENCIA EXPERTA EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA CONSISTENCIA INTERNA DE LOS INVENTARIOS DE ESTILOS INTELECTUALES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Rosa M^a Hervás Avilés
Universidad de Murcia
rhervas@um.es

INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata sobre los estilos intelectuales en el contexto escolar. En él se describen tres instrumentos para la evaluación de los estilos intelectuales : el cuestionario de estilos intelectuales del estudiante (TSI; Thinking Styles Inventory Sternberg y Wagner,1992), el cuestionario de estilos intelectuales del profesor (TSQT; Thinking Styles Questionnaire for Teachers , Grigorenko, Sternberg,1993) y el cuestionario de estilos intelectuales del estudiante evaluado por el profesor (STSET; Students´ Thinking Styles Evaluated by Teachers, Grigorenko , Sternberg,1993b). Estos cuestionarios han sido utilizados para operativizar la teoría del autogobierno mental de Sternberg (1997) quien utiliza la metáfora de las formas de gobierno, como sistemas alternativos de organizar el pensamiento, para representar cómo piensan las personas, cómo utilizan sus inteligencias. Para Sternberg existen semejanzas entre la organización del individuo y la organización de la sociedad. Así, de la misma forma que la sociedad necesita organizarse a sí misma, cada persona necesita autogobernarse, establecer prioridades y distribuir sus recursos, utilizando su inteligencia analítica o individual. Además debe responder a los cambios de mundo, utilizando la inteligencia práctica o contextual; y, finalmente, ofrecer alternativas, nuevas y posibles para la solución de los problemas, basadas en la utilización de la inteligencia sintética o creativa. Se presentan, además, parte de los resultados obtenidos con estos cuestionarios en una investigación realizada con 459 estudiantes y 108 enseñantes

de E. Secundaria de la Comunidad de Murcia que indican que los índices de fiabilidad de los instrumentos de evaluación de los estilos intelectuales son satisfactorios. Por último, desde la teoría triárquica de la inteligencia y la teoría del autogobierno mental de Sternberg, se relacionan los estilos de pensamiento con la adquisición de competencia experta en el contexto escolar.

1.LA TEORÍA DEL AUTOGOBIERNO MENTAL Y LOS ESTILOS INTELECTUALES

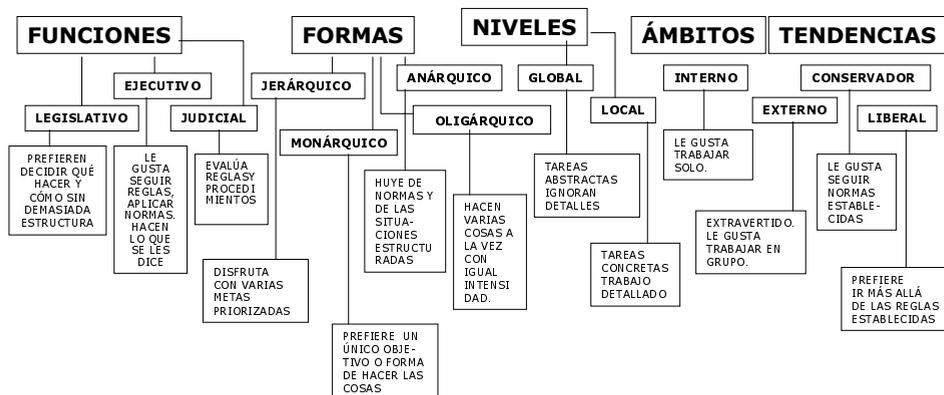
El estudio de los estilos, relacionado con la consideración pluridimensional de la inteligencia, se vincula en los últimos años a la teoría de la inteligencia triárquica de Sternberg (1988, 1990) y a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993).

Sternberg relaciona el estilo de aprendizaje con la metáfora del autogobierno mental. Su objetivo era organizar todos los modelos de estilos que habían surgido desde los años 1960 y 1970 y que clasifica en tres grupos: estilos centrados en la cognición (Kagan,1966; Witkin,1962); estilos centrados en la personalidad(Myers; Gregorc,1985; Holland, 1973) y estilos centrado en la actividad (Dunn y Dunn,1978,; Kolb, 1978 ; Renzulli y Smith,1978). Estos modelos de estilos habían sido utilizados para analizar el funcionamiento intelectual de las personas en contextos académicos y no académicos. Desde la teoría del autogobierno mental y la teoría triárquica de la inteligencia Sternberg describe de qué manera las personas prefieren utilizar sus habilidades intelectuales (inteligencia analítica), cómo desarrollarlas y adquirir competencia (inteligencia contextual o práctica) y finalmente, la forma idónea en la que cada individuo logra ser experto desarrollando lo que sabe hacer de la forma en la que prefiere hacerlo (inteligencia sintética o creativa). De esta manera, tal y como vemos en el cuadro 1, Sternberg identifica 13 estilos como métodos que empleamos para organizar nuestras cogniciones sobre el mundo, para comprenderlo mejor. Un estilo es una manera de pensar. No es una aptitud sino una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee. Sternberg distingue claramente aptitud y estilo. La aptitud se refiere a lo bien que alguien sabe hacer una cosa. El estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo, de qué manera se adquiere preferentemente la competencia en el desarrollo de una habilidad en un contexto determinado. Este autor insiste en que las aptitudes son importantes para el éxito, pero no lo son todo, ni lo pueden ser. Afirma que la forma en que las personas prefieren pensar puede ser tan importante como lo que piensan (Sternberg,1998).El conocimiento de los estilos supone aprovechar las aptitudes que se tienen. Las personas rendirán mejor o peor en su educación y en su profesión en la medida que

el entorno encaje mejor o peor con sus estilos de pensamiento. Lo que hace que una persona tenga éxito, aparte de su capacidad básica, es que su trabajo encaje con sus estilos de pensamiento.

LOS ESTILOS INTELECTUALES SEGÚN LA TEORÍA DEL AUTOGUBIERNO MENTAL

IDENTIFICA 13 ESTILOS DE PENSAMIENTO A TRAVÉS DE 5 DIMENSIONES: 1) LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN, 2) LA FORMA DE AUTOGUBIERNO, 3) EL NIVEL CON EL QUE SE TRABAJA, 4) EL ÁMBITO EN EL QUE SE ACTÚA, Y 5) LA TENDENCIA CON LA QUE SE AFRONTAN LOS PROBLEMAS



2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son, en primer lugar, la adaptación de los instrumentos de evaluación de estilos intelectuales de Sternberg, citados anteriormente, al contexto escolar de la Comunidad de Murcia, estableciendo algunas características psicométricas a nuestro ámbito educativo como es la fiabilidad de cada una de las pruebas. En segundo lugar, señalamos ciertas implicaciones para la práctica educativa y la orientación psicopedagógica.

En relación a estos objetivos las hipótesis planteadas son: a) Los instrumentos de evaluación de los estilos intelectuales de los alumnos y profesores, adaptados en el curso de esta investigación poseen una fiabilidad adecuada; b) El cuestionario de evaluación de los estilos intelectuales del profesor posee una fiabilidad idónea para medir las preferencias instruccionales del profesorado.

2.2. Población y muestra

La población de referencia de esta investigación está compuesta por dos tipos de sujetos de interés como son el profesorado y los estudiantes de la Comunidad de Murcia. La muestra de estudiantes está constituida por un total de 459 alumnos que cursan Educación Secundaria matriculados en tres Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Murcia. El 40% del alumnado está matriculado en la E.S.O., mientras que el resto lo está en Bachillerato. En cuanto al género, el 49% son del género femenino y el 51% del masculino. El método de muestreo que hemos utilizado ha sido no aleatorio y con un carácter incidental. Los cuestionarios fueron cumplimentados voluntariamente por todos los estudiantes que asistieron a clase el día de la aplicación de las pruebas en los centros implicados en la investigación

La muestra de profesores está compuesta por 108 docentes que impartían las diferentes materias curriculares a los alumnos anteriores. La mayor parte del profesorado (62%) enseñaban alguna de las siguientes asignaturas: Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Literatura Castellana, Idioma, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. El resto de los profesores impartían otras asignaturas distintas, hasta un total de 20. La formación académica del profesorado es diversa y está determinada por sus orígenes profesionales. Coexisten profesores pertenecientes al extinguido cuerpo de agregados de bachillerato, maestros de taller con diversa titulación (estudios elementales de F.P. (ingenierías técnicas, titulados superiores), profesorado de secundaria, y maestros.

2.3 . Instrumentos

Los instrumentos utilizados con los estudiantes son:

El *inventario de estilos intelectuales para alumnos* de Sternberg (Sternberg y Wagner, 1991) consta de 104 enunciados (reducidos a 64) sobre distintas formas de abordar las tareas y el trabajo intelectual. A cada uno de estos enunciados se responde en una escala numérica tipo Likert graduada en 7 puntos, según la medida en que se está de acuerdo con cada afirmación. Los elementos que forman el inventario miden cada uno de los siguientes 13 estilos intelectuales: legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, progresista, conservador, monárquico, oligárquico, anárquico, introvertido y extrvertido.

El *inventario de estilos intelectuales de los alumnos evaluados por el profesor* (Grigorenko y Sternberg, 1993b) mide parte de los mismos estilos intelectuales del inventario dirigido a los estudiantes. El cuestionario consta de 56

ítems que evalúan los estilos legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, progresista y conservador mediante los cuales el profesor evalúa individualmente los estilos de pensamiento de sus alumnos: legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, liberal y conservador. Es un cuestionario que mide la percepción que el profesor tiene sobre la forma de trabajar de su alumnos.

El *inventario de estilos intelectuales para profesores* (Grigorenko y Sternberg, 1993) está compuesto por 49 ítems a los que el profesor debe responder valorando en una escala tipo Likert de 7 puntos, sus preferencias cuando planifica su tarea escolar bien sean legislativas, ejecutivas, judiciales, globales, locales, progresistas y conservadoras.

2.4. Plan de análisis de datos

El cálculo de la fiabilidad de todas las pruebas se realiza mediante el coeficiente de consistencia interna α de Cronbach. El análisis estadístico de los datos fue efectuado con el paquete de programas SPSS/PC + -versión 4- (Norusis, 1990). Los datos obtenidos confirman las hipótesis planteadas inicialmente relacionadas con la consistencia interna de los cuestionarios de estudiantes y profesores analizados, lo que nos permite identificar las preferencias de profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. RESULTADOS

3.1. Fiabilidad de las pruebas

3.1.1. Fiabilidad del inventario de estilos intelectuales para alumnos

A continuación, en la tabla 1, se presentan los índices de fiabilidad α para cada una de las subescalas que componen el cuestionario de estilos intelectuales para alumnos de Sternberg.

ESCALA	Coefficiente α	ESCALA	Coefficiente α
Legislativo	.82	Local	.65
Ejecutivo	.78	Monárquico	.68
Judicial	.80	Jerárquico	.81
Progresista	.81	Oligárquico	.79
Conservador	.81	Anárquico	.53
Global	.68	Introvertido	.78
		Extravertido	.85

Tabla 1. Índices de fiabilidad de consistencia interna del inventario de estilos intelectuales para alumnos

Podemos observar pues que la consistencia interna de las escalas del inventario de estilos intelectuales para alumnos de Sternberg es muy aceptable. Los valores se sitúan entre .53, el valor más bajo, que aparece en la escala correspondiente al estilo anárquico, y el valor de .85 que muestra la escala del estilo extravertido. La media de los valores se sitúa además sobre el .80, lo que indica que los ítems que componen las subescalas miden bastante bien los estilos y además muestran una buena consistencia del mismo “constructo”. Estos valores son semejantes a los reportados por Grigorenko y Sternberg (1993) en el que son de igual forma los estilos anárquico y local los que manifiestan valores de consistencia interna más bajos. Lo mismo ocurre en otro estudio realizado en nuestro país con una muestra distinta de sujetos (Prieto y Hervás, 1995).

3.1.2. Fiabilidad del inventario de estilos intelectuales de los alumnos evaluados por los profesores

En la tabla2 aparecen los valores correspondientes a los índices de consistencia interna a de Cronbach obtenidos para cada una de las 7 subescalas de las que consta este inventario. Los índices de consistencia interna de este cuestionario se sitúan entre unos valores moderados y altos. Los valores más bajos corresponden a las subescalas conservador y ejecutivo. El índice relativamente bajo del estilo conservador puede deberse a la dificultad de percibir este estilo por parte del profesor. No obstante, el estilo ejecutivo sí parece más fácilmente identificable para un observador externo y concretamente para el profesor. Es

posible, por tanto, que haya que revisar algunos de los ítems que componen la escala o replicar el cálculo de los índices de fiabilidad en otra muestra de profesores. Con todo, el valor del coeficiente de fiabilidad obtenido en este estudio, aunque mejorable, podemos considerarlo aceptable. Por otra parte, destacan los valores altos de fiabilidad de las escalas progresista, legislativo y judicial.

ESCALA	Coefficiente α	ESCALA	Coefficiente α
Legislativo	.89	Local	.83
Ejecutivo	.53	Progresista	.90
Judicial	.87	Conservador	.52
Global	.66		

Tabla 2. Índices de fiabilidad de consistencia interna del inventario de estilos intelectuales de alumnos evaluados por el profesor

3.1.3. Fiabilidad del inventario de estilos intelectuales para profesores

En la tabla 3 se presentan los índices de fiabilidad de las 7 escalas que componen el inventario de Sternberg y que oscilan entre .60 (estilo judicial) a .66 (estilo local). Estos resultados son similares a los de Zang y Sternberg (2002) con profesores chinos (índice de fiabilidad oscila entre .58 (estilo conservador) y .75 (estilo legislativo)); y algo inferiores a los obtenidos por Sternberg y Grigorenko (1995) cuyos resultados en los EEUU fluctúan entre .66 (estilo global) y .93 (estilo judicial). En nuestro caso los valores son moderados, aunque bastante aceptables, superiores a .60.

ESCALAS	Coefficiente α	ESCALAS	Coefficiente α
Legislativo	.65	Global	.62
Ejecutivo	.64	Local	.66
Judicial	.60	Progresista	.65
		Conservador	.61

Tabla 3. Índices de fiabilidad de consistencia interna del inventario de estilos intelectuales para profesores

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En primer lugar, los resultados de la adaptación de los diversos instrumentos de evaluación de estilos intelectuales, de profesores y estudiantes, son satisfactorios, mostrando unos índices de fiabilidad adecuados. Aunque estos instrumentos han sido diseñados en un contexto sociocultural y educativo distinto al nuestro, son apropiados para capturar las preferencias de profesores y alumnos por uno u otro estilo.

En segundo lugar, se pone de manifiesto que el instrumento de estilos del alumno posee características psicométricas más satisfactorias que el de profesorado y el de estudiantes evaluados por el profesor. La evaluación de los estilos intelectuales de los alumnos por el profesor puede estar contaminada por el conocimiento que tiene éste sobre el rendimiento del estudiante.

En tercer lugar, los estilos existen y son importantes para el desarrollo de habilidades y adquisición de competencia experta en el contexto escolar. El conocimiento de las preferencias individuales y la facilitación de entornos que favorecen el desarrollo de las potencialidades individuales, incrementa el logro, tal y como lo demuestran diferentes investigaciones anteriormente señaladas.

Finalmente, señalar que los educadores necesitan considerar sus propios estilos para entender cómo influyen sus percepciones e interacciones con los otros. Necesitan, a su vez, conocer los estilos de sus alumnos para poder desarrollarlos y así favorecer el aprendizaje, y conocidos ambos, debe plantear tareas diferentes que beneficien a los también diferentes estilos intelectuales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRIGORENKO, E. L., STERNBERG, R. J., (1993). *Thinking Styles Questionnaire for Teachers*. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.
- GRIGORENKO, E. L., STERNBERG, R. J., (1993b). *Students' Thinking Styles Evaluated by Teachers*. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.
- HERVÁS AVILÉS, R. (1998). *Estilos de enseñanza y aprendizaje como variables para el asesoramiento y la orientación de profesores y alumnos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- PRIETO, M.D., HERVÁS, R.M. (1997). Prieto, M.D. y Hervás, R.M. (1995). Estilos y Superdotación. *Faisca*, 2, 27-43
- STERNBERG, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

- STERNBERG, R. J., & GRIGORENKO, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, 6, 201-219.
- STERNBERG, R. J., & WAGNER, R. K. (1992). *Thinking Styles Inventory*. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.
- ZANG,L. STERNBERG, R. (2002). Thinking styles and Teachers´Characteristics. *International Journal of Psychology*, 37 (1), 3-12.**

DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE MAYOR Y MENOR RENDIMIENTO SEGÚN SU ESTILO DE APRENDIZAJE

Rosa M^a Hervás Avilés
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Este estudio trata sobre las preferencias en el aprendizaje de los estudiantes que obtiene mayor y menor rendimiento académico. Está relacionado con las investigaciones que en los últimos años vinculan el éxito académico con el estilo de aprendizaje. Es sabido que los estilos, como variables individuales que influyen en la capacidad para aprender, no aparecen relacionados con las aptitudes sino con la forma en la que cada persona gusta de utilizar sus habilidades. Estamos hablando de un constructo de cuya investigación, desde comienzos del siglo XX, han surgido numerosos modelos, definiciones y tipologías (Hervás, 1998). En la actualidad se ha puesto de manifiesto la necesidad de profundizar en la investigación relacionada con las variables asociadas a los estilos de aprendizaje y a su influencia en el logro académico tal y como lo manifiestan los estudios publicados en los últimos años (Sternberg, 1999; Cano, 2000; Dunn, Dening y Lovelace 2001, Hervás y Castejón, en prensa). Los objetivos de este trabajo se centran en conocer las características estilísticas de los estudiantes de mayor y menor rendimiento. Nuestros resultados indican que existen diferencias significativas relacionadas con los estilos de aprendizaje de estos dos grupos de estudiantes entre las que se encuentran las expectativas de logro , el reconocimiento de la competencia y la utilización de la inteligencia táctil-cinésica.

2 METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer las variables que conforman el

estilo de aprendizaje de los estudiantes con mayor y menor rendimiento académico. Los objetivos específicos se centran en a) relacionar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con su rendimiento académico en algunas áreas curriculares; b) establecer las diferencias existentes entre el estilo de aprendizaje de los estudiantes de mayor y menor rendimiento académico; c) presentar algunas propuestas curriculares para diversificar las respuestas instruccionales que favorezcan equitativamente la presencia de diferentes perfiles de aprendizaje. Nuestras hipótesis son: a) Algunos estilos de aprendizaje de los estudiantes aparecen asociados de forma significativa con el rendimiento, más allá de la inteligencia del alumno; b) Existen diferencias significativas entre los estudiantes de mayor y menor rendimiento vinculadas a sus preferencias en el aprendizaje más allá de su inteligencia.

2.2. Población y muestra

La población de referencia de esta investigación está compuesta por estudiantes de E. Secundaria de la Comunidad de Murcia. La muestra de alumnado está constituida por un total de 116 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso de Bachillerato matriculados en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Murcia. El 40% del alumnado cursa ESO, mientras que el resto es de Bachillerato. En cuanto al sexo, el 49% son del género femenino y el 51% del masculino.

2.3. Instrumentos

Las variables medidas han sido la inteligencia general, el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes áreas curriculares.

El instrumento utilizado para medir la inteligencia general ha sido el *test de factor «g» de Cattell* de nivel 3 (Cattell y Cattell, 1963, 1973) como prueba de medida de la inteligencia general de tipo abstracto y analítico, que se considera en buena medida «libre de influencias culturales». La prueba se encuentra adaptada en nuestro país. El nivel 3 de la prueba de factor «g» consta de un total de 50 ítems, agrupados en cuatro subpruebas: Series, Clasificaciones, Matrices y Condiciones, que ofrecen una puntuación total y una puntuación de Cociente intelectual (CI) de la inteligencia general.

El instrumento utilizado para identificar el estilo de aprendizaje del alumnado es el *Learning Styles Inventory (LSI)* elaborado por Canfield (1988), traducido y adaptado a nuestro contexto con anterioridad (Hervás, 1988). Se trata de un cuestionario que consta de 30 enunciados con 4 alternativas de respuesta que hay

que ordenar según el grado de preferencia por cada una de ellas. Permite al estudiante autovalorar sus preferencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está compuesto por 4 escalas referidas a componentes afectivos que motivan al estudiante a elegir, atender y actuar con éxito en una disciplina o área de contenido y que son: *Condiciones para Aprender*; *Áreas de Interés*; *Modos de Aprender*; y *Expectativas*. Cada una de estas escalas representa un rasgo separado del estilo de aprendizaje del alumno. A partir de estos datos se obtienen puntuaciones en 21 subescalas distintas referidas a los cuatro aspectos generales relacionadas con la motivación, anteriormente mencionados, tal y como se resume en el cuadro 1

Los datos obtenidos pueden tratarse bien como puntuaciones directas o bien como puntuaciones transformadas del tipo T de McCall. A partir de la puntuación T obtenida en algunas de las subescalas se establecen dos puntuaciones combinadas que definen los ejes de una doble clasificación que da lugar a nueve tipologías de aprendizaje, según sus social/conceptual, independiente/aplicado, independiente/conceptual, y con una preferencia neutral.

2.4. Plan de análisis de datos

Con el objetivo de establecer la posible influencia del estilo de aprendizaje sobre el rendimiento académico, se lleva a cabo un análisis de covarianza para examinar las diferencias entre grupos de mayor y menor rendimiento académico en cada una de las variables que componen el LSI, y para las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemáticas. Una vez que el rendimiento diferencial de los grupos puede verse influido a su vez por el diferente nivel intelectual, se controla el efecto del CI medido por el test de factor «g» de Cattell. Se formaron dos grupos de acuerdo con las calificaciones otorgadas por los profesores, según se suspendiera la asignatura (G1) o según se obtuviera una calificación igual o mayor de notable (G2). El análisis estadístico de los datos fue efectuado con el paquete de programas SPSS/PC + -versión 4- (Norusis, 1990). Los datos obtenidos confirman las hipótesis planteadas inicialmente relacionadas con diferencias estilísticas entre estudiantes de mayor y menor rendimiento lo que nos permite identificar algunas preferencias en el aprendizaje que influyen en el logro académico más allá de la inteligencia general.

3. RESULTADOS

3.1. Diferencias entre estudiantes de mayor y menor rendimiento en el inventario de estilos aprendizaje LSI (Canfield, 1988)

En la tabla 1 se ofrecen los resultados del análisis de covarianza realizado

para las variables del LSI, de acuerdo con el rendimiento en Ciencias de la Naturaleza. Teniendo en cuenta que un valor mayor indica una menor preferencia por ese estilo existen diferencias entre grupos de mayor y menor rendimiento en: interés por conocer la personalidad de sus profesores (Instructor), preferencias por el trabajo individual (Independencia), por trabajar con las cosas (Inanimado), y por el grado de logro que el alumno espera obtener de su aprendizaje.

<u>Variable</u>	p.	Diferencias entre grupos	
		Menor rendimiento	Mayor rendimiento
INSTRUCTOR	.04	G1= 52.29	G2= 46.95
INDEPENDIENTE	.02	G1= 46.16	G2= 52.58
INANIMADO	.00	G1= 45.72	G2= 55.58
EXPECTATIVAS	.00	G1= 57.28	G2= 40.41

Tabla 1. Análisis de covarianza realizado para las variables del LSI, y el rendimiento diferencial en Ciencias de la Naturaleza

En Ciencias de la Naturales los estudiantes con menor rendimiento se inclinan hacia el trabajo independiente y en solitario. Valoran las actividades en las que pueden diseñar, reparar y manipular cosas y objetos. El alumnado con mayor rendimiento en esta disciplina, prefiere conocer y tratar personalmente al profesorado. Valora al profesor que apoya y ayuda más que al que evalúa. Estos estudiantes tienen expectativas más alta de obtener buenas calificaciones que los de menor rendimiento.

La tabla 2 ofrece los resultados del análisis de covarianza realizado sobre las variables del L.S.I., según el rendimiento en Ciencias Sociales. Aparecen diferencias significativas entre grupos de mayor y menor rendimiento en las variables inanimado y expectativa total. Los alumnos con menor rendimiento en Ciencias Sociales tienen una mayor preferencia por lo inanimado. Al igual que ocurre en Ciencias Naturales, estos estudiantes prefieren las actividades de oficio y reparación, construir, instalar o reparar equipos. Los estudiantes de mayor rendimiento en Ciencias Sociales son los que tienen expectativas más altas.

<u>Variable</u>	p	Diferencias entre grupos	
		Menor rendimiento	Mayor rendimiento
INANIMADO	.05	G1= 46.22	G2= 51.15
EXPECTATIVAS	.00	G1= 59.41	G2= 40.47

Tabla 2. Análisis de covarianza realizado para las variables del LSI, y el rendimiento diferencial en Ciencias Sociales

Los resultados del análisis de covarianza de las variables del L.S.I., atendiendo al rendimiento diferencial de los alumnos en Lengua y Literatura Castellana, se ofrecen en la tabla 3. Aparecen diferencias en varias variables: preferencias por la organización, por las materias de estudio de tipo cualitativo e inanimado, un modo de aprendizaje basado en la lectura, y la expectativa total en cuanto al rendimiento. Los estudiantes con menor rendimiento en Lengua y Literatura son, al igual que en Ciencias de la Naturales, los que prefieren actividades relacionadas con la manipulación y construcción de objetos y cosas. Por otra parte quienes obtiene mejores calificaciones en Lengua y Literatura son los estudiantes secuenciales que prefieren el orden en la presentación de la información, paso a paso y de una manera significativa, clara y sistemática. Igualmente manifiestan preferencias por lo cualitativo, las palabras y el lenguaje. Actividades que conllevan el uso del lenguaje como los debates o la escritura, y la utilización de libros y materiales impresos. Se trata de estudiantes con expectativas altas que esperan conseguir éxito en sus estudios.

<u>Variable</u>	<u>p</u>	Diferencias entre grupos	
		Menor rendimiento	Mayor rendimiento
ORGANIZACIÓN	.01	G1= 54.63	G2= 49.02
CUALITATIVO	.01	G1= 53.51	G2= 47.21
INANIMADO	.00	G1= 45.70	G2= 53.66
LEER	.02	G1= 51.83	G2= 45.39
EXPECTATIVAS	.00	G1= 54.94	G2= 39.33

Tabla 3. Análisis de covarianza realizado para las variables del L.S.I. , y el rendimiento diferencial en Lengua y Literatura Castellana

En la tabla 4 aparecen los resultados del análisis de covarianza realizado sobre las variables del L.S.I., según el rendimiento en Matemáticas. Aparecen diferencias significativas entre grupos de mayor y menor rendimiento en las variables: organización, competencia, y expectativa. Los alumnos con menor rendimiento en Matemáticas son aquellos que necesitan conocer su nivel de competencia en el grupo, que requiere de motivación extrínseca relacionada con su habilidad en el grupo. Por otro lado los estudiantes con mayor rendimiento en Matemáticas son los que muestran claras preferencias por un proceso de aprendizaje ordenado, secuencial y significativo, en el que las metas y los contenidos estén claramente definidos. Además estos estudiantes tienen unas expectativas de éxito académico superiores a sus compañeros de menor rendimiento.

<u>Variable</u>	p	Diferencias entre grupos	
		Menor rendimiento	Mayor rendimiento
ORGANIZACIÓN	.00	G1= 54.90	G2= 48.86
COMPETENCIA	.03	G1= 42.70	G2= 49.19
EXPECTATIVAS	.00	G1= 57.28	G2= 43.14

Tabla 4. Análisis de covarianza realizado para las variables del L.S.I. y el rendimiento diferencial en Matemáticas

4. CONCLUSIONES

En la tabla 5 aparecen las conclusiones de este trabajo, que se concretan en los siguientes puntos: 1°. Existen perfiles diferenciales de estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje dependiendo de su rendimiento. Las diferencias están claramente relacionadas con la influencia de las expectativas de los estudiantes sobre su logros académicos. 2°. Los estudiantes con un menor rendimiento académico perciben la información nueva preferentemente a través de su inteligencia táctil-cinestésica manipulando y relacionándose corporalmente con los objetos. Estos estudiantes tienen menos expectativas de éxito que sus compañeros con mayor rendimiento académico y necesitan que su grado de competencia sea reconocido en el grupo como un factor que favorece la motivación extrínseca.

3°. Los estudiantes con un mayor rendimiento académico muestran expectativas de éxito más altas que sus compañeros de menor rendimiento y tienen preferencias por un trabajo organizado, secuenciado y claramente significativo. Muestran también, en algunos casos, la necesidad de conocer personalmente al profesorado, trabajar con su inteligencia lingüística verbal y recibir la información a través de la lectura.

<u>Variables</u>	<u>Mayor rendimiento / Áreas</u>	<u>Menor rendimiento / Áreas</u>
ORGANIZACIÓN*	Lengua; Matemáticas	
COMPETENCIA		Matemáticas
INSTRUCTOR	Ciencias de la Naturaleza	
CUALITATIVO	Lengua	
INANIMADO*		Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales; Lengua
ESCUCHAR	Ciencias de la Naturaleza	
LECTURAS	Lengua	
EXPECTATIVAS*	Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales; Lengua; Matemáticas	

Tabla 5. Diferencias entre estudiantes de mayor y menor rendimiento según su estilo de aprendizaje

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

- 1°. Las expectativas como elemento motivador relacionado con el establecimiento de metas, la atribución de éxitos y fracasos y la formación del autoconcepto académico, diferencia el logro de los estudiantes de mayor y menor rendimiento.
- 2°. Es importante la utilización de estrategias de motivación extrínseca, como el reconocimiento social de la competencia, para atender las preferencias de los estudiantes de menor rendimiento. Promover la convicción de la propia competencia estimula la autoestima y mejora la motivación de estos estudiantes.
- 3°. Los estudiantes de menor rendimiento que perciben de forma táctil necesitan materiales que puedan tocar, y que estén relacionados con los contenidos de estudio. Está demostrado que los estudiantes que más éxito tienen son aquellos cuyas preferencias para el aprendizaje son atendidas por el profesorado. Por esta razón, se hace necesario el desarrollo, no solamente de la inteligencia verbal y lógico matemática, sino también la utilización de otras inteligencias como la inteligencia táctil-cinestésica.
- 4°. No se puede dar por supuesto que existe una única manera de aprender y enseñar. La flexibilidad del profesorado posibilita que los estudiantes se sientan aceptados y así hacer mejor lo que saben y pueden hacer.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANFIELD , A. (1988). Learning Styles Inventory (LSI). Los Ángeles: WPS.
- CANO GARCIA, F. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20, 418-431.
- DUNN , R., DENING,S., y LOVELACE,M. (2001). Two sides of the same coin or different strokes for different folks?. *Teacher Librarian*, 28, 9-16.
- HERVÁS AVILÉS, R. (1998). *Estilos de enseñanza y aprendizaje como variables para el asesoramiento y la orientación de profesores y alumnos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- HERVÁS, R., CASTEJÓN, J.L. (en prensa). ¿ Están relacionados los modos de acceso al conocimiento y los tipos psicológicos? Análisis de su influencia sobre el logro académico. *Bordón*.: Madrid.
- SNYDER,R. (2000). The relationship between learning styles and multiple intelligences and academic achievement of high school students. *High School Journal* , 83, 11-21.
- STERNBERG, R.J. (1998). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES SOCIALES DE TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD EN SU CONTEXTO LABORAL

Pilar Ibáñez López
Profesora Titular del Departamento MIDE-2
Facultad de Educación, UNED
M^a J. Mudarra Sánchez
ICE Universidad de Alcalá

Las personas con discapacidades no constituyen un grupo homogéneo y su tipo de discapacidad puede no influir prácticamente en la capacidad de para trabajar y participar en la sociedad, o por el contrario, puede tener una repercusión importante, aunque a veces los mayores obstáculos con que se encuentran en el lugar de trabajo tienen que ver con las barreras sociales, (OIT, 2001), por lo que se hace necesario promover actitudes sociales de aceptación y diversos sistemas de apoyo, de modo que tanto el mundo laboral como el sociocomunitario estén abiertos para acoger a toda persona, aunque tenga discapacidad, (Ibáñez, 2002).

Desde la Ley de Integración Social de los Minusválidos, (LISMI, 13/1982, de 7 de abril), empezaron a desarrollarse medidas para fomentar el empleo, dirigidas a personas con discapacidad, entre otras, la creación de los Centros Especiales de Empleo y los Centros Ocupacionales, con el objetivo de proporcionar a sus trabajadores diversos servicios de ajuste personal y social que promoviesen su integración. También desde la Unión Europea se ha afrontado el reto de la integración laboral a través de políticas de empleo activas, de las que se han derivado –entre otros- el Plan de Empleo para las Personas con Discapacidad suscrito por el Ministerio de Trabajo y el Consejo Español de Representantes de Minusválidos, el 15 de octubre de 1997.

No obstante, a pesar de estas iniciativas institucionales, la capacidad de estas personas para desenvolverse adecuadamente en el ámbito social y ocupar un empleo, depende tanto de la disposición de la sociedad a aceptar a las personas con sus diferencias, como de las limitaciones funcionales que permiten

reconocer a la persona como discapacitada, (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000). Por tanto, no sólo se trata de ofrecer oportunidades de integración laboral, sino de evitar procesos de “etiquetado”, cambiar las actitudes sociales estereotipadas hacia estas personas, mediante el conocimiento más fiable de sus características específicas, sus competencias sociales, roles y expectativas establecidas en torno a ellas, de modo que puedan superar los obstáculos derivados de su discapacidad y lograr su bienestar, (Barlow, Wright & Cullen, 2002).

Tal como indicara Kelly, (1992), si fuera posible enseñarles las habilidades sociales más adecuadas, podrían integrarse más satisfactoriamente en distintas situaciones comunitarias y lograr una mayor aceptación interpersonal. Ello requiere una evaluación de la competencia social que pasa por el conocimiento de la visión del propio sujeto sobre las situaciones que conforman el proceso de socialización, ya que muchos problemas tienen que ver que la percepción que tenga de las situaciones inter o intra personales, (Rubio,1995).

OBJETIVO GENERAL, CUESTIONES E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El *objetivo general* de este estudio era aproximarnos al conocimiento de las relaciones sociales en el contexto laboral –determinados aspectos de la competencia social cognitiva – desde la perspectiva de las personas con discapacidad. Para ello nos planteamos las siguientes *cuestiones*:

- *¿Cuál es el perfil de los trabajadores con discapacidad que desempeñan fundamentalmente empleos protegidos, esto es, edad, género y tipo de discapacidad predominantes?, ¿influyen la edad, el género y el tipo de discapacidad en su gusto por el trabajo?*
- *¿Qué opinan de su ambiente laboral, cómo influyen estas características en la sociabilidad que manifiestan dentro y fuera del ambiente laboral?. El hecho de tener amigos en el trabajo, ¿contribuye significativamente al gusto por el ambiente laboral?*
- *¿Estarían dispuestos a afrontar transiciones ocupacionales, cuáles son sus expectativas de autoeficacia?*

Por consiguiente, nuestros *objetivos específicos* eran describir rasgos específicos de este tipo de trabajadores, (tipo de discapacidad, género, edad etc.), analizar la influencia de dichos rasgos en las relaciones sociales que establecen en el ámbito laboral y conocer su predisposición hacia las transiciones laborales, a partir de sus expectativas de autoeficacia.

Como *hipótesis iniciales* planteamos que no existían relaciones significativas entre las distintas variables estudiadas, el género, la edad, el tipo de discapacidad, el gusto por el trabajo, por el ambiente laboral, el establecimiento de relaciones de amistad dentro y fuera de dicho ambiente y sus percepciones de autoeficacia

MUESTRA, PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Realizamos nuestro estudio sobre una muestra de 252 trabajadores con distintos tipos de discapacidad, procedentes de diversas comunidades autónomas, seleccionada intencionalmente por motivos de accesibilidad-, de modo que sin pretender generalizar los resultados obtenidos, sí pudiésemos apuntar ciertas tendencias sobre sus relaciones sociales en el contexto laboral. La recogida de información se llevó a cabo mediante un cuestionario de autovaloración que evaluase distintos aspectos implicados en las relaciones sociales en el ámbito laboral, de personas con distintos tipos de discapacidad. A continuación, con ayuda del programa estadístico SPSS, llevamos a cabo distintos análisis descriptivos para conocer el perfil de estos trabajadores, así como diversas pruebas estadísticas que nos permitiesen contrastar las distintas hipótesis formuladas, fundamentalmente no paramétricas, -pruebas de asociación etc. como chi-cuadrado, d de Sommer, Gamma, Tau, Phi de Cramer, H de Kruskal-Wallis, U de Mann-Whitney, pruebas binomiales y el análisis de residuos de diversas tablas de contingencia -. Por motivos de espacio, no las detallamos en la presente comunicación, pero sí ofrecemos una discusión de los principales resultados obtenidos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al estudiar *el perfil de los 252 trabajadores con discapacidad encuestados*, encontramos cierto predominio de discapacidades psíquicas, (un 65,1%, frente al 20,2% con discapacidades físicas, el 10,7% sensoriales, el 2,4% físicas-psíquica, el 1,2% psíquicas-sensoriales y el 0,4% física-sensoriales), tal como sucediera en investigaciones semejantes, Iglesias y Fernández, (1999). Este hecho no es de extrañar, pues como se indica en el informe del IMSERSO, (2002), la mayor tasa de actividad entre los discapacitados, (en torno al 40%), y menor tasa de desempleo, (en torno al 20%), corresponden a personas con discapacidades visuales y auditivas. Teniendo en cuenta que los trabajadores con estas características, tie-

nen menos dificultades para encontrar empleo en empresas no protegidas, no es extraño que en nuestra muestra dichos trabajadores estén menos representados.

El 75% de los sujetos de la muestra tienen 35 años o menos, (edad media igual a 31 años, (edad mínima, 17 y edad máxima 56 años), siendo ligeramente superior el nº de varones -130- al de mujeres -122-, sin bien estas diferencias no resultaron ser significativas, constituyéndose así una muestra equilibrada en función del género. Al comparar estas edades con las de investigaciones realizadas a principios de los años setenta, encontramos que la media de edad en los operarios de los talleres protegidos, era por entonces de 20 años, (Ibáñez, 1987). Sin embargo, los datos obtenidos en investigaciones más recientes como la de Iglesias y Fernández, (1999), destaca la edad de 32 años o los datos publicados por el Instituto para la Formación de la Comunidad de Madrid, (Albor, 1995), muy semejantes a los nuestros, (el 74,7% tiene entre 20 y 40 años). Este aumento en la edad media de los sujetos, en muestras más recientes, parece una tendencia comprensible y consecuente con el proceso educativo que han debido seguir conforme su edad -Educación Básica Obligatoria, Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta, Programas de Garantía Social etc-,

La relación entre el género y el tipo de discapacidad, sí ha resultado ser significativa, en particular, encontramos menos varones con discapacidades de tipo sensorial de los que cabría esperar, probablemente porque los varones con discapacidades visuales y/o auditivas, tienen menos dificultades para trabajar en la empresa privada.

En cuanto al tipo de centros considerado, efectivamente, *el mayor nº de trabajadores con discapacidad desempeñan un empleo protegido*. El Centro Especial de empleo sigue siendo el mayor “empleador” para las personas con discapacidad, que acceden a un puesto de trabajo a través de contrataciones acogidas a las medidas de fomento de empleo. Parece lógico que, en la muestra, el porcentaje de trabajadores en la Empresa privada sea escaso, (11,9%), ya que aún son pocas las personas con discapacidad que poseen un empleo. Conocido el perfil de los trabajadores con discapacidad representados en nuestra muestra, nos planteábamos su influencia en diversos aspectos como el gusto por el trabajo, el ambiente laboral, su predisposición a las transiciones laborales etc.

La edad, el género y el tipo de discapacidad no influyen significativamente en su gusto por el trabajo. Podríamos afirmar que lo que quieren los trabajadores con discapacidad encuestados es, “trabajar”, - al 93% de ellos les gusta el trabajo-. Tal vez porque son conscientes de sus dificultades para encontrar un empleo adecuado a sus características. Paralelamente, *ni la edad, el género o el tipo de discapacidad están significativamente relacionadas con el gusto por el ambiente de trabajo*. Por tanto, a partir de los resultados obtenidos, no podemos

extraer conclusiones sobre la mayor o menor satisfactoriedad con su integración laboral, a partir de su perfil específico.

Por otra parte, *el hecho de no tener amigos en el contexto laboral conlleva un rechazo significativo hacia el mismo, al contrario de lo que sucede cuando “todos” sus amigos pertenecen al ámbito laboral*. Sin embargo, el tener algunos amigos en este entorno no implica necesariamente que les guste el ambiente de trabajo como tampoco rechazan este ambiente aunque sólo tengan algún amigo en el mismo. Tal vez este resultado se deba a cierto efecto de aquiescencia, por el cuál les resulta difícil afirmar que carecen de amigos en el entorno laboral y al menos señalan la existencia de “algún amigo”, enjuiciando a parte su gusto por el ambiente laboral. Más importante parece el hecho de que *tener amigos fuera del trabajo sea un indicador significativo de su sociabilidad laboral*, independientemente de sus características específicas. Esto nos lleva a pensar que las intervenciones dirigidas a favorecer la adquisición de ciertas habilidades sociales, como ser capaz de establecer relaciones de amistad en el trabajo, serían muy positivas en cualquier edad, género y tipo de discapacidad.

Fuera del ámbito laboral ni la edad ni el género influyen significativamente en su capacidad para establecer relaciones de amistad, sin embargo el tipo de discapacidad sí que influye significativa, aunque moderadamente, de modo que los trabajadores con discapacidad física-sensorial afirman tener más amigos fuera del trabajo, al contrario de quienes tienen discapacidades psíquicas. Ello puede deberse, a la mayor dificultad de “interpretación y comprensión” de las “señales sociales” que poseen estos últimos.

Por otra parte, tener o no amistades fuera del ambiente laboral, no influye significativamente en su gusto por el ambiente de trabajo, tal vez porque su sociabilidad se extiende más allá del contexto laboral específico.

Finalmente, *la mayoría de ellos se sienten capaces de realizar otro trabajo, (81%) y ni la edad, género o tipo de discapacidad están significativamente relacionados con esas percepciones -¿excesivamente elevadas?- de autoeficacia*.

Más allá de las limitaciones de este estudio, parece conveniente seguir investigando para contrastar los resultados obtenidos, como por ej. la “sobreevaluación” de la propia capacidad para realizar otros trabajos. Parecen claros los deseos de integración laboral por parte de las personas con discapacidades. No obstante, dadas sus características específicas, no parece suficiente ofrecer oportunidades de integración, sino más bien, desarrollar programas específicos para fomentar el carácter adaptativo de los procesos de socialización, habilidades sociales dentro y fuera del ámbito laboral y la delimitación de expectativas más realistas sobre la propia capacidad, ya que éstas influyen en las oportunidades de aprender nuevas competencias socio-laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBOR, J. Y COL. (1995). *Minusvalía e inserción laboral*. Instituto para la Formación de la Comunidad de Madrid.
- ALFONSO, M.E. E IBÁÑEZ, P. (1987). *Las Minusvalías: diagnóstico, tratamiento e integración*. Madrid: UNED, Colección Aula Abierta.
- BARLOW, J., WRIGHT, C. & CULLEN, L. (2002). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance & Counseling*, 30, 1, 37-53.
- CIFUENTES, M.E. (1999). *Algunos componentes de las habilidades sociales en adolescentes deficientes mentales leves. Estudio de Casos*.(Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Bruselas: COM (15.5.2000).
- IBÁÑEZ LÓPEZ, P. (1987). *El mundo laboral del deficiente mental*. Madrid: UNED.
- IBÁÑEZ LÓPEZ, P. (2002). *Las discapacidades: Orientación e Intervención Educativa*. Madrid: Dykinson.
- IGLESIAS GARCÍA, M.T., y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (1999). *Análisis de la integración laboral de las personas con discapacidad: Una aplicación en el municipio de Gijón, (Asturias)*. REOP, 10, 18, 331-351.
- IMSERSO (2002). *La discapacidad en cifras*. Madrid: IMSERSO.
- KELLY, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ley 13/1982 de 7 de Abril de Integración Social de los Minusválidos.
- OIT (2001). *La gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo. Repertorio de recomendaciones prácticas de la OIT*. Ginebra: Oficina de publicaciones de la OIT.
- RUBIO, V. (1995). Las habilidades sociales y la conducta adaptativa en el retraso mental. En M.A. Verdugo, *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, 692-716. Madrid: Siglo XXI.
- WOLPE, J. (1958). *Psychoterpay by reciprocal inhibition*. Stanford: University Press.

EDUCACIÓN EMOCIONAL: PAUTAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LA REGULACIÓN DE LA IRA

María José Iglesias Cortizas¹

Rafael Bisquerra Alzina²

Carlos Hué García³

1. DEFINICIÓN DE LA IRA

La emoción de la ira es considerada, en general, como una emoción displacentera que consiste en experimentar sentimientos que varían en intensidad, desde la irritación al enfado, furia o rabia, y que están causados por la indignación y el enojo que sentimos al vernos vulnerados en nuestros derechos. Suele ir acompañada de obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos y para la focalización de la atención.. Existen otras definiciones, como la de Kaufman (1970), que resalta la activación física en la ira, ya sea en actos fantaseados o intencionados y que culmina con los potenciales efectos agresivos o perjudiciales a otras personas. Autores como Izard (1977) o Diamond (1982), consideran que es una respuesta emocional primaria, que tiene lugar cuando un organismo se ve bloqueado en la consecución de una meta o en la satisfacción de una necesidad.

Por otra parte, Abascal y Palmero (1999), consideran que es muy importante diferenciar entre la experiencia y la expresión de la emoción de la ira. Así, la primera, es decir, la experiencia de la ira, hace referencia a la característica subjetiva, y por ello, variará en intensidad y frecuencia. Mientras que la segunda, la expresión de la ira se refiere a la respuesta transaccional a las amenazas del medio que sirve para regular el displacer emocional. También hemos de señalar,

1 Universidade da Coruña

2 Universidad de Barcelona

3 Asesor Técnico del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón.

que según Johnson (1990), existen *tres formas o estilos de afrontar* esta emoción: a) *supresión de la ira*, que es un tipo de afrontamiento típico de las personas que experimentan frecuentemente intensos sentimientos de enfado, pero los suprimen antes de expresarlos física o verbalmente; b) *expresión de la ira*, que se da en individuos que presentan conductas agresivas físicas o verbales dirigidas a los demás o hacia los objetos del entorno; c) *control de la ira*, que se da en individuos que intentan controlar los sentimientos de enfado para resolver el problema que los ha provocado.

2. EL PROCESO EMOCIONAL DE LA IRA

Abascal y Palmero (1999) proponen una teoría sobre el proceso emocional de la ira que nosotros aceptamos y que a continuación exponemos brevemente:

1. El primer paso se refiere a que **el individuo percibe un estímulo que puede ser interno o externo**, lo cual genera una evaluación cognitiva y un estado afectivo previo. Si el estímulo desencadena la ira, la persona experimenta dicha emoción o sentimiento, habrá en ella una reacción fisiológica concordante con la experiencia emocional, de lo cual surgen actitudes de hostilidad y tendencia a la acción que, eventualmente, podrían dar lugar a una de las formas de afrontamiento.
2. El segundo paso se refiere a la **respuesta fisiológica**, tanto en la ira como en la hostilidad, que suele producir un incremento en la activación del sistema nervioso simpático, y que generalmente es la que suele desencadenar lesiones y enfermedades.
3. El tercer paso se refiere a las **tendencias de acción**, que surgen tanto de los efectos de la ira como de la hostilidad. La tendencia a la acción produce un impulso o motivación para la conducta de agresión, que a veces está matizado por los recursos del sujeto potencialmente agresor, veámoslas a continuación:
 - a) si el agresor estima que sus posibilidades son reducidas o no, entonces no habrá conducta agresiva, pero aumentará su hostilidad o el sentimiento de ira;
 - b) si por el contrario, estima que sus posibilidades son elevadas, la conducta agresiva se llevará a cabo. En ambas situaciones, se produce un incremento de hostilidad y sentimiento de ira, y consecuentemente, aumento de la activación fisiológica.

3. LA EVALUACIÓN DE LA IRA

A pesar de que existen diversos instrumentos en el mercado que se utilizan para la evaluación de la ira, y del gran esfuerzo realizado en los últimos años para la creación de medidas fiables, es necesario señalar la existencia de un

problema importante, como es la falta de validez de la mayoría de ellos. Sin embargo, señalaremos los instrumentos más utilizados para detectar la emoción de la ira:

- ***Inventario de Reacciones de Evans y Stangeland (1971)***. Aporta una información de la identificación de situaciones y estímulos específicos generadores de la ira.
- ***Escala de Autoinforme de Ira de Zelin, Adler y Myerson (1972)***. Al igual que el anterior, es un instrumento clínico, pero que tiene cinco subescalas que aportan información sobre las siguientes variables: conciencia de ira, expresión de ira (general, física y verbal), culpabilidad, condenación de la ira y desconfianza.
- ***Escala de Ira hacia dentro y hacia fuera de Harburg y cols. (1973)***. Es parecida a la anterior, pero sólo considera tres dimensiones de la ira, es decir, la ira hacia dentro, la ira hacia fuera y la reflexión sobre la misma.
- ***Inventario de Ira de Novaco (1975)***. Es un instrumento que recoge las situaciones susceptibles de provocar ira, de especial valor clínico y que proporciona un índice global del nivel de ira. Existe en el mercado español una adaptación realizada por Martín y Fernández-Abascal (1994).
- ***Escala de Ira de Framingham, Haynes y cols. (1978)***. Mide cuatro aspectos de la ira, los síntomas de ira, la ira hacia dentro, la ira hacia fuera y la comunicación de la ira.
- ***Escala Subjetiva de Ira de Knigth, Ross, Collins y Parmenter (1985)***. Este instrumento recoge datos de nueve situaciones potenciales de ira.
- ***Inventario Multidimensional de Ira de Siegel (1986)***. Este inventario comprende cinco escalas que proporcionan datos sobre los aspectos siguientes: la ira hacia dentro, la ira hacia fuera, el rango de situaciones elicitoras de ira, el punto de vista hostil y la ira en general.
- ***Inventario de Control de la Ira de Hoshmand y Austin (1987)***. Es un instrumento de carácter eminentemente clínico, compuesto de diez subescalas que recogen datos sobre los siguientes aspectos: ver abusos en otros, intrusión, degradación personal, traición de la confianza, malestar, control externo y coacción, abuso verbal, abuso físico, trato injusto y bloqueo de metas.
- ***Inventario de Expresión de la Ira Estado-Rasgo (STAXI), de Spielberger (1988)***. Este instrumento consta de ocho escalas muy parecidas a las anteriores, que a continuación enumeramos: estado de ira, rasgo de ira, temperamento airado, reacción airada, control de la ira, ira hacia fuera, ira hacia dentro y expresión de ira. Existe en el mercado español una traducción realizada por TEA Ediciones.
- ***Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992)***. En cuatro subescalas este cuestionario recoge información sobre los aspectos de: agresión física, agre-

sión verbal, ira como componente emocional y hostilidad como componente cognitivo.

- Otra forma de recogida de datos sobre la emoción de ira es mediante **la entrevista** en la que se pueden obtener *tres tipos de indicadores*: se basa en las *manifestaciones psicomotoras* como son la expresión facial de la agresión; en *pruebas comportamentales* en las que se atiende al comportamiento más que al contenido. Y, por último, *datos de la biografía* que aparten las reacciones ante situaciones irritantes.

4. TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN PARA LA REGULACIÓN DE LA IRA

En la intervención para la regulación de la ira es necesario garantizar, en primer lugar, la confidencialidad de ciertos aspectos éticos y legales, ligados a temas de abuso de menores, acciones peligrosas y agresivas, actividades ilegales y abuso de sustancias tóxicas; y, en segundo lugar, recordar que el objetivo de la intervención es establecer un autocontrol sobre la ira, y no su total eliminación, puesto que todas las emociones cumplen funciones adaptativas e instrumentales.

Dentro de la estrategia de intervención de las emociones de la ira hay dos bloques bien diferenciados. Por un lado, contamos con las estrategias de choque o de primera actuación, que son aquellas que nos permiten actuar sobre el autocontrol personal y la disrupción e interferencia de las respuestas producidas por la emoción de la ira. Por otro lado, estaría la intervención sobre la consolidación y prevención mediante el entrenamiento de habilidades de afrontamiento pasivas, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en solución de problemas y el entrenamiento en habilidades comportamentales.

1. Técnicas de choque.

Dentro de este primer grupo debemos mencionar algunos tipos diferenciados de estrategias de intervención:

- *Incremento de autocontrol personal*. Se basa en la utilización de la *autoobservación* por parte de la persona, se necesita aumentar la conciencia del alumno sobre su comportamiento frente a la emoción de la ira. Así pues, al desarrollar la autoconciencia en el discente a través de la autoobservación y el autocontrol se puede iniciar el proceso de entrenamiento de las habilidades de afrontamiento.
- *Disrupción e interferencia de respuestas de ira*. Esta técnica tiene por objetivo desorganizar o interferir activamente cuando surge la ira o la hostilidad.

El hecho de interrumpir temporalmente la actividad que se está llevando a cabo, evita que se caiga en explosiones airadas o agresivas y, de esa forma, disminuye la activación, por lo tanto crece el autocontrol de la situación.

- *Interrupción temporal negociada.* Esta negociación puede hacerse a nivel unilateral o bilateral, si una o las dos personas implicadas en la respuesta deciden retirarse temporalmente antes de dar la respuesta emocional.
- *Demorar la respuesta.* Antes de producir una respuesta o activación de la ira y, así, dar tiempo para buscar alternativas más constructivas en la relación. El ejemplo clásico es contar hasta diez, o hasta cien, antes de responder cuando el sujeto está desbordado por la ira o la hostilidad.
- *Detención del pensamiento.* Esta técnica pretende detener las rumiaciones del pensamiento de ira y frenar la activación emocional.
- *Intervenciones de interferencia de respuesta.* Esta forma de intervenciones es muy útil cuando la persona es incapaz de hacer frente a la situación provocativa. Por ello se pueden utilizar varias técnicas para modificar algunas actitudes, además, se introducen estrategias simples, de forma progresiva, para potenciar las visualizaciones y autoverbalizaciones.

2. Técnicas de consolidación

Al igual que hemos hecho en el apartado anterior, mencionaremos algunos tipos de intervención:

- *Afrontamiento pasivo.* Este tipo de técnicas utiliza actividades de desactivación, que se basa especialmente en reducir activamente tanto la respuesta emocional como la fisiológica y, de ese modo, recobrar la calma y el autocontrol. Para ello utiliza diferentes estrategias tales como la relajación, la respiración, la meditación, etc., que le permiten tener una visión diferente del problema y, a la vez, utilizar otras técnicas de afrontamiento.
- *Reestructuración cognitiva.* Como su nombre indica esta estrategia tiene como objetivo modificar el proceso del pensamiento y detectar, primero, los pensamientos negativos que le llevan a emitir ese tipo de conducta de ira u hostilidad, para, en un segundo momento, autocontrolarlos y cambiarlos por otros más positivos y racionales. Desde el punto de vista psicopedagógico, se puede intervenir en diferentes distorsiones cognitivas, las más conocidas son: la probabilidad de baja estimación, pensamientos de demanda coactiva, catastrofización, sobregeneralización, pensamiento categórico e inflamatorio, pensamiento dicotómico y atribuciones sobre las intenciones o motivaciones de los otros.

- *Entrenamiento en solución de problemas.* Este tipo de entrenamiento facilita que el paciente aprenda a definir afrentas y frustraciones como problemas que deben ser resueltos de forma constructiva.
- *Entrenamiento en habilidades comportamentales.* Se trata de lograr que las personas adquieran repertorios comportamentales con los que manipular provocaciones inevitables.

De estas estrategias se derivan programas de intervención en educación emocional (Alvarez, 2001), con actividades específicas para los diversos ciclos educativos (López, 2003; Renom, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Güell y Muñoz, 2003). Se está haciendo un seguimiento del proceso de aplicación de estos programas en diversos centros educativos y esperamos en un futuro poder disponer de datos sobre su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABASCAL, E.G. y PALMERO, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- BAREFOOT, J.C. (1991). "Developments in the measurement of hostility" en H.S. Friedman (ed), *hostily, coping, and health* (pp.13-31), Washington: D. C. American Psychological Association.
- BERKOWITH, L. (1989). "On the formation and regulation of anger and affection: A cognitive-neoassociationistic analysis", *American Psychologist*, 45, 494-503.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BUSS, A.H. (1961). *The psychology of Afression*, Nueva York: John Wiley and Sons.
- DIAMOND, E. (1982). "The role of anger and hostility in essential hypertension and CHD", *Psychological Bulletin*, 92, 410-433.
- FESHBACH, S. (1964). "The funtion of aggression and regulation of aggressive drive", *Psychological Review*, 257-272.
- GÜELL, M., y MUÑOZ, J. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para la educación secundaria postobligatoria*. Madrid: Praxis.
- HOUSTON, B.K. (1994). "Hostility: Development factors, psychosocial correlates, and health behaviours". *Health Psychology*, 10, 9-17.
- IZARD, C.E. (1977). *Human emotions*, Nueva York: Plenum Press.
- JOHNSON, E. H. (1990). *The Deadly Emotions: The Role of Anger, Hostility, and Aggression in Health and Emotional Well-being*, Nueva York: Praeger Publishers.
- KAUFMAN, H. (1970). *Agresion and Altruism*, Nueva York: Rinehart and Winston.

- LÓPEZ CASSÀ, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- NOVACO, R. W. (1975). *Anger Control: The Development and Evaluation of an Experimental Treatment*, Lexington, MA: Lexington Books.
- PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- PLUTCHIK, R. (1980). *Emotion: A Psychoevaluatory Synthesis*, Nueva York: Harpert and Row.
- RENOM, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- SAUL, L.J. (1976). *The Psychodynamic of Hostility*, Nueva York: Jackson Aronson. Smith, T. W. (1994). "Concepts and methods in the study of anger, hostility, and health", en A.W. Siegman y T. W. Smith (eds.), *Anger, Hostility, and the Heart*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EVALUACIÓN DE LA OFERTA DE SERVICIOS LOCALES DE OCUPACIÓN EN LA PROVINCIA DE BARCELONA

Mercè Jariot Garcia – Montserrat Rodríguez Parrón
Profesoras de MIDE de la Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El notable incremento experimentado en Cataluña en relación con la oferta de servicios encaminados a promover la ocupación, en la que se incluyen acciones de información y orientación para la búsqueda de empleo, de formación ocupacional, de inserción laboral, de autoempleo, así como de otros programas específicos para mejorar la ocupación, pone de manifiesto no sólo la necesidad de dichas acciones, sino también supone la reflexión respecto a la efectividad de las mismas, en cuanto que ofrezcan una respuesta encaminada a reducir las tasas de paro, así como que resulten un facilitador en la promoción del desarrollo profesional de la persona a lo largo de su vida laboral.

En este sentido, el gobierno de la Generalitat de Catalunya si bien ha venido centralizando los servicios de ocupación a través del Departament de Treball, - a través de las Oficinas de Treball de la Generalitat (OTG) y del Servei Català d'Ocupació, así como a través de algunos Ayuntamientos, consejos comarcales o entidades locales- éstos servicios, parecen no garantizar procesos de inserción que contemplen un desarrollo profesional de la persona. Ello, entendemos que podría deberse a que los diferentes elementos que conforman los procesos de inserción laboral son abordados de forma fragmentada, adoleciendo, por tanto, de una perspectiva holística e integrada.

Desde una concepción integral de la inserción laboral, el presente trabajo pretende evaluar un conjunto de acciones que, desde diferentes entidades locales se están llevando a cabo actualmente, a partir del análisis crítico de los diferentes factores que conforman el modelo teórico de inserción laboral por el que nos inclinamos.

Para ello, presentamos en primer lugar una descripción de los aspectos a considerar en el modelo de inserción laboral para, posteriormente, proceder a la evaluación cualitativa de dichos elementos a partir de las diferentes experiencias llevadas a cabo en algunas poblaciones de la provincia de Barcelona. Finalmente, presentamos las principales conclusiones y algunas propuestas de mejora.

MODELO DE ORIENTACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Partimos de la idea de que la orientación laboral debe estimular el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para que la persona orientada asuma el permanente proceso de adaptación que demanda el mercado laboral, y para que pueda superar los procesos de búsqueda, incorporación y mantenimiento en el puesto de trabajo que requieren habilidades de adaptación y superación. De este modo, entendemos que la función de la orientación ha de permitir a la persona elaborar su plan de carrera desde el conocimiento del medio, y desde el autoconocimiento, hasta llegar a desarrollar una serie de competencias y habilidades que le permitan autogestionar su propia carrera.



El modelo de orientación teórico del que partimos para el análisis de las acciones de orientación que se desarrollan en la provincia de Barcelona se apoya en esta preconcepción de la orientación, y por este motivo destacamos en este apartado los aspectos más interesantes que nos han servido de guía para la realización de esta evaluación.

Del esquema presentado (adaptado de Montané: 1993), aparecen los principales elementos que todo programa, proyecto, técnica, y/o recurso de orientación que se encaminen a conseguir la inserción laboral de la persona, debería tener presente para garantizar el desarrollo de su plan de carrera.

- (a) Del orientado, o la persona que solicita un servicio de orientación laboral, se deben tener en cuenta los principales factores que van a permitirle adaptarse a las exigencias de las ofertas de empleo. Para ello, debe valorarse su curriculum en relación con las ofertas y exigencias del Mercado de Trabajo, así como su nivel de conocimientos y destrezas de inserción, y el análisis de su proceso de búsqueda de empleo.

Todo ello, nos ofrecerá un perfil del demandante de empleo, que propiciará al orientador la toma de decisiones en cuanto a: la necesidad de preparar material sobre información de conocimientos de inserción; la mejora del curriculum del demandante; el desarrollo de actitudes básicas para la inserción (aumento de la disponibilidad, mejora de la autoestima, madurez ocupacional); una valoración y planificación participativa de las destrezas de búsqueda de trabajo; su puesta en práctica; la evaluación del nivel de predisposición para encontrar trabajo; así como la mejora y el aumento de la motivación hacia la búsqueda de empleo.

- b) Un modelo de inserción laboral, no debe obviar la ocupación para la cual el demandante de empleo esta planificando y desarrollando estrategias que le ayuden a encontrarla, a superar las pruebas de selección, y a mantenerse en ella. Conocer de manera detallada los requerimientos de la ocupación (competencias profesionales y desarrollo profesional) ayuda a que un trabajador pueda desenvolverse, y progresar de manera satisfactoria en ella. De la misma manera, será imprescindible para orientar adecuadamente, conocer aspectos concretos de la ocupación como: sueldo, horarios, tipos de contrato más frecuentes, posibilidades de promoción, necesidad de actualización, evolución de la ocupación, y las tendencias de futuro de la misma.
- c) Por último, el conocimiento y análisis del mercado de trabajo ayudará a conocer su evolución en lo que se refiere a aquellas ocupaciones más demandadas, así como aquellas que tienden a desaparecer, las ocupaciones emergentes, y sus requerimientos. El análisis del mercado de trabajo nos ofrece información del movimiento de las ofertas y demandas. Con ello, podemos conocer las posibilidades de inserción de la persona, y constituye una fuente de información para evaluar los requisitos de las distintas ocupaciones en relación con variables como: edad, género, titulación, experiencia, cualidades personales, competencias, etc. Al mismo tiempo, nos ayuda a conocer cuáles son las causas de los posibles desajustes persona - puesto de trabajo, a partir del análisis de las carencias observadas por las empresas en los demandantes de empleo que no han sido seleccionados para cubrir determinados puestos de trabajo.

Consideramos que, toda acción de orientación laboral que pretenda educar habilidades, conocimientos, y actitudes que permitan a la persona integrarse en el mercado laboral, manteniéndose en el puesto de trabajo, debe tener presentes los tres elementos presentados en el modelo de manera interrelacionada: la persona que busca empleo, la ocupación a la que dedica su búsqueda, y el análisis del movimiento de las ofertas y demandas del mercado de trabajo.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el análisis de las acciones de orientación laboral, nos hemos apoyado en una metodología de investigación eminentemente cualitativa, que se inicia con el proceso de identificación de aquellas unidades que serán objeto de nuestro análisis, en consonancia con el modelo teórico de orientación para la inserción laboral presentado anteriormente.

Para el análisis de datos, hemos procedido a la categorización de la información con el fin de simplificar el proceso. Para ello, se han agrupado conceptualmente fragmentos de información que presentaban aspectos comunes y se les ha asignado una denominación global. También se ha procedido a la codificación de la información, asignando un valor numérico a cada una de las categorías.

Finalmente, hemos representado gráficamente la información obtenida en forma de matrices descriptivas de análisis, cuyos principales resultados se presentan seguidamente.

EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES DE ORIENTACIÓN LABORAL

De acuerdo con nuestra concepción de la orientación laboral, podemos afirmar que, prácticamente el conjunto de las acciones analizadas tienen como objetivo común el de facilitar la inserción laboral de las personas a través de un procedimiento de carácter individualizado.

Sin embargo, cabe decir que son escasas las acciones analizadas que persiguen la mejora del empleo de aquellas personas que actualmente están trabajando, concentrándose prácticamente la totalidad de las mismas en acciones para la población en situación de paro.

De igual forma conviene dejar constancia que, las acciones de orientación analizadas tienden a concentrarse en “colectivos con especiales dificultades de inserción”, especialmente en jóvenes, mujeres y parados de larga duración, adquiriendo especial relevancia la consecución de un aumento de la motivación de los usuarios en su proceso de búsqueda de empleo.

Si partimos del modelo teórico presentado, donde se justifica la importancia de interrelacionar los tres elementos que configuran el modelo (usuario – ocupación – mercado de trabajo) en cualquier acción de orientación laboral, destaca el hecho que, en menos de la mitad de las acciones (41,6%) se trabajan los tres elementos de manera coordinada.

La técnica más utilizada para recoger información sobre la situación personal del *usuario* es la entrevista personal, destacando los siguientes elementos de análisis: sus intereses profesionales (en el 21,3% de las acciones); su situación personal (18,1%); su trayectoria laboral (15,1%); su formación (15,1%); su disponibilidad (6,1%); sus inquietudes y potencialidades (6,1%); su personalidad (3%), y su autoestima (3%). En el 12,2% de las acciones se identifican y practican destrezas de inserción, es decir, planifican y desarrollan un proceso de búsqueda de empleo. Todo ello, con la finalidad de llegar a conseguir que el usuario realice un proceso de autorreflexión personal y profesional en vistas a descubrir su nivel de ocupabilidad.

De la *ocupación* se suele facilitar información útil para su desarrollo, sobre su idoneidad teniendo en cuenta el perfil del orientado, y los pasos necesarios para acceder a ella.

Del *mercado de trabajo* se ofrece asesoramiento al usuario, centrandose, sobre todo, en la realización de sesiones puntuales de información sobre tendencias, nuevos yacimientos de ocupación, acceso a ofertas de la ocupación solicitada, así como de los procesos de selección.

El resto de acciones tienen en cuenta dos de los elementos que integran el modelo, destacando que, en el 75% de los casos analizados se trabajan conjuntamente usuario y mercado de trabajo y en el 25% restante usuario y ocupación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- En menos de la mitad de las acciones se interrelacionan los tres elementos del modelo de inserción laboral propuesto, concentrándose éstas en el usuario, y especialmente en el análisis de sus intereses profesionales, trayectoria profesional y formación.

Se debe garantizar que contemplen los tres elementos de manera relacionada.

Insistir en aspectos que consideramos claves, tales como el análisis de la disponibilidad, estudio de las inquietudes y potencialidades de la persona, así como el aumento de la autoestima y motivación hacia la búsqueda de empleo.

Desarrollar acciones de carácter grupal con el fin de promover cambio de actitudes hacia la búsqueda de empleo.

Definir claramente el perfil del candidato y detectar sus posibilidades de inserción real, con el fin de evitar posibles desajustes persona-puesto de trabajo.

- Están encaminadas mayoritariamente a la consecución de un empleo de las personas desocupadas, y en muy pocos casos en aquellas que pretenden mejorar su empleo, siendo las razones de este hecho muy variadas: desde a la falta de información del usuario sobre la posibilidad de acceder al servicio, hasta un cierto temor por la pérdida del empleo actual, entre otras.
- La estricta normativa legal a la que se encuentran sujetas las acciones, podría dificultar el acceso voluntario a las mismas por parte de las personas que buscan empleo o desean mejorarlo.

Mejorar los canales de información sobre las acciones de orientación que se ofrecen desde las diferentes entidades.

- En general, las acciones de orientación laboral adolecen, de una falta de seguimiento de los procesos de inserción laboral y mantenimiento en el puesto de trabajo. Ello puede ser debido, fundamentalmente, al carácter discontinuo en cuanto a la otorgación de las subvenciones a las diferentes entidades encargadas de desarrollar las acciones. Este hecho, sigue provocando en numerosas ocasiones la paralización de la acción durante el período de tiempo que tarda en llegar la subvención a la entidad correspondiente. De esta forma, los procesos de seguimiento se ven enormemente dificultados.

Trabajar especialmente los procesos de seguimiento una vez la persona se ha ocupado, atendiendo especialmente a sus posibilidades de promoción dentro de la empresa.

- Las acciones de inserción laboral requieren de una adecuada preparación técnica por parte de los profesionales, tanto en la definición del perfil del usuario, como en el proceso de definición de la oferta de trabajo con el objetivo de ajustar correctamente oferta y demanda laboral.

Definir claramente la ocupación demandada por el profesional, con lo que sería necesario que los orientadores se formasen en el uso de materiales e instrumentos tales como observatorios del mercado laboral, profesiografías, perfiles profesionales, diccionarios ocupacionales...

Ofrecer al usuario información actualizada y periódica sobre las ofertas de ocupación y profesiones emergentes.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVAREZ , M. (1995): Orientación profesional. Barcelona: Cedecs.

FIGUERA, P. (1996): La inserción laboral de los universitarios. Barcelona: EUB.

- HUBERMAN, A.M y MILES, M.B. (1991): Analyse des données qualitatives. Bruselas: De Boeck Université.
- MONTANÉ, J. (1993): La orientación ocupacional. Barcelona: Ceac.
- SEBASTIAN RAMOS, A. y SÁNCHEZ GARCIA, M.F. (2000): El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Editorial Estel.
- SOBRADO, L. (1998): Orientación e inserción profesional. Universidad de Santiago de Compostela. Barcelona: Estel.
- PÉREZ, N. (1996): Programa de formación para la inserción laboral. Barcelona: Ceac.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

Rocío Jiménez Cortés¹
Universidad de Sevilla

1. CONSIDERACIONES INICIALES

La investigación sobre género en educación se empieza a desarrollar a partir de la incorporación de la perspectiva de género al análisis de diferentes fenómenos educativos. Como señala Lagarde (1996), esta perspectiva hace alusión a la concepción académica, ilustrada y científica que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora creadas por las mujeres y que forma parte de la cultura feminista. Desde esta perspectiva, los contextos escolares se convierten en lugares preferentes para el desarrollo de los aprendizajes vinculados al género. Tal y como afirma McDowell (1999), el significado de ser hombre o mujer depende de un contexto, y es relacional y variable, aunque se halle siempre sometido a las leyes y regulaciones de cada época. Así, el currículum y el aula, emergen como escenarios con autoridad en la construcción de identidades de género, en la producción de estereotipos y patrones sociales de discriminación, en la transmisión de contenidos escolares, en la configuración de representaciones de género, etc.

En esta misma línea, para Ajello (1993) la inclusión de la perspectiva de género en la investigación desvela nuevos flancos de los fenómenos que acontecen en la escuela, caracterizando los enfoques de aprendizaje, el currículum escolar o los recursos didácticos, entre otros, desde la perspectiva de las diferencias genéricas. Así, parece ser que las tendencias seguidas en la investigación sobre género y educación se unen al movimiento de visibilización de la discriminación y desnaturalización de las prácticas desiguales en función al género,

¹ Universidad de Sevilla. Facultad de CC. De la Educación. Dpto. DOE y MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41078-Sevilla. Tlf: 954.55.68.38. E-mail: rjimenez@us.es

provocando, con ello, fisuras en el imaginario social que ha legitimado durante largo tiempo la desigualdad. Por esta razón, la investigación sobre género y educación incide sobre los contextos escolares y sobre los ámbitos que la componen, en un intento de dilucidar creencias, percepciones, relaciones, etc. que siguen perpetuando prácticas discriminadoras en los mismos.

2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

El desarrollo y proliferación de los estudios de género en los últimos años ofrece multitud de líneas y temáticas de indagación en este campo que se proyectan en la institución escolar haciendo necesario un trabajo de revisión y sistematización de las investigaciones educativas sobre género por su contribución a la transformación de los contextos escolares. En este sentido, la presente comunicación plantea una revisión de la producción científica en el campo de la investigación educativa sobre género con el objetivo de *indagar en las temáticas y líneas de estudio abordadas de forma prioritaria en investigación educativa cuyas aportaciones se proyectan sobre los ámbitos propios de los contextos escolares* como el currículum explícito y oculto, los recursos escolares y materiales curriculares, los modelos de enseñanza-aprendizaje, etc.

En este sentido, exponemos una revisión de estudios empíricos publicados durante los últimos cinco años desde una perspectiva de género. Para ello, se han revisado revistas de mayor índice de impacto en educación de difusión tanto internacional, nacional como regional (ver cuadro 1). En esta línea, los criterios de selección de los estudios han sido dos, por un lado, se han incluido investigaciones que responden a la perspectiva de género en educación y, por otro, se han primado aquellos estudios cuyas aportaciones recaen de forma especial sobre los contextos escolares.

	TÍTULO DE LA REVISTA	PERIODO REVISADO	Nº DE ESTUDIOS CON INCIDENCIA EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES
Relación de Revistas Científicas de Educación (mayor índice de impacto y difusión)	Enseñanza	1998-2000	0
	Infancia y Aprendizaje	1998-2002	0
	Revista de Orientación y Psicopedagogía	1998-2002	2
	Revista de Psicología de la Educación	1998-2002	0
	Antropology and Education Quarterly	1998-2002	3
	Bordón	1998-2001	0
	British Journal of Educational Studies	1998-2001	0
	Cultura y Educación	1998-2001	2
	Revista de Educación	1998-2002	3
	Revista Española de Educación Comparada	1998-2000	0
	Tarbiya	1998-2002	0
	British Educational Research Journal	1998-2001	2
	Educational Action Research	1998-2002	0
	Educational Research and Evaluation	1998-2001	2
	International Journal of Educational Research	1998-2002	1
	International Journal of Qualitative Studies in Education	1998-2001	2
	Qualitative studies in Education	1998-2001	1
	American Educational Research Journal	1998-2002	3
	Revista de Investigación Educativa	1998-2002	2
The Journal Of Curriculum Theorizing	1998-2002	1	
Otras revistas (menor difusión)	Revista de Enseñanza Universitaria	1998-2003	1
	Educar: Revista de Educación (http://www.quadernsdigitals.net/)	--	3
	Educar	1998-2002	1

Cuadro 1. Revistas científicas de educación revisadas y número de estudios hallados.

El producto de la selección de estos estudios empíricos otorga la posibilidad de visualizar ámbitos escolares en los que se ha concentrado la investigación sobre género en educación y en los que se identifican diferentes líneas de estudio. Asimismo, se observa la existencia de líneas de investigación que atraviesan diferentes ámbitos escolares con una enérgica producción científica (ver gráfico 1 y cuadro 2). Teniendo en cuenta estos aspectos, ofrecemos a continuación un análisis de las aportaciones científicas que confluyen en diferentes ámbitos de la cultura escolar y trazan, a su vez, una panorámica general de la investigación sobre género y educación en los contextos escolares.

3. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Fruto de la revisión realizada se ha detectado la confluencia de la investigación sobre género y educación en determinados ámbitos escolares.

3.1 El currículum explícito y oculto

El currículum escolar constituye la base de los aprendizajes tanto explícitos como implícitos a desarrollar por los estudiantes, entre los que se incluyen los vinculados al género. Así, la existencia de aspectos no visibles, inconscientes y difícilmente identificables que impregnan los contextos escolares se erigen en elementos claves para la configuración de los aprendizajes genéricos. De esta forma, el currículum oculto, instaurado en la cultura, es trasladado al aula por los miembros de la comunidad escolar, imbricado en sus creencias y representaciones de género, transmitido y aprendido de forma inconsciente y sostenido por la privilegiación de un tipo de discurso que le da forma y poder.

Actualmente, tal y como consideran Lovering y Sierra (1998), son numerosos los estudios de género que se incardinan a hacer visible lo invisible a través de investigaciones que se traducen en prácticas transformadoras de la vida escolar. En este sentido, exponemos a continuación los diferentes elementos que conformando el currículum escolar actúan de marco para la proyección de las investigaciones sobre género y educación.

3.1.2 Las Áreas Disciplinarias

Los estudios de género, hallados en las publicaciones especificadas, y que inciden en el ámbito escolar de las áreas disciplinarias son escasos en los últimos años (ver cuadro 2). Se registran 5 publicaciones recientes que abordan como temática central el rendimiento académico y género (Bielinski y Davison; 1998; Marsh y Seeshing, 1998) y las representaciones y la identidad de género (Hum, 2002 y Franco, 1999) y en último lugar con una publicación, la transmisión de contenidos escolares (Davenport y Cols., 1998). Así, los estudios que revierten sobre otros ámbitos de la cultura escolar, como pueden ser los recursos escolares y materiales curriculares, se muestran más productivos en relación con la investigación sobre género y educación.

En este sentido, las percepciones y convicciones previas de las creencias asignadas a hombres y mujeres se traslada a la áreas disciplinarias, marcando su estructura y contenido y revirtiendo, por tanto, en la formación escolar. En esta línea, Sánchez Bello (2002: 95-96) considera que las formas de transmitir la literatura, la historia o la ciencia denotan sesgos genéricos al efectuar una interpretación de la realidad parcial en cuanto a su análisis que limita, por tanto, en gran medida, el aprendizaje. Muestra de ello, la omisión de las aportaciones de las mujeres a estas áreas constituye una falta de referentes en esas disciplinas para las estudiantes. Esta problemática reflejada en el modelo androcéntrico que

sustenta el conocimiento escolar muestra una tendencia al alza en cuanto a investigación e indagación.

3.1.3 Los Recursos Escolares y Materiales Curriculares

Para Sánchez Bello (2002), las investigaciones más recientes están focalizando su atención en el análisis del contenido explícito y oculto de los materiales curriculares. Así, el libro de texto al erigirse en la actualidad como el material escolar por excelencia, se convierte en un ámbito crucial sobre el que han recaído gran número de investigaciones y análisis educativos. Como podemos observar en el gráfico 1 es el segundo ámbito del contexto escolar más abordado por las investigaciones revisadas. En este sentido, a partir de la lectura global del gráfico 1 y del cuadro 2 podemos afirmar que la mayor parte de la investigación sobre los materiales escolares está planteada desde la indagación en la reproducción de estereotipos de género y patrones sociales de discriminación, como línea principal de investigación. Así, esta línea engloba un mayor volumen de estudios. Dan muestra de ello, aportaciones como las de Sánchez Bello, 2002; Itoigawa, 2000; Blanco, 1999, Morell y Morel, 1998.

De forma complementaria, destacan dos líneas de investigación fundamentales. Así, se ha emprendido el estudio del libro de texto como transmisor de contenidos escolares en función al género (Sánchez Bello, 2002; Bonder y Veronelli, 1998); así como, constitutivo de representaciones e identidades de género (Blanco, 1999; Bonder y Veronelli, 1998). No obstante, tendencias actuales en la investigación educativa se orientan a la exploración de nuevos recursos didácticos como la prensa en relación al rendimiento de los estudiantes (Colás, Rebollo y Jiménez, 2002). Por su parte, los estudios de los recursos escolares que se centran en el análisis de las representaciones de género apuntan a ser relevantes en tanto que a partir de él se identifican diferentes umbrales y contextos de legitimación de normas, identidades, valores y actitudes en el marco de cada contexto histórico-cultural. Asimismo, la escasa existencia de programas y materiales curriculares que dinamicen desde la perspectiva de género otras áreas de la educación como el currículo o la orientación escolar y profesional limitan la oferta de herramientas para el trabajo en el aula de arquetipos sociales alternativos, haciéndose necesarias, por tanto, una serie de propuestas didácticas que alberguen la diversidad de modelos de género a desarrollar en los contextos escolares.

3.1.4 Los Modelos Educativos

Los estudios realizados en los últimos años en este ámbito escolar se concentran sobre dos líneas de investigación, la reproducción de estereotipos de género (Nyhof-young, 2000; Lovering, y Sierra, 1998) y la configuración de identidades de género a través de modelos educativos explícitos y subyacentes (Proweller y Lesko, 2000). En relación con lo anterior, uno de los estudios más recientemente publicados vinculado con los modelos educativos es el emprendido por Rodríguez (2002) que explora y analiza los códigos de género que sustentan la formación inicial del profesorado. A través de un estudio de caso indaga en los procesos y consecuencias de los modelos de conducta que permanecen arraigados en los centros y en los procesos de formación docente. Este tipo de investigación se hace necesaria para explorar nuevos modelos de enseñanza y/o revisión de los ya existentes que fomenten modelos de socialización más equitativos.

3.2 El Profesorado

Como podemos observar en el cuadro 2. el profesorado y el alumnado constituyen elementos claves de los contextos escolares en los que se concentran numerosas investigaciones en los últimos años abarcando una gran diversidad de líneas de investigación. En primer lugar, sobre el profesorado se centran investigaciones que abordan la transmisión de contenidos escolares (Nyhof-Young, 2000), el rendimiento académico y género (Elwood, 1999), el papel y la posición de las mujeres en la organización escolar (Alonso, 2002 y Smulyan; 2000), la identidad de género (López y Encabo; 2002; Lúevanos, 1998; Palencia, 1998). Asimismo, el estudio emprendido por Nyhof-Young (2000) enmarcado en otra línea de investigación destaca en este sentido al plantear una investigación-acción con el objetivo de que los profesores de ciencias reflexionen y examinen sus teorías y prácticas en el contexto de los estudios de género. Así, uno de los elementos más innovadores del estudio es la provisión de oportunidades al profesorado para vincular el desarrollo del currículum de ciencias con el desarrollo profesional a través de la investigación-acción y desde una perspectiva de género.

3.1.3 El Alumnado

Por su parte, el alumnado es el ámbito escolar que reúne un mayor número de investigaciones desde la perspectiva de género, como podemos apreciar en el gráfico 1. Así, las líneas de investigación en la que se concentran estos estudios

es la configurada por las representaciones y la identidad de género con un total de 9 estudios (Buendía y Olmedo, 2002; Calvo y otros, 2001; Williams y Otros 2000; Yang y Woodhouse, 2001; Jackson y Warin, 2000; Del Río, 1999; Freixas, Reina y Peinado, 1999, Padilla y otros, 1999; McMurray, 1998), seguida de rendimiento académico y género con 4 estudios (Bosker, Driessen, Dekkers, 2000; Hunter y Gambell, 2000; Hubbard, 1999; Freixas, Reina y Peinado, 1999). Por último, la línea de investigación que también destaca en el estudio del alumnado como pieza clave de los contextos escolares, es la producción de estereotipos de género (Stone y Mckee, 2000, Cousins, 1999, Gimeno y Rocabert, 1998). En este sentido, se suceden trabajos de investigación que tratan de explicar los procesos de adquisición de la identidad de género en el alumnado.

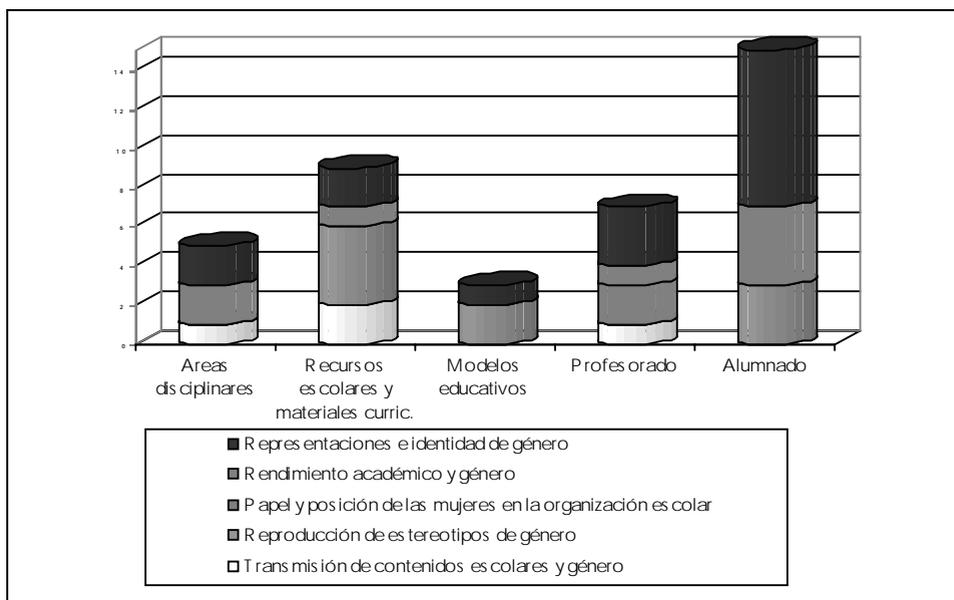


Gráfico 1. Proyección de los estudios de género en los contextos escolares.

Estudios empíricos (1998-2002)	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN					
	Transmisión de contenidos escolares y Género.	La reproducción de estereotipos de género	Rendimiento académico y Género	Papel y posición de las mujeres en la organización escolar	Representaciones e identidad de género	
ÁMBITOS DE LOS CONTEXTOS ESCOLARES	Áreas disciplinares	DAVENPORT, E. Y COLS. (1998)	--	BIELINSKI, J. Y DAVISON, M. (1998) MARSH, H. Y SEESHING, A. (1998)	HUM, M.S. (2002) FRANCO, M. O. (1999)	
	Recursos escolares y materiales curriculares	SÁNCHEZ BELLO, A. (2002). BONDER, G. Y VERONELLI, C. (1998).	SÁNCHEZ BELLO, A. (2002). ITOIGAWA, M. (2000) BLANCO, N. (1999) MORELL, F Y MOREL, F. J. (1998)	COLÁS, REBOLLO Y JIMÉNEZ (2003)	BLANCO, N. (1999) BONDER, G. Y VERONELLI, C. (1998).	
	Modelos educativos explícitos y subyacentes	--	NYHOF-YOUNG, J. (2000). LOVERING, A. Y SIERRA, G. (1998).	--	PROWELLER Y LESKO (2000)	
	Profesorado	NYHOF-YOUNG, J. (2000).	--	ELWOOD, J (1999)	ALONSO, Mª J. (2002) SMULYAN, S (2000)	LÓPEZ, A. Y ENCABO, E. (2002). LÚEVANOS, C. (1998). PALENCIA, M. (1998).
	Alumnado	--	STONE, L. Y MCKEE, P. (2000) COUSINS, L. (1999) GIMENO, M.J Y ROCABERT, E. (1998)	BOSKER, R. J.; DRIESSEN, G. W.; DEKKERS, H. P. (2000) HUNTER Y GAMBELL (2000) HUBBARD, L. (1999) FREIXAS, A., REINA, A., Y PEINADO, C. (1999)	--	BUENDÍA L Y OLMEDO, E. (2002) YANG, M Y WOODHOUSE, G. (2001) CALVO Y OTROS (2001) JACKSON, J. Y WARIN, J. (2000) DEL RÍO, P. (1999). FREIXAS, A., Y OTRAS (1999) WILLIAMS, J. Y OTROS (2000). PADILLA, T. Y OTROS (1999) MACMURRAY, P. (1998)

Cuadro 2. Cuadro sintético de la proyección de la investigación sobre género en los contextos escolares.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJELLO, A. M. (1993). *Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo*. Proyecto Polite. Saberes y Libertades: Documento electrónico.
- ALONSO, Mª J. (2002). Las académicas, profesorado universitario y género. *Revista de Educación*, 328. 465-475.
- BIELINSKI, J. y DAVISON, M. (1998). Gender differences by item difficulty interactions in multiplechoice mathematics items *American Educational Research Journal* 35, 3, 455-476.
- BLANCO, N. (1999): ¿De qué mujeres y de qué hombre hablan los libros de texto?. *Kikirikí*, 54, 47-53
- BONDER, G. y VERONELLI, C. (1998). *Representaciones de género en la educación*

- científica y tecnológica: Análisis de textos escolares post-reforma educativa*. Centro de estudios de la Mujer. Versión electrónica: <http://www.conicyt.gub.uy/analisis.html>
- BUENDÍA, L. y OLMEDO, E. (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? en *RIE*, 20, 2, 511-524
- CALVO, A y Otros (2001). Variables related to prosocial behaviour in childhood and adolescence: Personality, self-concept and gender. *Infancia y aprendizaje*. 93, 95-112.
- COLÁS, P., REBOLLO, M^a A. y JIMÉNEZ R. (2003): La innovación curricular desde la perspectiva de género: uso didáctico de la prensa. *Revista de Enseñanza Universitaria* (en prensa).
- COLÁS, P. (2001). La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. En Pozo Llorente, T. y Otros (Coords.). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 15-33.
- COUSINS, L. (1999). 'Playing between classes': america's troubles with class, race, and gender in a black high school and community. *Anthropology and Education Quarterly* 30, (3), 294-316.
- DAVENPORT E. y cols. (1998). High school mathematics course-taking by gender and ethnicity *American Educational Research Journal*, 35, (3), 497-514.
- DEL RÍO, P. (1999): El cambio histórico-cultural y las identidades de género: Los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo. *Cultura y Educación*, 14/15, 147-176.
- FRANCO, M (1999). Adquisición del género en lengua francesa por niños españoles. *Infancia y aprendizaje* 88 57-74
- FREIXAS, A., y Otras (1999). Deberes y tiempo libre durante el curso académico. Los primeros pasos hacia una socialización apropiada al sexo. *Cultura y educación* 113, 49-60
- GIMENO, M.J. y ROCABERT, E. (1998). Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional. *Revista de Orientación y Psicopedagogía* 9, (15), 25-36
- HUBBARD, L. (1999). College aspirations among low-income african american high school students: gendered strategies for success. *Anthropology and Education Quarterly* 30, (3), 363-383.
- HUM S. (2002). Part One - Performing Gendered Identities: A Small-Group Collaboration in a Computer-Mediated Classroom Interaction. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 18, (2) 19-38
- LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Editorial Horas y Horas.
- Lovering, A. y SIERRA, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación: Revista de Educación*, 7. Versión electrónica: <http://www.quadernsdigitals.net/>
- LÚEVANOS, C. (1998). La identidad de género de padres y madres docentes. *Educación: Revista de Educación*, 7. Versión electrónica: <http://www.quadernsdigitals.net/>
- MARSH, H. y SEESHING A. (1998). Longitudinal structural equation models of academic

- self-concept and achievement: gender differences in the development of math and english constructs. *American Educational Research Journal*, 35, (4), 705-738.
- MCDOWELL, L. (1999). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Cátedra: Madrid
- MCMURRAY, P. (1998). Gender behaviours in an early childhood classroom through an ethnographic lens. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 11, (2), 271-290
- MORELL F. y MOREL F.J. (1998). Programa de orientación escolar. La educación no sexista... también en el recreo. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9, (15), 139-157
- NYHOF-YOUNG, J. (2000): The political is personal: reflections on facilitating action research in gender issues in science education. *Educational Action Research* 8 (3), 471-498
- PADILLA, T. y Otros (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de ciencias de la educación. *RIE*, 17, 1, 127-148.
- PALENCIA, M. (1998): Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras. *Educar: Revista de Educación*, 7. Versión electrónica: <http://www.quadernsdigitals.net/>
- REBOLLO, M^a A. (2001). Género y educación: La construcción de identidades culturales. En Pozo Llorente, T. y Otros (2001) (Coords.). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 61-71.
- RODRÍGUEZ, C. (2002). De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ BELLO, A. (2002). El androcentrismo científico: El obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29, 91-102.
- SMULYAN, L. (2000). Feminist Cases of nonfeminist subjects: Case studies of women principals. *Qualitative Studies in Education*, 13 (6), 589-609
- STONE, L; MCKEE, P (2000). Gendered Futures: student visions of career and family on a college campus. *Anthropology and Education Quarterly*, 31, (1), 67-89
- WILLIAMS, J y Otros (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 3, 393-408.
- YANG, M. y WOODHOUSE, G. (2001). Progress from GCSE to A and AS Level: institutional and gender differences, and trends over time. *British Educational Research Journal*, 27, (3).

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ACTITUDES Y LOGROS DEL ALUMNO DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO Y LA ALTA CAPACIDAD

Carmen Jiménez Fernández (Directora de la investigación)
Beatriz Álvarez González (miembro que defendería la comunicación)
Teresa Aguado Odina, Juan A. Gil Pascual, Rosario Jiménez Frías.
Sonia Beltrán Campos, José A. Téllez Muñoz, Iciar Molera
Gaspar, M^a Teresa Visier Delgado.

Esta comunicación presenta una investigación que se enmarca en una línea de docencia e investigación más amplia iniciada hace un decenio. Su objeto principal de estudio es la alta capacidad, contemplada esta desde distintos parámetros a fin de encontrar los lineamientos a considerar en la educación de los alumnos y alumnas más capaces en el marco de la escuela ordinaria. Trata de contemplar plenamente la atención a la diversidad incluyendo en las previsiones escolares la consideración educativa de los más y menos capaces, respectivamente.

1. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

De los presupuestos teóricos en los que se desarrolla esta investigación, destacamos especialmente dos:

- 1) Asumimos la educación de los más capaces en el ámbito de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y en el horizonte de una educación para la excelencia personal y el compromiso social.
- 2) El desarrollo en toda su amplitud de la atención a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales, ampliando el modelo de integración escolar a la consideración educativa de los más capaces.

En este marco hemos establecido una serie de objetivos generales y específicos, entre los primeros pretendemos:

- a) La integración de estos alumnos en el marco de la escuela, atendiendo la peculiaridad de sus necesidades educativas.
- b) Ofrecer modelos y pautas que lleven a reflexionar sobre la propia realidad educativa, y puedan dar lugar a cambios e innovaciones fundadas en la investigación más rigurosa.

Y como objetivos específicos:

- 1) Mostrar el panorama de las actitudes, estereotipos, previsiones y estrategias docentes de los profesores frente a la educación de los chicos y chicas con alta capacidad.
- 2) Relacionar la situación anterior con la educación especial en general, y con la atención a la diversidad en particular, con el fin de que el profesorado encuentre relativamente fácil mejorar su perspectiva del tema.
- 3) Destacar los puntos fuertes y débiles de la situación detectada cara a facilitar las decisiones de mejora a corto y medio plazo en campos específicos como material didáctico, modelos de agrupamiento y de evaluación del alumnado, intercambios entre el propio profesorado o con el equipo orientador, en el marco de la evaluación de la calidad de la educación.
- 4) Proponer modelos de acción que ayuden al profesorado a valorar sus propios proyectos de centro y aula y a redefinirlos apoyándose en principios y en indicadores de efectividad.

2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y VARIABLES

En la siguiente tabla se especifican los instrumentos seleccionados para la recogida de datos, así como las variables que se han considerado en esta investigación. Los datos se han recogido mediante tres tipos de instrumentos:

1. *Cuestionarios* elaborados *ad hoc* y dirigidos a: alumnos, padres y un tercero a los profesores.
2. *Grupos de trabajo directo* con cada uno de los tres colectivos citados.
3. *Tests e inventarios tipificados*, aplicados en este caso sólo a los alumnos.

INSTRUMENTO	ALUMNOS	PADRES	CENTROS / PROFESORES
Hoja de registro	Edad / Sexo / Curso / Disposición a participar	Datos personales	Tipo de centro Dirección postal
Tests/Inventarios	Capacidad general Aptitudes diferenciadas Intereses / Creatividad		
Cuestionario alumnos	Características sociodemográficas: clase social familiar, del barrio y del centro; residencia, número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos; edad, estudios y profesión de los padres. Rasgos e intereses personales. Sistema educativo familiar: normas, actitudes, expectativas y relaciones familiares. Educación, capacidad y género en la familia, la escuela y entre compañeros. Formación extraescolar y estudios paralelos.		
Cuestionario padres		Características sociodemográficas (ver alumnos). Marco y sistema educativo familiar(ver alumnos) y opinión sobre la escuela. Educación, capacidad y género (ver alumnos). Estudios paralelos del hijo y formación extraescolar.	
Cuestionarios profesores			Características sociodemográficas del profesor (edad, sexo, situación profesional, años de experiencia, etc.) y del centro. Marco y sistema educativo familiar(ver alumnos) percibido desde la escuela. Educación, capacidad y género: relaciones profesores-alumnos y entre alumnos según género y capacidad; situación de los más capaces, modelos presentados, sesgos y expectativas. Marco escolar: conocimiento y conciencia sobre los más capaces, normas, expectativas,

INSTRUMENTO	ALUMNOS	PADRES	CENTROS / PROFESORES
			exigencias, preparación del profesorado, dificultades, necesidades formativas.
Grupos de trabajo alumnos	Ambiente educativo familiar. Ambiente escolar, metodología, calidad de la enseñanza, relaciones entre profesores y compañeros. ¿Cómo se percibe y trata el tema del género? Qué podría hacerse que no se hace, qué se debería mantener o suprimir. ¿Están bien o igual de bien atendidos todos los alumnos, los más capaces, los medios y los menos capaces?		
Grupos de trabajo padres	.	¿Hay algún aspecto específico en los hijos e hijas más capaces respecto de los otros hijos?	
Grupos de trabajo profesores			¿Hay algún aspecto específico en los chicos y chicas más capaces que matiza su situación en la escuela y en la sociedad?

Cuadro 1. Instrumentos seleccionados y elaborados para la recogida de datos y variables medidas (entrada, proceso, criterio).

3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de esta investigación son los alumnos que han obtenido Premio Extraordinario de Bachillerato en la Comunidad de Madrid en las convocatorias 1998-99 y 1999-00, respectivamente. La población de padres y la de centros y profesores viene definida por ser padres y profesores de dichos alumnos.

4. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENCONTRADAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

El estudio teórico revela que el género es una variable significativa en el tema de la alta capacidad y además, que una de las diferencias más fuerte y persistente entre los grupos sexuales es su preferencia por los denominados estudios humanísticos, tradicionalmente más ligados al grupo femenino, y los estudios científicos, típicamente masculinos. Ambas características se han tomado como criterio para el análisis diferenciado de las respuestas dadas a las pruebas tipificadas. A continuación se ofrece un perfil diferencial según género y desde los resultados estadísticamente significativos en las respuestas del cuestionario

Estos perfiles deben entenderse, por una parte, como comportamientos más frecuentes y probables en uno y otro grupo sexual y, por otra, como los intereses o comportamientos que marcan las máximas diferencias existentes entre los dos grupos sexuales.

** En relación con las chicas, los chicos (PEB) son más partidarios de un círculo de amistades reducido, encuentran más difíciles las relaciones personales, le gustan menos las actividades tranquilas, tendrían menos apoyo de la madre, atribuyen a los padres con más determinación acierto en la aplicación de premios y castigos, no creen que las chicas muy inteligentes sean tratadas con recelo ni ponen como primera preocupación el aprobar los exámenes, estudian una carrera tradicionalmente masculina y se sienten más cómodos en las clases impartidas por profesoras.

** Por su parte las chicas prefieren círculos de amistades más amplios, se relacionan más fácilmente, le gustan las actividades sedentarias y prefieren los espectáculos, se sienten más apoyadas por la madre, atribuyen a los padres cierta arbitrariedad en la administración de premios y castigos, perciben recelo en los chicos hacia las chicas muy capaces, aprobar es su preocupación principal, estudian carreras «de hombres y de mujeres» y no se sienten especialmente cómodas en las clases impartidas por mujeres.

** Del conjunto de las pruebas psicométricas, lo que diferencia significativamente a los chicos frente a chicas son los mayores intereses científicos y técnicos de los primeros. Por otra parte del conjunto de las variables del cuestionario lo realmente singular en el caso de los chicos es su falta de interés por los aspectos artísticos de la actividad física como danza y ballet y el repartir su tiempo entre estudio y amigos; en el caso de las chicas sí les atrae la danza, el ballet o la gimnasia rítmica.

4.1. Perfil integrador del género y el interés

En cuanto al perfil del alumno PEB, en función del género y teniendo en cuenta los contrastes observados en las pruebas psicométricas, se concluye lo siguiente:

** El género no muestra resultados con significación estadística en las dos pruebas de capacidad aplicada, una de carácter general y otra más ligada a la inteligencia factorial. Incluso las diferencias empíricas no significativas que en ellas aparecen no siguen un patrón masculino o femenino, entendido este como los resultados que eran habituales en los estudios sobre diferencias de género en la década de los setenta y ochenta, principalmente.

** Persisten algunas diferencias en características de personalidad tal y como son medidas por la prueba seleccionada y se centran, por una parte, en el campo tradicionalmente más privativo del género masculino o en lo científico, lo técnico y lo militar que atrae más a los varones; por otra, en lo literario donde destacan las mujeres como ha ocurrido tradicionalmente. Aparece un fenómeno nuevo, el predominio del interés femenino en el campo de las actividades económicas-empresariales. Este dato vendría a confirmar en alguna medida que son chicas rompedoras en el sentido de que eligen lo que les atrae y no lo que tradicionalmente se ha esperado de la mujer. No hay un grupo más creativo que otro.

** El eje letras, ciencias, mixto tiene mayor poder explicativo diferencial que el género. Persisten algunas diferencias en capacidad a favor de los alumnos de ciencias, y en intereses. Los alumnos polivalentes se polarizan más en determinadas preferencias relacionadas con lo científico y lo experimental y los de ciencias se sienten más atraídos por lo científico, lo técnico y lo psicopedagógico.

CONCLUSIÓN FINAL

Esta investigación pretende, en términos generales, establecer una línea de análisis y reflexión con respecto al desarrollo de estos alumnos y alumnas desde los contextos familiar y escolar en los que se desenvuelven. Se trata, en definitiva, de un trabajo que se ha impulsado a partir de la actividad investigadora previa desarrollada por este equipo y que continúa en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

Jiménez Fernández y otros (2001). *Memoria de la investigación: Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad. Hacia un modelo educativo que contemple la capacidad y el talento en contextos bisexuados*. Primera etapa de Investigación financiada en el marco del III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (Programa Sectorial de Estudios de Mujeres y del Género. BOE nº 107 de 5 de mayo de 1999).

TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR

Ana Beatriz Jiménez Llanos
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Universidad de La Laguna

En esta comunicación presentamos los resultados de una investigación sobre las concepciones de la *Evaluación de la enseñanza* del profesorado de Educación Infantil y Primaria (EIP), Secundaria (ES) y Superior EU). Para ello hemos optado por el constructo denominado *Teorías Implícitas* (TI), que, en el ámbito educativo, se definen como “*teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa*” (Marrero, 1993: 245). Por lo tanto este constructo integra cognición y cultura en un proceso de construcción denominado *socioconstructivismo* (Triana, 1991; Marrero, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993a, 1993b). Este modelo, probado en numerosas investigaciones, es la principal diferencia entre este constructo y el homónimo acuñado en 1986 por Clark y Peterson. En concreto, los objetivos de este estudio son:

1. Establecer el Perfil de T.I. sobre EVA del profesorado de cada nivel, integrado por ideas más o menos representativas en torno a la evaluación.
2. Establecer las ideas sobre EVA exclusivas o polarizadas hacia un nivel educativo concreto.
3. Determinar la contribución de las concepciones sobre EVA a la estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel.

La muestra de este estudio está compuesta por 276 docentes de las dos provincias canarias, de los cuales el 36.6% pertenecen a EIP, el 20.7% a ES y el 42.8% a EU. Estos docentes respondieron al *Cuestionario de TI del profesorado sobre la enseñanza* (Marrero, 1988), adaptado por nosotros a los diferentes niveles. Contiene 162 ítems con afirmaciones o enunciados que recogen las

principales características de las cinco teorías culturales sobre la enseñanza, detectadas mediante análisis historiográfico, y cuyo dominio de proposiciones se estableció mediante brainstorming:

- *T. Tradicional*: Caracterizada por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos.
- *T. Técnica*: Mantiene idénticas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la anterior; sólo que ahora la obsesión es por los objetivos (búsqueda de eficacia).
- *T. Activa*: Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y la obsesión por la actividad.
- *T. Constructiva*: La noción interdisciplinar y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales.
- *T. Crítica*: Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral.

Cada una de estas TI se articula en torno a diez *subdominios* o elementos sustantivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: Conocimiento, Aprendizaje, Disciplina y Gestión, Planificación, Interacción profesor-alumno, Medios, Evaluación, Enseñanza en general, Profesor y Medio social. En esta comunicación nos centraremos exclusivamente en el subdominio “Evaluación” (EVA) que, conformado por 16 enunciados, engloba ideas relativas a la naturaleza de la evaluación, su carácter cuantitativo o cualitativo y a la auto-hetero evaluación.

RESULTADO

Para cumplimentar el primer objetivo, adaptamos el *índice de tipicidad* de Rosch (1973) de forma que indicara cuán representativo es un ítem respecto a cierto nivel educativo, y no a las teorías culturales. Puesto que la escala de acuerdo del cuestionario oscila entre 0 y 7, analizamos los resultados adoptando los siguientes intervalos: Tipicidad Baja (hasta 2.99), Tipicidad Media (3.00 - 4.9) y Tipicidad Alta (5.00 - 7.00). En la Tabla 1 sintetizamos estos resultados. Un análisis de contenido de los mismos nos permitió obtener un *Perfil de Concepciones sobre la Evaluación* del profesorado de los distintos niveles educativos, articulado por enunciados “nada o poco”, “bastante” y “altamente” representativos.

Dados los límites de esta comunicación, dibujamos este perfil de forma conjunta, señalando las semejanzas y diferencias entre los tres niveles educativos.

TABLA 1: Enunciados que componen el subdominio «EVA» en EIP, ES y EU, y su grado de tipicidad.

	EVALUACIÓN (EVA)								
	EIP			ES			EU		
	TIP. BAJA	TIP. MEDIA	TIP. ALTA	TIP. BAJA	TIP. MEDIA	TIP. ALTA	TIP. BAJA	TIPL MEDIA	TIP. ALTA
Tradicional	129-139	59-144		144-129	59-139		129-144	139-59	
Técnica	69-18-103			69	18-103		69	18-103	
Activa			114-108-51		108	114-51		108	114-51
Constructiva		2	76-33		2	76-33		2-76	33
Crítica		20-97	66		20-97	66		20-97	66

El profesorado de educación infantil y primaria prefiere, claramente, la evaluación de carácter formativo, pues incorpora todas las ideas de las teorías que la defienden, aunque también asume ideas correspondientes a la evaluación sumativa (sirve para pronosticar el éxito o el fracaso del alumno/a). En este nivel, ambos tiempos de evaluación tienen similar importancia. Por su parte, los docentes de educación secundaria combinan la evaluación formativa, preponderante y que incorpora todas las ideas de las teorías que la defienden, con la sumativa, que es asumida sólo en parte y con menor fuerza que en el nivel anterior. Una combinación similar obtenemos en el caso de educación superior, aunque la evaluación formativa, si bien prevalece, no incorpora todas las ideas de la teoría Constructiva. En lo que sí coinciden los tres niveles es en conjugar la evaluación cualitativa y la cuantitativa (ésta última con mayor fuerza en educación secundaria y superior). También hay coincidencia en asumir tanto la auto como la hetero evaluación, así como en aceptar moderadamente la evaluación del comportamiento docente por parte del alumnado.

Puesto que los ítems se inscriben en diferentes teorías, podemos conocer las teorías que contribuyen a dicho perfil (Tabla 2). Asimismo, los porcentajes totales de cada uno de los niveles nos indican que se trata de un subdominio moderadamente representativo de la concepción general de la enseñanza de los docentes de ES y EU, mientras que para los de EIP contiene ideas repartidas entre todos los intervalos de tipicidad.

TABLA 2: Porcentaje de enunciados del subdominio «EVA» por teorías, en cada nivel educativo.

	EVALUACION (EVA)								
	EIP			ES			EU		
	TIP. BAJA	TIP. MEDIA	TIP. ALTA	TIP. BAJA	TIP. MEDIA	TIP. ALTA	TIP. BAJA	TIP. MEDIA	TIP. ALTA
Tradicional (4)	50%	50%	0%	50%	50%	0%	50%	50%	0%
Técnica (3)	100%	0%	0%	33%	66%	0%	33%	67%	0%
Activa (3)	0%	0%	100%	0%	33%	67%	0%	33%	67%
Constructiva (3)	0%	33%	67%	0%	33%	67%	0%	67%	33%
Crítica (3)	0%	67%	33%	0%	33%	67%	0%	67%	33%
TOTAL (16)	31%	31%	38%	19%	50%	31%	19%	56%	25%

Por otra parte, este análisis nos permite afirmar que la concepción del subdominio «Evaluación» es muy similar en los tres niveles educativos, especialmente en lo que se refiere a la teoría Crítica. Sin embargo, existen discrepancias, fundamentalmente entre EIP/EU, provocadas sobre todo por la teoría Técnica. Para apoyar esta afirmación, en la Tabla 3 presentamos un estudio comparativo de los diez subdominios que articulan las TI de los docentes sobre la enseñanza, ordenados secuencialmente en función del porcentaje de enunciados en los que coinciden los tres niveles.

Tabla 3: Secuenciación de subdominios en función de las coincidencias entre los tres niveles.

Puesto	SUBDOMINIO	Coincidencias N3	Coincidencias N2
1°	Materiales	80%	20%
	Enseñanza		
2°	Aprendizaje y alumno	71%	29%
3°	Conocimiento	68%	32%
4°	Profesor	67%	33%
5°	Evaluación	63%	37%
6°	Interacción profesor-alumno	60%	40%
	Medio Social		
7°	Planificación	53%	47%
8°	Disciplina y Gestión	40%	60%

El segundo objetivo supuso también adaptar el índice de polaridad de Rosch (1973). Esta adaptación nos permitió determinar el grado en que una idea es aceptada de forma exclusiva (polaridad positiva) por un nivel educativo o rechazado por éste (polaridad negativa). Valores próximos a 0 indican que los enunciados no están polarizados, ni positiva ni negativamente, hacia el nivel educativo de referencia.

En todos los casos obtuvimos valores próximos a 0, lo que indica que los diferentes enunciados sobre EVA contienen ideas compartidas por los profesores de los distintos niveles educativos, es decir, *las diferentes proposiciones sobre EVA pueden ser miembros representativos del pensamiento de los docentes de cualquier nivel de enseñanza*. Este resultado no es exclusivo de este subdominio, sino que se reitera con todos. Por lo tanto, podemos afirmar que *los profesores y profesoras de los diferentes niveles sostienen concepciones similares de enseñanza*, asumiendo o rechazando los mismos principios en una elevada proporción, sin que ningún principio o idea pueda considerarse exclusiva de un cierto nivel de enseñanza.

El tercer objetivo supuso determinar la estructura subyacente de TI sobre la enseñanza del profesorado de cada nivel, mediante Análisis de Componentes Principales (ACP). Comentamos aquí (Tabla 4) la contribución del subdominio EVA a dichas estructuras, para lo cual recurrimos a la *comunalidad promedio* de cada subdominio (media de comunalidad de los ítems que lo articulan).

Subdominio	EIP	ES	EU
Conocimiento	.5104	.5777	.5683
Aprendizaje y Alumno	.4016	.4796	.3820
Disciplina y Gestión	.4948	.4649	.4821
Planificación	.4075	.5570	.4988
Interacción profesor-alumno	.4820	.4244	.4354
Medios	.5180	.6259	.5167
Evaluación	.4212	--	.5514
Enseñanza	.5648	.4973	.5130
Profesor	.5235	.5784	.4820
Medio Social	---	.4967	.4593

Mientras para conformar la estructura de creencias de EIP, la evaluación ocupa el séptimo puesto, en EU pasa al segundo lugar. Este subdominio está ausente en ES debido a los procedimientos de eliminación de enunciados asociados al ACP. En los dos niveles se seleccionan prácticamente los mismos ítems (139, 51 y 18), incorporando además EU el 129. Éstos destacan la importancia de la evaluación sumativa y cuantitativa: sin los exámenes los alumnos no estudiarían y lo más importante son los resultados medibles objetivamente. En EU se endurecen las condiciones de esta evaluación al incorporar el deseo de hacerla sin avisar, para que sea más fiable. Sin embargo, en los dos niveles también se concede cierta importancia a la evaluación cualitativa, pues no se atiende sólo al resultado, sino al conjunto de actividades desarrolladas por el alumnado.

CONCLUSIONES

1. La concepción de la Evaluación es muy similar en los tres niveles educativos, estribando las diferencias en la mayor o menor importancia de la evaluación sumativa, así como en su carácter cualitativo o cuantitativo.
2. La Evaluación no constituye un factor claramente diferenciador de las concepciones educativas de los docentes de los tres niveles de enseñanza.
3. No existen ideas sobre la Evaluación exclusivas de un nivel educativo, es decir, las ideas más representativas de un nivel suelen serlo también respecto a otro y otros.
4. Mientras en EIP las ideas sobre Evaluación tienen escasa importancia para configurar su estructura de creencias sobre la enseñanza en general, ésta aumenta considerablemente en EU.
5. Pero si atendemos a los enunciados que articulan dichas estructuras de creencias, tanto en EIP como en EU prevalece la evaluación sumativa y cuantitativa.
6. En definitiva, no puede decirse que la Evaluación constituye un elemento importante en la explicación de las TI sobre la enseñanza del profesorado de los tres niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marrero Acosta, J. (1988). *Teorías implícitas y Planificación del profesor*. Tesis Doctoral inédita. La Laguna: Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.
- Marrero Acosta, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz García y V. Sánchez García (Eds.). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas* (9-21). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Marrero Acosta, J. (1993). Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^a J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M^a J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993a). Así es o así os parece. En M^a J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (17-29). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993b). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M^a J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (33-66). Madrid: Aprendizaje Visor.

Rosch, E. (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.

Triana Pérez, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-39.

ANÁLISIS DIFERENCIAL DE PERFILES DE RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Jornet J.M. y González Such J. y Villanueva. P¹

INTRODUCCIÓN

En los planes de Evaluación de Sistemas Educativos es frecuente incluir indicadores de rendimiento basados en pruebas estandarizadas. La evolución de la metodología, con aportaciones desde la Teoría de Respuesta al Ítem, ha mejorado sensiblemente la interpretabilidad de este tipo de indicadores. No obstante, los problemas habituales de este tipo de estudios radican en diversos elementos: a) Asumen los indicadores de rendimiento como elementos independientes entre sí, basándose exclusivamente en análisis univariados, cuando el rendimiento educativo –como constructo teórico- es de carácter multidimensional, b) Se suelen analizar las variables de resultados sin relación directa con otras involucradas en los planes de evaluación (como por ejemplo, variables de entrada, proceso o contexto), y c) La síntesis acerca del estado de un sistema educativo se suele sustentar sobre elementos básicamente descriptivos, sin aprovechar la potencialidad que aportan los estudios diferenciales para explicar los efectos que se produzcan como consecuencia de la forma en que se desarrolla y funciona el Sistema Educativo (Jornet et al., 2002).

Las aportaciones de la Pedagogía Diferencial son fundamentales en diversos ámbitos de la construcción del conocimiento pedagógico, pero también constituyen un elemento irrenunciable para dotar de contenido explicativo a los estudios evaluativos y diagnósticos.

En este trabajo, se presenta un análisis diferencial de perfiles de rendimiento realizado a partir de pruebas estandarizadas que han sido diseñadas y utilizadas

¹ Grupo de Evaluación y Medición (G.E.M.) del Dpto. MIDE. Facultad de F^a y CC. de la Educación. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 30 València 46010. Teñ. 963864440 y Fax. 963864430. jornet@uv.es, gonzalezj@uv.es, Pilar.Villanueva@uv.es.

en estudios de evaluación sobre el Sistema Educativo. La propuesta forma parte de un trabajo más amplio –anteriormente citado, subvencionado por el IVECE (Instituto Valenciano de Calidad y Evaluación de la Generalitat Valenciana)-, que corresponde a una aproximación evaluativa realizada en la Comunidad Valenciana.

1. OBJETIVOS

Los estudios mencionados tienen por objeto determinar la situación del Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana, a partir del estudio realizado –sobre una muestra representativa, ampliada- desde el INCE como Evaluación de la Educación Secundaria, 2001. En este sentido, la aproximación desarrollada en nuestra Comunidad parte del mismo tipo de instrumentos e indicadores, si bien se diferencia del anterior básicamente en el desarrollo metodológico, que está dirigido a los siguientes objetivos:

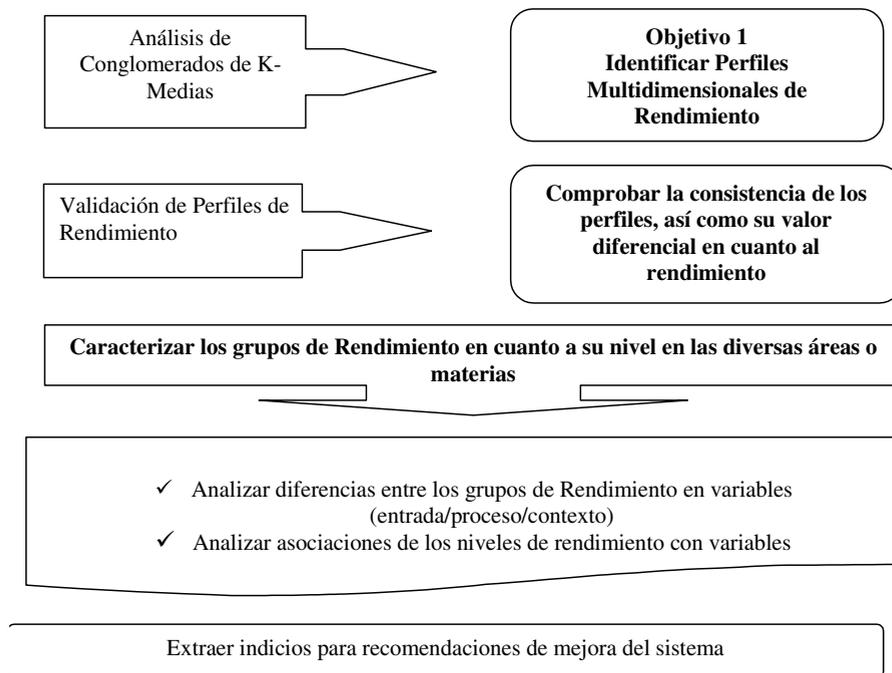
1. Identificar perfiles multivariados de rendimiento, para disponer de grupos escalados en cuanto al rendimiento educativo, y
2. caracterización de grupos de rendimiento y su relación con variables de entrada, proceso y contexto del sistema.

Estos dos elementos, constituyen los objetivos principales de los proyectos mencionados. En esta comunicación, se presentan los resultados derivados del Análisis de Perfiles de Rendimiento (objetivo 1) –ver cuadro I-.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se basa en la exploración de una tipología de rendimiento a partir de análisis de conglomerados jerárquicos de k-medias. Asimismo, se incluye una validación de la tipología identificada mediante la comprobación de diferencias entre ellos en la síntesis global de rendimiento, y en las dimensiones internas de las pruebas).

Cuadro I. Síntesis del procedimiento utilizado en el estudio de perfiles en Secundaria. En negrita, los elementos objeto de esta comunicación



3.1. Indicadores e Instrumentos

Los indicadores de rendimiento utilizados se basan en pruebas estandarizadas. Aportan una puntuación total para Matemáticas, Lengua Castellana, Lengua Valenciana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Desarrolladas en el seno del INCE para la Evaluación de la Educación Secundaria en el Estado Español (2001), se basan en Muestreo de Matrices, con el desarrollo de cinco modelos pro prueba. En su elaboración han participado y profesores y técnicos de las Comunidades Autónomas, y se han sustentado sobre Teoría de Respuesta al Ítem, mostrando en los diversos estudios, elevados niveles de fiabilidad. Toman como referencia el currículum, si bien, en sus contenidos comunes, esperables a través de todo el sistema educativo español. Se trata de pruebas que tienen una duración en su aplicación de una hora (aproximadamente) y que disponen como dimensiones internas, las propias de las materias evaluadas, a excepción de las de Lengua Castellana, que se basa en una estrategia de dimensiones más genérica (Comprensión Verbal –oral y escrita-, Expresión, Reglas Lingüísticas y Literatura). Esta misma dimensionalización se asumió para el desarrollo de la prueba de Valenciano.

3.2. Muestreo

Ámbito geográfico: La Comunidad Valenciana.

Ámbito poblacional: Todos los alumnos matriculados en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en el curso escolar 1999/00, con la única exclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

Tipo de muestreo: Por conglomerados, estratificado en dos etapas: 1ª etapa: selección aleatoria de colegios en los estratos, con probabilidades proporcionales al número de alumnos de la población en cada colegio. 2ª etapa: selección aleatoria del Centro.

Afijación de la muestra: Proporcional al tamaño de la población en cada estrato, identificando como variables de estratificación Tamaño del Centro, Provincias y Municipios y Titularidad del Centro.

Precisión muestral a priori: El tamaño proyectado de la muestra de alumnos pretende producir estimaciones de medias y porcentajes con un coeficiente de confianza del 95% y márgenes de error: Medias: $\pm 0,06\sigma$ (σ : estimación de la desviación típica), Porcentajes: $\pm 3\%$.

Tamaños logrados: Centros: 54 (36 públicos y 18 privados); por zona de predominio lingüístico, 6 predominio castellano y 48 de predominio valenciano; por Programa de enseñanza en la zona de predominio lingüístico, 7 de Programa de Enseñanza en Valenciano y 41 de Programa de Incorporación Progresiva del Valenciano. Alumnos: 1228²; Profesores de las cinco áreas evaluadas: 215; Directores: 45; Familias: 957

Precisión de las estimaciones de rendimiento global: La muestra obtenida ha dado unas estimaciones de rendimiento global con un margen de error entorno a $\pm 0,8\%$ y un coeficiente de confianza del 95%.

3.3. Análisis de Datos

Como señalamos anteriormente, se basa en: 1. Identificación de perfiles mediante análisis de conglomerados de k-medias, tomando como puntuación de cada materia, el total en cada prueba, expresado en escala TRI, con media 250 y desviación típica 50. 2. Contraste entre los perfiles mediante ANOVA. 3. Validación de los mismos, mediante contraste de hipótesis entre los grupos identificados en cuanto a: a) Diferencias en el promedio global de rendimiento entre los grupos, y b) Diferencias entre las dimensiones internas de las pruebas.

² Para el análisis de perfiles se incluyen sólo casos completos, por lo que la muestra incluida es de 954 alumnos.

4. RESULTADOS

4.1. Selección de la solución más representativa

Se ha realizado una exploración de perfiles desde 2 hasta 8 grupos. Los criterios utilizados para la identificación de la solución más representativa se sintetizan a continuación: 1. Las soluciones de dos a cuatro grupos presentan perfiles escalados, en los que la identificación de grupos corresponden a niveles diferenciados de rendimiento, sin interacción en ninguna de las áreas. Esto es, *los grupos se establecen en función de la superioridad en cuanto al nivel de rendimiento en todas las áreas educativas*. Así, se puede entender que los sujetos de cada grupo tienden a ser identificados por su nivel en las mismas, pudiéndose considerar que los grupos se establecen en virtud de diferencias en el nivel global de su rendimiento. 2. En las soluciones desde cinco hasta ocho grupos se producen interacciones entre los perfiles, de manera que los grupos incluyen sujetos característicos de comportamientos diferenciales en rendimiento. De esta manera, pueden identificarse soluciones en las que dos –o más perfiles- presentan interacciones entre los niveles que se muestran en algunas áreas educativas. De este modo, no representan agrupaciones escaladas, sino perfiles diferenciales, que si bien son de gran interés, no se ajustan a los objetivos de análisis del presente estudio. 3. En todas las soluciones desde dos hasta cinco grupos, los perfiles presentan –mediante ANOVA- diferencias estadísticamente significativas; es decir, *se pueden considerar perfiles diferenciados en todas las áreas educativas (matemáticas, castellano, etc...)*. 4. Teniendo en cuenta los criterios mencionados en cuanto a la selección de la solución más representativa, podemos identificar la de *cuatro grupos como la que representa la mejor identificación de perfiles escalados en cuanto al nivel global de rendimiento en el nivel de Educación Secundaria*.

4.2. Características de los perfiles de rendimiento en Educación Secundaria.

Los perfiles que se aportan como representación de los conglomerados finales presentan una escalación clara en todas las áreas educativas según se muestra en la tabla y gráfico 1.

Tabla 1. Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado				
	1	2	3	4	Sign
Matem	213,70	229,58	262,64	333,87	,000
Lenguaje	193,46	241,93	275,06	309,48	,000
Naturales	200,31	230,35	276,35	315,96	,000
Sociales	199,62	235,45	281,80	309,54	,000
Valenciano	191,21	250,47	267,07	305,28	,000
Nº de casos	184	326	309	135	954

Tabla 1. Centros de los conglomerados finales

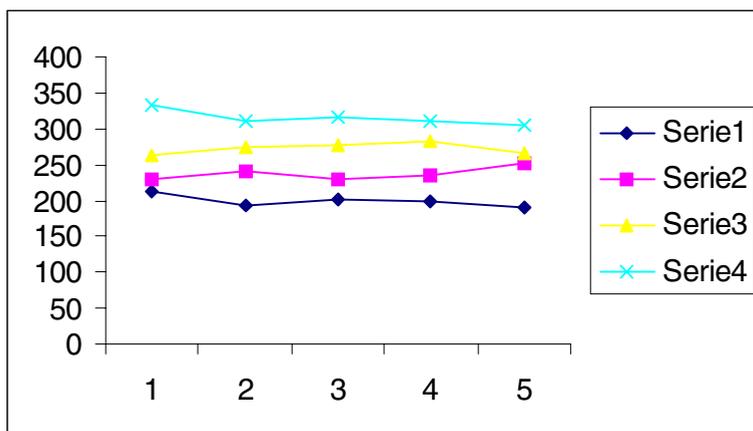


Gráfico 1. Representación de los perfiles de rendimiento en la solución de cuatro grupos.

Estos resultados nos permiten hacer algunas interpretaciones, que dadas las características de este trabajo vamos a exponer de forma sintética.

1. El **grupo 1**, que incluye a 184 alumnos (19,29% de la muestra analizada), presenta un *nivel bajo de rendimiento* (Valores medios inferiores a -1 s). En este grupo los valores más bajos se dan en Lengua Valenciana y Castellana y, a continuación en CC. Sociales y CC. Naturales. Este hecho pone de manifiesto que cuando existe un bajo dominio del lenguaje, en su faceta comprensiva y/o expresiva, repercute negativamente en el rendimiento en cualquier tipo de materias que exijan dichas habilidades lingüísticas para su aprendizaje, como es el caso de las CC. Sociales y CC. Naturales. De hecho, los mejores niveles de este grupo, se sitúan en el área de Matemáticas cuya comprensión está

menos vinculada al lenguaje. Con todo, su nivel es muy deficitario en todas las áreas.

2. El **grupo 2** puede identificarse como de *nivel medio-bajo de rendimiento*, situándose en todas las áreas aproximadamente en $-0,5 s$. Agrupa a 326 alumnos, es decir, el 34,17% de la muestra considerada en el análisis. En este grupo, las asignaturas que presentan el nivel de rendimiento más bajo son Matemáticas y CC. de la Naturaleza; aumentando ligeramente en CC. Sociales, Lengua Castellana y Valenciano. A diferencia del grupo anterior, el nivel de rendimiento parece menos claramente vinculado a un escaso dominio de las habilidades lingüísticas y más a procesos de bajo nivel de abstracción en pensamiento matemático y científico. Es un grupo numéricamente más amplio que incluye una importante proporción de alumnos con mejor rendimiento en asignaturas relacionadas con el área lingüística.

3. El **grupo 3** se forma con un total de 309 alumnos, es decir, un 32,39% de la muestra considerada en el análisis. Representa un *nivel medio-alto de rendimiento*, con valores medios en todas las áreas cercanos a $+0,5s$. Las áreas en las que presentan un nivel medio mayor son la de CC. Sociales, CC. de la Naturaleza y Castellano, situándose Valenciano y Matemáticas ligeramente por debajo de ellas. Es un grupo que presenta similitudes con el anterior pero superándolo globalmente en 1s. en sus valores medios. Únicamente las Matemáticas se sitúan por debajo del resto de asignaturas que en este caso incluyen también a las CC. de la Naturaleza. Puede caracterizarse como un grupo cuyo rendimiento refleja habilidades cognitivas aceptables que descienden ligeramente en Matemáticas

4. El **grupo 4** por último, incluye a 135 alumnos - 14,15% de la muestra analizada-. Representa el grupo de *nivel de rendimiento alto*, con valores medios que superan en todas las áreas una desviación típica por encima de la media de la escala. En este grupo destaca su elevado nivel medio en Matemáticas y en CC. de la Naturaleza, situándose los valores obtenidos en las diferentes pruebas de Sociales, Castellano y Valenciano en niveles ligeramente inferiores. Es el grupo que destaca más en las asignaturas de Ciencias, lo que nos lleva a pensar que su perfil aptitudinal favorece más el rendimiento en estas asignaturas que en las humanísticas y en las relacionadas con el lenguaje. En cualquier caso, se trata de un grupo menos numeroso, como ocurre normalmente en los grupos de rendimiento alto.

Por último hay que señalar que, como validación de la tipología identificada, se ha comprobado la consistencia en la composición de grupos a partir de dos criterios: a) análisis diferencias en cuanto a promedio de rendimiento global y, b) estudio de sus diferencias en cuanto al nivel de Rendimiento es el análisis de

las diferencias existentes en las proporciones de acierto que muestran cada los resultados avalan la selección realizada, por lo que en este resumen, por razones de espacio, no se aportan los resultados obtenidos.

5. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Se trata de cuatro grupos que reflejan, de forma muy clara, el modelo distribucional de la población según el patrón de la curva normal, tal como era de esperar, dadas las características de la muestra. Asimismo, aporta una caracterización del rendimiento general perfectamente escalada, que permite abordar con garantías el estudio de las relaciones del rendimiento con otras variables, tanto personales, como sociales y educativas. Así, se puede entender como un procedimiento que permite identificar un criterio basado en la clasificación de sujetos, que posibilita analizar características diferenciales de los sujetos respecto a las variables de entrada, proceso y producto incluidas en el estudio de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvaro, M. (1993). Los indicadores de calidad de educación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 2.
- De la Orden, A. (2000). Criterios para la elaboración de estándares en evaluación educativa. Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Valencia (en prensa).
- García García, M. (2000) Evaluación de sistemas educativos, en T. González Evaluación y Gestión de la calidad. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe
- Gaviria, J.L. y Tourón, J. (2000). La evaluación de los sistemas educativos. Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Valencia (en prensa).
- Jornet J.M. et al. (2002). Análisis de los resultados de la Evaluación de la Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana. Valencia: Generalitat Valenciana, IVECE.
- Landsheere, G. (1996) El pilotaje de los sistemas educativos. Madrid: La Muralla.
- Tiana, A. (1995). Perspectivas españolas actuales para la evaluación del Sistema Educativo: El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. En Sáez Brezmes, MJ.(ed.) *Conceptualizando la evaluación en España* (pp. 143-155). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

LA HISTORIA DE VIDA COMO METODOLOGÍA INVESTIGADORA Y FORMATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

M. Dolores Jurado Jiménez¹

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo tiene como objetivo recoger el procedimiento metodológico formativo e investigador, en dos momentos diferenciados: al abordar la Historia de Vida como **método de investigación-acción existencial** y, posteriormente, el **análisis cualitativo en la investigación introspectiva** de un **estudio de caso**. Esta fue realizada por un grupo conformado por dos investigadoras noveles y una experta, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, durante la formación de postgrado, correspondiente a los cursos 1998/1999 y 1999/2000. Para este estudio nos tomamos a nosotras mismas, constituyéndonos como investigadoras e investigadas de los procesos formativos, sociales, históricos y de reconstrucción de identidad por los que habíamos pasado.

Entendemos que en el momento actual es necesario ahondar y abordar los estudios de caso desde un estilo narrativo, reflexivo y comprometido con el mundo donde nos insertamos. Partimos del supuesto de Santamarina y Marinas (1995: 275): *“...recuperar el pasado y dejarse mirar mientras esto se hace, parecen ser los dos momentos más obvios de la dialéctica relacional en la historia de vida. Pero el sujeto que miramos no es el sujeto del pasado, sino el que lo reconstruye, es el sujeto que mira buscando una memoria desde la diferencia de ser después de sus heridas y de sus cambios...”*.

El planteamiento al que pretendemos dar respuesta a través de este trabajo tiene que ver con la necesidad de reflexionar sobre cómo se construye, deconstruye

¹ La autora es becaria de investigación en la Fundación Centro de Estudios Andaluces. Consejería de Relaciones Institucionales. Junta de Andalucía. C/ Bailén, nº 50. 41001 Sevilla. E-mail: ljurado@fundacion-centra.org.

y reconstruye el propio conocimiento acerca de esta metodología para, a partir de dicha sistematización, poder avanzar en nuestra práctica como investigadoras. Asimismo exponemos un apartado referido a la formación del/ de la investigador/a y otro a la validez y rigor científico de este método.

2. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA ABORDAR LA HISTORIA DE VIDA

En este apartado expondremos cuáles han sido las fases y procedimientos a través de los que abordamos la Historia de Vida, entendida ésta, en su modalidad de relato de vida o de autobiografía, como instrumento y método de investigación y formación, usada actualmente en distintos campos: la antropología, la sociología, la historia o la educación (López Górriz, 1997).

Siendo conscientes de que *“las historias de vida no preexisten a este proceso (de investigación), se producen en él, (...) Se van haciendo a medida que la investigación avanza según sus objetivos, sus hallazgos y sus límites”* (Santamarina y Marinas 1995: 275), nos resultaría difícil exponer que es válido un sólo procedimiento a la hora de abordarlas. No hemos pretendido por tanto, unificar criterios ni decir que sólo son válidos estos que nosotras exponemos, sino más bien explicitar nuestro modo de abordar esta metodología investigadora y formativa en dos momentos claramente diferenciados y que a continuación exponemos.

Fase 1: La Historia de Vida como método de Investigación – Acción Existencial.

Hemos abordado esta metodología desde el concepto de Investigación–Acción Existencial que plantea López Górriz (1997: 480) tomando a Barbier (1992:45): *“la investigación- acción existencial es un modelo clínico que reinterpreta la acción de investigación teniendo en cuenta que la persona es a la vez única y solidaria de una comunidad de vida, necesariamente socializada. La investigación acción existencial es concebida como un arte de rigor clínico desarrollado colectivamente, en vistas de la adecuación colectiva de sí al mundo. En la acción de formación, este tipo de metodología de investigación se traduce por la investigación – formación existencial, que pone en funcionamiento una reflexión sobre las nociones de actitud, de sistemas socio-mentales, de habitus y de violencia simbólica para aclarar el fenómeno de transversalidad en los grupos por medio de la elucidación colectiva de la praxis”*.

En nuestro estudio de caso los **objetivos**, que se pretendían cubrir en una *primera etapa*, eran:

- Abordar la Historia de Vida desde lo colectivo y como instrumento y metodología de investigación– acción existencial.

- Aplicar la historia de vida a situaciones de formación, investigación e intervención.

La **metodología** que se planteó fue participativa, a lo largo de la cual, se fue construyendo de forma colectiva el conocimiento.

El **Procedimiento** seguido en la primera fase fue abordado de forma inductiva-**deductiva**, centrándonos en la investigación para comprender, como ilustramos en el cuadro 1.

<p>1. REVISIÓN TEÓRICA sobre historia de vida y la temática específica tratada en este caso. En este punto, abordamos algunos proyectos de investigación y contenidos teóricos referidos a la trayectoria histórica de la historia de vida, diversas perspectivas y corrientes, concepto, pasos y procesos de la investigación - acción existencial, campos en los que se aplica este enfoque, etc.</p>
<p>2. ELABORACIÓN DEL RELATO DE VIDA DE FORMA INDIVIDUAL. Esta tarea se cumplió desde nuestra propia experiencia como investigadoras e investigadas y con la orientación de una investigadora experta. Posteriormente se pusieron en común los criterios que espontáneamente iban surgiendo de la propia elaboración; entre las dos investigadoras noveles y la experta con la que conformábamos el grupo.</p>
<p>3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE CADA RELATO.</p>
<p>4. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE CADA RELATO DE VIDA. Intercambiados y leídos los relatos procedimos a la categorización y clasificación de los contenidos por temáticas, codificando de esta forma el texto y completando un sistema de categorías y subcategorías.</p>
<p>5. TEORIZACIÓN. Para ello, tratamos de introducir la práctica en un sistema de explicación científica, para lo cual nos apoyamos en diversos autores de las temáticas tratadas.</p>
<p>6. EXTRACCIÓN DE CONCLUSIONES. Estas se expusieron en función de los objetivos propuestos, no sólo sobre la temática, sino también sobre el método, el análisis mismo, y aportaciones científicas, teóricas y formativas.</p>
<p>7. NEGOCIACIÓN SOBRE LOS PUNTOS DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN.</p>

Cuadro 1. Procedimiento metodológico investigador seguido en la fase 1.

Finalmente y para **concluir** compartimos el informe final con otros/as investigadores/as que también habían abordado esta metodología, aunque con otros objetivos y/o procedimientos. Así mismo lo contrastamos con la persona experta que nos había orientado a lo largo de todo el proceso. El fin de esta puesta en común fue compartir y someter esta metodología a un nuevo análisis crítico, para vislumbrar nuevas perspectivas. Hemos de aclarar que no se trató de un trabajo cerrado, sino abierto en el continuo de lo abordado. Para ello, y al final de la primera fase de este proceso, se volvió a retomar el relato de vida en una segunda fase para ahondar en el análisis cualitativo de la investigación introspectiva.

Fase 2: Análisis cualitativo en la investigación introspectiva de la Historia de Vida.

En este *segundo momento*, los objetivos fueron distintos a los planteados en la fase anterior, éstos se centraron en:

- Ahondar en el análisis de datos cualitativos para abordar la historia de vida, es decir, conocer y aplicar técnicas de análisis en profundidad, en particular, *la investigación introspectiva*, que a través de la comprensión, nos sitúa en la realidad que nos rodea de forma interrelacionada.

La **metodología** llevada a cabo en esta fase fue continuidad del trabajo anterior, para profundizar en el relato de vida elaborado en la fase 1, abordándose esta vez de forma individual. Cuando retomamos el relato, ampliamos éste con más datos y, para distinguir los dos momentos y conocer mejor la complejidad de este método, se hizo en un color distinto de letra, de forma que quedaran desglosadas temporalmente las partes anteriores y posteriores.

El **análisis** se podía abordar desde distintas vertientes y/o formas. Según Taylor y Bodgdan (1986) los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos. Aquí nos centraremos en la que nosotras hemos usado, dejando claro que, aunque hicimos un análisis esencialmente cualitativo (descriptivo, comparativo, relacional, argumentativo...), también se podía complementar el mismo con datos cuantitativos.

Para el análisis esta vez se tomó no sólo el relato de vida, sino también otros instrumentos como el diario- borrador, al que alude López Górriz (1997: 480) tomando a Barbier 1992, donde lo define como: "*aqué en el que se van poniendo las ideas y pensamientos que van surgiendo de la acción, las lecturas, las vivencias, etc. Se escribe para uno mismo*".

Este instrumento nos sirvió de contraste y ampliación en la tarea de análisis. El contraste con la investigadora experta fue fundamental como acompañamiento a lo largo del proceso, guiándonos para romper preconceptos y cuestionarnos, formular nuevas preguntas y reflexiones sobre las temáticas planteadas. Estar

dentro del proceso hacía difícil entender que era un proceso de inmersión y de tipo emergente al mismo tiempo.

En esta fase el **proceso** también varió con respecto a la fase anterior, se trataba de hacer hincapié en el análisis y dar respuestas a un nuevo planteamiento: ahondar en nuestro relato de vida para descubrir, analizar y comprender qué características particulares había tenido nuestro proceso formativo y laboral hasta ese momento. Dicho proceso se abordó del siguiente modo:

1. Lectura y ampliación del relato de vida abordado en la anterior fase.
2. Reformulación del problema de investigación y de los objetivos.
3. Nueva categorización y codificación de las temáticas más relevantes según los objetivos planteados en esta segunda fase.
4. Explicitación de cada categoría abordada tanto en el relato de vida como en el diario-borrador y extracción del contenido de cada categoría.
5. Extracción de conclusiones a la luz de la nueva categorización.
6. Teorización en base a los aspectos específicos tratados en esta fase.
7. Contraste de la información con una investigadora experta.
8. Reordenación de la codificación y teorización sobre la misma.
9. Extracción de resultados.
10. Exposición de las aportaciones y limitaciones de la metodología y el análisis de la investigación.
11. Puesta en común con otros/as investigadores/as.

Cuadro 2. Procedimiento metodológico investigador seguido en la fase 2.

3. FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR/A PARA ABORDAR LA HISTORIA DE VIDA

Algunos/as autores/as defienden que para trabajar la Historia de Vida no es necesaria una formación específica previa, pero nosotras consideramos, siguiendo a los/as autores/as citados/as y tras esta experiencia de investigación, que es necesaria una formación particular para la puesta en marcha de esta metodología. Por tanto, hemos de profundizar en conceptos y prácticas, como las planteadas por López Górriz (1998): escucha, empatía, diálogo, implicación, saberes experienciales, relacionales, etc. Coincidimos con esta autora en que para trabajar este instrumento–método es necesaria la protección del informante y la disponibilidad personal para ahondar y retomar el pasado a través de la escucha comprensiva y el diálogo profundo, teniendo en cuenta **normas de compor-**

tamiento éticas que impidan salir informaciones que se consideren privadas o personales, pero resaltando de dichas informaciones lo que hay de social y de general, para ir teorizando el proceso y descubrir la profunda singularidad del individuo, así como la estructura histórico-social en la que está inmerso.

También nos mostramos de acuerdo con Marinas y Santamarina (1995:281) cuando plantean que no sólo se trata de una formación académica y que tenemos que pensar en: "...no ir con el manual o el modelo como una horma".

4. VALIDEZ Y RIGOR CIENTÍFICO DE LA METODOLOGÍA DE HISTORIA DE VIDA

En este momento, en la comunidad científica, está presente una polémica que tiene que ver con la validez y el rigor de algunos métodos investigadores seguidos por las Ciencias Sociales en general, donde se incluye el método de Historias de Vida. Algunos/as autores/as han aportado algunos criterios que se podrían aplicar a dicha metodología, como Rincón, Arnal, Latorre y Sanz (1995:31-34) exponiendo algunos procedimientos para validar la información: **credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad**. Por otro lado, Taylor y Bogdan recurren a la **coherencia interna del discurso** para la validación de este tipo de análisis, y otros científicos, defienden concepciones que resaltan cuestiones como la **implicación, credibilidad, triangulación**.

Esta es una polémica abierta que merece un tratamiento más profundo, pero hemos creído conveniente explicitarla aunque no podemos detenernos en este momento en ella por limitación de espacio, así como otras cuestiones que también quedan pendientes en la metodología de Historia de Vida y que entendemos quedan abiertas para próximas reflexiones: las aportaciones y limitaciones, el valor formativo del instrumento – método, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBIER, R. (1992): *L'approche transversale sensibilisation à l'écoute mito-poétique en éducation*. Tome 1. Note de synthèse en vue d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII. En López Górriz, I. (1997). Las Historias de Vida como metodología de Investigación – Acción Existencial. AIDIPE (comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativos* (pp. 477 – 482). Sevilla: AIDIPE/ ICE Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997). Las Historias de Vida como metodología de Investigación – Acción Existencial. En AIDIPE (comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativos* (pp. 477 – 482). Sevilla: AIDIPE/ ICE. Universidad de Sevilla.

- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1998). *La Historia de Vida como generadora de procesos transformadores personales y sociales*. Universidad de Sevilla. Documento multicopiado.
- RINCÓN, ARNAL, LATORRE Y SANZ (1995). *Técnicas de investigación en ciencias Sociales* (pp.31-34) Madrid: Dykinson.
- SANTAMARINA, C. Y MARINAS J. M. (1995). Historia de vida e historia oral. En J. M. Delgado, y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257 – 285). Madrid: Síntesis.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.

ESTABLECIMIENTO DE ESTÁNDARES EN PRUEBAS DE RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS EN LA CAV.¹

L. Lizasoain, L. Joaristi, C. Santiago, J.F. Lukas, N. Moyano, M. Sedano.²
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Desde el curso 1999-2000 se lleva realizando el proyecto de evaluación *Evaluación de Centros Educativos del País Vasco* en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Es una evaluación externa realizada a centros de educación secundaria por iniciativa del Gobierno Vasco que es la entidad financiadora. El desarrollo de la misma está siendo llevado a cabo por profesores e investigadores del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea contando con la colaboración del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) dependiente de la Fundación Santa María. Es un plan diseñado para 4 cursos por lo que, en principio, tiene prevista su finalización en Junio de 2003.

El contexto general de esta evaluación es la Red de Evaluación de Centros (REDES) que desde 1997 está realizando evaluaciones externas en aproximadamente 150 centros de educación secundaria de diferentes Comunidades Autónomas. Sobre las cuestiones relativas a las características de dicho proyecto de evaluación, sus niveles y dimensiones, así como la presentación de diversos resultados obtenidos se puede obtener información adicional en Equipo REDES (1999 y 2000), en Lukas y otros (2000), y, más recientemente, en Marchesi y Martín (2002) para el proyecto estatal y en Lizasoain y otros (2003) para el realizado en la CAV.

En el contexto de esta investigación evaluativa, en esta comunicación vamos a presentar el método que hemos seguido para el establecimiento de estándares

¹ Esta investigación ha sido subvencionada en parte por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza, la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (proyecto UPV 00218.230-HA-8114/2000) y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

² Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. de Tolosa 70. 20018 San Sebastián. E-mail: plplihel@sf.ehu.es

en el área de matemáticas para 2º y 4º de la ESO. Y más específicamente, las principales características del procedimiento que no hemos valido para depurar los datos mediante la eliminación de las valoraciones proporcionadas por los jueces que hemos considerado como poco fiables.

El método utilizado en este trabajo para el establecimiento del estándar es una adaptación del método formulado por Jornet, Suárez y Perales (2002) y puede ser considerado como una modificación del de Angoff con secuencia iterativa ofreciendo un *feedback* informativo que incluye una valoración de individuos.

Angoff (1971) introdujo una variación del método propuesto por Nedelsky. El procedimiento requiere que los jueces de la muestra de expertos examinen cada elemento del test y estimen la probabilidad de que una persona mínimamente competente responda a cada ítem correctamente. Angoff sugiere que esta probabilidad es más fácil de estimar si los jueces piensan en términos de un amplio número de individuos mínimamente competentes y estiman qué proporción de este grupo respondería a cada elemento correctamente. La suma de estas proporciones representaría la puntuación mínima aceptable. Este método es el más recomendado ya que ofrece una tarea bastante simple para los jueces y además permite ofrecer probabilidades de aciertos continuas de 0 a 1. Por otra parte, se ha introducido un *feedback* informativo (datos sobre rendimiento de los alumnos/as) para mejorar la fiabilidad del estándar.

En nuestro caso, la valoración emitida por los jueces no se ha realizado directamente sobre los ítems, sino que los elementos básicos considerados han sido los objetivos de aprendizaje que se tratan de medir a través de la prueba. Cuando los juicios emitidos lo son directamente sobre los ítems, el estándar hallado corresponde a esos ítems concretos y por lo tanto a esa prueba concreta. El realizar valoraciones sobre objetivos, posibilita equiparar estándares para diferentes pruebas siempre y cuando se midan los mismos objetivos. Para esta tarea, que no corresponde a este trabajo, es necesario el uso de modelos basados en TRI, calibración de ítems, etc.

En concreto, las etapas seguidas han sido las siguientes:

FASE PREVIA

En la fase previa de preparación del protocolo, un grupo de expertos (profesores que participaron en la elaboración de la prueba) relacionaron los ítems con los objetivos que se pretendían medir en la prueba (en este caso los objetivos de etapa marcados en el diseño curricular base).

ESTABLECIMIENTO DEL ESTÁNDAR PROVISIONAL

Una vez realizada la matriz objetivos-ítems se inicia el proceso de elaboración del estándar mediante las sesiones de trabajo con los profesores-jueces. Como ha quedado dicho, la población de jueces expertos la conformaban todos los profesores/as de matemáticas de 2º y 4º de ESO de los centros participantes en la Evaluación de ESO de la CAV. Para llevar a cabo el trabajo con los jueces se instruyó a un grupo de aplicadoras en el procedimiento a seguir. Dado que los jueces ya estaban familiarizados con el tipo de prueba, puesto que ya habían sido aplicadas en sus centros en años anteriores, el proceso completo se realizó en tres sesiones.

En la primera sesión se les explicaba el concepto de estándar y el objetivo para el que se realizaba el trabajo: establecer una puntuación que sirviese para discriminar a los sujetos entre aptos y no aptos en función de la competencia mínima aceptable relacionada con los objetivos que se miden en la prueba.

Luego, cada juez individualmente debía ordenar los objetivos propuestos por grado de importancia (Jornet, Suárez y Perales, 2002). Este primer paso, sirve para que cada juez se familiarice con los objetivos y establezca un orden de prioridad con el fin de facilitar la labor posterior y asegurar su coherencia. Una vez ordenados, debía asignar una puntuación a cada objetivo en una escala de 0 a 100, respondiendo a las siguientes preguntas:

- *¿Qué importancia le daría a ese objetivo?*
- *Si hubiera 100 preguntas relacionadas a ese objetivo, ¿cuántas debería acertar un sujeto para considerar que ha superado ese objetivo?*

Como medida para asegurar la fiabilidad de los jueces, entre los objetivos propuestos (tanto en 2º como en 4º) se incluyó un objetivo que no correspondía a lo que se medía en la prueba (Popham, 1983). Este objetivo-trampa será usado posteriormente en la selección de jueces.

En una segunda sesión, se calculaba el estándar provisional para la prueba ofrecido por cada juez. Veamos mediante un ejemplo el procedimiento (en este caso el total de ítems de la prueba es de 16).

Tabla 1

Objetivos	Nº de ítems para ese objetivo en la prueba	Importancia del objetivo en escala De 0 a 100	Producto de la proporción de la importancia y nº de ítems del objetivo en la prueba
1	5	80	4
2	4	70	2,8
3	3	50	1,5
4	2	50	1
5	2	20	0,4
El estándar es la suma de las proporciones de importancia por el número de ítems para cada objetivo Ejemplo: $(80/100 \times 5) + (70/100 \times 4) + (50/100 \times 3) + (50/100 \times 2) + (20/100 \times 2)$			9,7

Es decir, cada juez –una vez ordenados los objetivos- asigna una puntuación de 0 a 100 a cada uno de ellos. Se calcula la proporción de estas importancias, y se multiplica cada proporción por el número de ítems que corresponden a ese objetivo en la prueba. Este indicador, denota la importancia del objetivo dentro de la prueba en función de su importancia y de su presencia en la prueba. Finalmente, el estándar es el resultado de la suma de los productos de las proporciones por el número de ítems de cada objetivo medido en la prueba.

ESTABLECIMIENTO DEL ESTÁNDAR DEFINITIVO

Una vez calculado el estándar provisional, a cada juez se le distribuyen las puntuaciones correspondientes a su alumnado en esa prueba (que había sido aplicada el curso anterior) y en función de su estándar provisional se diferencia entre sujetos aptos y no aptos. Con este *feedback* informativo, y conociendo el rendimiento de los sujetos, no sólo en la prueba, sino también su rendimiento en clase, los jueces vuelven a repetir la valoración sobre cada objetivo, obteniendo por el procedimiento ya mencionado el estándar definitivo.

En todas las sesiones de trabajo las aplicadoras que realizaron el trabajo con los jueces redactaron notas de campo.

DEPURACIÓN DE DATOS POCO FIABLES

Una vez que se dispuso de las respuestas aportadas por los jueces, para incrementar la fiabilidad y validez de las mismas nos planteamos abordar un proceso de depuración con objeto de prescindir de las valoraciones aportadas por los jueces menos fiables.

Las razones que justificaron tal decisión se basaron, por una parte, en el análisis de las notas de campo elaboradas por las aplicadoras, y por otra, del

examen inicial de las distribuciones de las valoraciones donde detectamos un exceso de variabilidad. Esta dispersión no estribaba tanto en una magnitud excesivamente elevada de la varianza como en la presencia de algunas puntuaciones muy extremas. Junto a esto también detectamos otras que denotaban falta de coherencia interna en las valoraciones de un mismo juez.

Para abordar este proceso selectivo se establecieron tres criterios diferentes indicadores del mal funcionamiento de los jueces. Estos fueron los siguientes:

- Criterio 1: Asignar al objetivo-trampa una puntuación muy alta ya que ello implica no haber reconocido que el objetivo no corresponde a la etapa.
- Criterio 2: Valorar todos los objetivos de manera alta y uniforme. Los jueces con este perfil de puntuaciones no diferencian la importancia entre los diferentes objetivos y además valoran el mínimo nivel de competencia exigido de manera excesivamente alta (“tienen que saberlo todo”).
- Criterio 3: Excesiva diferencia entre las valoraciones del estándar provisional y el definitivo. Este caso conlleva una dependencia excesiva respecto a las calificaciones del alumnado. Es decir, la definición del nivel mínimo de competencia se establece en función de los resultados de los/as alumnos/as y no de la dimensión medida. Además, muestra falta de estabilidad en las valoraciones.

Una vez definidos los criterios era necesario operativizarlos y establecer los umbrales numéricos. Optamos por los valores que recortasen la muestra dejando fuera los 10 casos más extremos habida cuenta que el número total de jueces era de 54 en 2º y 61 en 4º. Es decir, en cada indicador se seleccionaron los 10 peores casos, que han servido para establecer el límite de los valores aceptables. De esta manera, los valores concretos son los siguientes:

- Para el criterio 1, aquellos jueces que valoraron el objetivo-trampa con una importancia igual o superior a 70 (la escala va de 0 a 100).
- Para el criterio 2, como indicador de esta ausencia de capacidad discriminativa establecimos que la media de las importancias de estándar provisional fuese mayor que 70.
- Por último, para el criterio 3, establecimos que la diferencia entre el estándar provisional y el definitivo fuese superior a 26.

Esta fase del proceso culminó con tres conjuntos compuesto cada uno por los 10 jueces que habían resultado ser los peores en cada uno de los tres criterios. La unión de estos tres conjuntos arrojaba un total de 19 jueces y la intersección 3.

Entre ambos extremos, para la selección definitiva optamos por prescindir de aquellos jueces que apareciesen al menos en 2 de los conjuntos, es decir, que hubiesen sido considerados como malos jueces en al menos 2 de los 3 criterios (lo que supuso finalmente prescindir de 7 en todos los subgrupos, excepto en uno de 8).

De esta manera dispusimos de los grupos definitivos de jueces para 2º y para 4º. Los estándares obtenidos son los siguientes.

RESULTADOS

La tabla número 2 muestra los valores de los índices de los estándares provisionales y definitivos para el total de la muestra y para la muestra definitiva tanto en 2º como en 4º:

Como puede observarse, al comparar tanto las muestras totales con las definitivas, como los estándares provisionales y los definitivos, la tendencia es siempre la misma: tanto las medias aritméticas como las desviaciones típicas son inferiores en los segundos casos tanto en el grupo de 2º como en el de 4º.

A continuación vamos a examinar más detalladamente las diferentes sub-tablas que conforman ésta en función de los objetivos y las hipótesis planteadas.

Tabla 2

<i>Estándar provisional 2º</i>	<i>Muestra total de jueces</i>	<i>Muestra definitiva</i>
Media	19,47	18,31
Desviación típica	5,05	4,25
N	62	54
<i>Estándar definitivo 2º</i>	<i>Muestra total de jueces</i>	<i>Muestra definitiva</i>
Media	14,70	14,53
Desviación típica	4,54	4,01
N	42	35
<i>Estándar provisional 4º</i>	<i>Muestra total de jueces</i>	<i>Muestra definitiva</i>
Media	18,68	17,98
Desviación típica	3,79	3,23
N	68	61
<i>Estándar definitivo 4º</i>	<i>Muestra total de jueces</i>	<i>Muestra definitiva</i>
Media	14,96	14,33
Desviación típica	3,57	2,86
N	44	37

Comencemos por el examen de la diferencia entre las puntuaciones del estándar provisional y las del definitivo. Es decir, vamos a analizar el efecto del *feedback* informativo proporcionado a los jueces. En la tabla 3 aparecen los índices correspondientes.

En primer lugar es preciso comentar que la sensible reducción (19 en 2° y 24 en 4°) en el número de jueces se debe a que –tal y como en su momento comentamos- hubo profesores que no se pudieron tener en cuenta para la elaboración del estándar definitivo habida cuenta que no conocían al alumnado al que se le aplicó la prueba de rendimiento.

Pero además de esta cuestión, lo más relevante de esta tabla es la notable reducción de las medias aritméticas; diferencia que –una vez realizado el contraste de la diferencia de medias para grupos correlacionados- ha resultado ser significativa con una probabilidad asociada menor que uno por mil.

Lógicamente, dado que no se ha realizado un muestreo aleatorio, lo relativo a la significatividad de las diferencias ha de ser considerado con prevención, pero en cualquier caso, la tendencia de la diferencia observada es clara. Los jueces, una vez informados de las consecuencias de la aplicación del estándar inicial sobre su grupo de alumnos, tienden a rebajar el nivel de exigencia a la hora de formular el estándar definitivo.

Tabla 3

<i>Curso 2°</i>	<i>Estándar provisional</i>	<i>Estándar definitivo</i>
Media	18,31	14,53
Desviación típica	4,25	4,01
N	54	35
<i>Curso 4°</i>	<i>Estándar provisional</i>	<i>Estándar definitivo</i>
Media	17,98	14,44
Desviación típica	3,23	2,82
N	61	36

Prosiguiendo este examen más detallado, la tabla 4 muestra los índices de los estándares definitivos de 2° y 4° permitiendo la comparación entre la muestra total de jueces (antes de proceder a eliminar los poco fiables) y la muestra definitiva (después de dicha selección).

Tal y como en su momento se adelantó este proceso selectivo supuso prescindir de 7 profesores de 2° curso y de 8 de 4°. Como vemos, este proceso selectivo ha supuesto, en primer lugar la eliminación de los valores muy extremos del estándar, sobre todo en los valores bajos. Junto con esto nos encontramos con una sensible reducción de la variabilidad como podemos ver al comparar las desviaciones típicas. Por último, con respecto a las medias, los valores con la muestra definitiva de jueces son algo inferiores a los de la muestra inicial.

En definitiva, mediante este proceso selectivo además de obtenerse valores más ajustados, encontramos menos dispersión entre los jueces. Esto, posibilita que el estándar se ajuste mejor a las puntuaciones empíricas del alumnado y que

la media obtenida entre todos los jueces sea más representativa puesto que el grupo de valores resulta más compacto. Podemos por tanto concluir que el procedimiento seguido para *purgar* a los jueces menos fiables resulta de utilidad para los objetivos que habíamos planteado.

Tabla 3

Estándar de 2º (comparación antes/después de eliminar jueces poco fiables)					
	Mínimo	Máximo	N	\bar{x}	s
Antes	1,56	23,22	42	14,70	4,54
Después	8,05	22,35	35	14,53	4,01
Estándar de 4º (comparación antes/después de eliminar jueces poco fiables)					
	Mínimo	Máximo	N	\bar{x}	s
Antes	8,94	24,20	44	14,96	3,57
Después	8,94	20,70	36	14,44	2,82

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOFF, W.H. (1971). "Norms, scales and equivalent scores" En R.L. Thorndike (Ed.). *Educational measurement* (2ª Edic.) Washington, D.C. American Council on Education.
- BERK, R.A. (Ed.). (1980). *Criterion Referenced Measurement. The State Of The Art*. Baltimore. Johns Hopkins Univ. Press.
- JORNET J., SUÁREZ J. Y PERALES. (2002). "Irizpideari buruzko ebaluazioa: Ikasgelako probak egiteko metodologi osagaiak". *Tantak* 27. 7-52.
- JORNET MELIÁ, J.M. & SUÁREZ RODRÍGUEZ, J.M. (1996). "Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento. usos y características métricas". *Revista de Investigación Educativa*, 14, N2. 141-163.
- JORNET, J.M. Y SUAREZ, J.M. (1989). "Revisión De Modelos Y Métodos En La Determinación De Estándares Y En El Establecimiento De Un Punto De Corte En Evaluación Referida Al Criterio (ERC)". *Bordón*. 41, 2. 277-301.
- LIZASOAIN, L. Y OTROS (2003): "El uso de las técnicas de segmentación en la evaluación del rendimiento en lenguas. Un estudio en la Comunidad Autónoma Vasca". RIE, artículo aceptado pendiente de publicación.
- LUKAS, J.F. Y OTROS (2000). "Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen kanpo-ebaluazioa". *Tantak*, 24. 39-63.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (comp.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid. SM.
- MARTINEZ ARIAS, R. (1995). *Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid. Síntesis Psicología.

- POPHAM, J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid. Magisterio Español.
- REDES equipo (2000). “Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria”. *Revista de Educación*, 323. 395-420.
- REDES equipo (1999). “Una red de evaluación de centros de Educación Secundaria”. *Infancia y Aprendizaje*, 85. 59-73.
- SANTIAGO, C. Y LUKAS, J.F. (2000). *Evaluación externa de centros en la Comunidad Autónoma Vasca*. Ponencia presentada en las Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Valencia.
- VAN DER LINDEN, W.J. (1980). «Decision Models For Use With Criterion-Referenced Tests». *Applied Psychological Measurement*, 4 (4). 469-492.

COMPLEJIDAD DE LA METODOLOGÍA DE HISTORIAS DE VIDA EN EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES CON MUJERES ADULTAS

Isabel López Górriz

Profesora del Área MIDE. Departamento DOE y MIDE.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

1.- INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos trata de la complejidad de la utilización de la metodología de historias de vida en el desarrollo de investigaciones con mujeres adultas. Especialmente con mujeres de los centros de adultos de nivel neoelector, cuyo dominio del lenguaje escrito es muy limitado.

En esta comunicación pretendemos pues, abordar cómo se han ido desarrollando las historias de vida en el proyecto: *Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que abandonaron tempranamente la educación*, que se ha ido realizando durante dos años, con mujeres adultas de distintos centros de adultos de la provincia de Huelva, y en donde se ha aplicado la metodología de historias de vida, además, de otros instrumentos.

2. LA METODOLOGÍA DE LAS HISTORIAS DE VIDA APLICADAS A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON MUJERES ADULTAS NEOLECTORAS

La Historia de Vida, en su modalidad esencialmente formativa, viene desarrollándose en el campo de la formación permanente de adultos desde los años ochenta (Pineau y Marie-Michèle, 1983; Pineau y Jobert, 1989; Coulon y Le Grand, 2000). Sin embargo, en el campo de formación de adultos en España y especialmente en formación de mujeres, empieza a trabajarse este método a partir de los años noventa (García-Nieto París, 1991; Centro de Adultos, Juan XXIII, 1999). También, recientemente, aparecen trabajos, desde el punto de vista de la literatura, que tratan de historias o cuentos de Mujeres (Grandes, 1996; Anderson y otros, 2002; Montero, 2003). E igualmente sucede desde el campo del psicoanálisis (Pinkola Estés, 2000). En otro sentido, desde la recuperación de

la historia por los trabajadores, aparecen biografías como la de Hormigo González, (2000).

No obstante, desde el campo de la investigación educativa, apenas si conocemos trabajos en donde se hayan o estén *aplicando las historias de vida como método de investigación para detectar necesidades formativas en las personas adultas, especialmente en mujeres neolectoras*. Y es, en este campo, en el que nosotras vamos a centrar nuestro trabajo con respecto al proyecto que durante dos años, un equipo de investigación hemos llevado a cabo con mujeres Adultas de distintos centros de Adultos de la provincia de Huelva, con la finalidad de *detectar las necesidades educativas de estas mujeres adultas*. Y aunque en el proyecto se ha cogido una gama amplia de mujeres que van desde las personas jóvenes de dieciocho años hasta las mujeres adultas de ochenta años, con los distintos niveles de formación que tienen los centros de adultos; en este trabajo, nosotras, *nos centraremos en las personas adultas de entre 59 y 80 años, neolectoras*, ya que entendemos que presentan particularidades específicas a la hora de desarrollar su propia historia de vida.

2.1. Procedimiento metodológico seguido por el equipo de investigación para conocer la metodología de la historia de vida y aplicarla en los centros de adultos

El equipo de investigación estaba formado por coordinadoras del programa de formación de adultos, profesores/as de centros de adultos y tres profesoras investigadores de las universidades de Sevilla y Huelva, una de ellas especialista en el campo de las Historias de Vida.

Para que todo el equipo de investigación pudiera participar en el desarrollo de esta metodología y poder aplicarla a las alumnas de los centros de adultos, era necesario llegar a un conocimiento y asimilación de la misma. Para ello, desarrollamos distintas estrategias y procedimientos, como son:

- La escritura personal de nuestra autobiografía**, con la finalidad de confrontarnos al conocimiento del método desde dentro, y poder conocer la naturaleza del mismo, las dificultades, aportaciones, normas éticas, papel del acompañante, etc. La escritura exigía ciertas condiciones: la primera, es que para abordarla, teníamos que volvernos de manera introspectiva hacia nosotras mismas, vernos a lo largo de nuestras vidas y, estar dispuestas al desgarre sincero de abordarnos en nuestros distintos momentos y etapas, confrontándonos, tanto, a nuestros momentos placenteros, como a aquellas experiencias dolorosas, traumatizantes y angustiosas. La segunda, teníamos que confrontarnos al esfuerzo de escribir, narrar, describir con precisión acontecimientos de nuestra vida desde la

implicación, y eso, nos permitía ver el esfuerzo que ello suponía, las posibilidades y dificultades de nuestra propia implicación siendo a la vez, sujetos investigadores e investigados, objetos de la investigación y productores de información.

- Y la puesta en común de todas y cada una de nuestras autobiografías**, durante varias sesiones. Esta puesta en común, además de grabarla en vídeo para estudiar nuestras reacciones, trataba de confrontarnos a diversas cuestiones, tales como: a) a la dificultad que supone el paso de lo privado a lo público, qué queríamos y qué estábamos dispuestas a decir de nosotras a las otras de nuestras vidas y qué queríamos o no ocultar; b) qué reflexiones estábamos dispuestas a recibir de las otras o a rechazar y evadir; c) cuáles eran reflexiones que se le enviaban a la otra o proyecciones nuestras; d) qué era lo específico a cada una y qué era lo común; e) qué ejes transversales y horizontales atravesaban nuestras vidas; f) cuáles eran los momentos más significativos; g) qué hitos se podían sacar del conjunto de nuestras vidas para hacer una guía de referencia, etc.

Como consecuencia de este trabajo personal aparecieron dos aspectos importantes:

A- Los acompañamientos que requieren las historias de vida. Ya desde el primer momento para abordar la escritura y mucho más evidente en el proceso de la puesta en común, vimos la importancia de una persona experta que nos orientara y acompañara en el desarrollo, exposición, compartición y reflexión de nuestras propias autobiografías. Alguien, que se hubiera trabajado a sí misma y hubiera podido adquirir mayor autonomía para poder ir detectando en las personas, que la hacían por primera vez, las situaciones dificultosas que las tenían agazapadas y que les impedían descubrir su propia idiosincrasia con claridad.

“Una de las tareas mayores de un investigador-formador en toda práctica biográfica es la de crear las condiciones susceptibles de favorecer el compromiso de cada uno en una postura que autorice el compromiso del otro en su propio proceso autobiográfico.” (Türkal, 1997:81).

Alguien que facilitara la creación de un espacio de construcción de saber, esencial para tener cierto conocimiento de la historia de vida.

B) Las normas éticas que implica. Desarrollar nuestra historia de vida y ponerla en común entre nosotras nos llevaba a crear un clima de escucha, respeto a la diferencia y a la vida de la otra, diálogo, reflexión, hacer de espejos mutuos de unas con otras, a aprender de unas con otras, a ver las estrategias que utilizábamos, a reflexionar sobre nuestro lenguaje, etc. Pero sobre todo, era evidente

que había unas normas éticas que había que respetar para proteger la información de cada protagonista como eran: a) decidir qué información es la que la persona y el grupo querían hacer pública; b) la protección de los sujetos; c) el compromiso personal de cada una; d) la sinceridad; f) la escucha; g) el diálogo; h) la no despropiación de la información; i) la necesidad de un contrato clarificando los distintos usos y autorías de la información e investigación,...

A raíz de este procedimiento de trabajar el equipo investigador nuestra propia historia de vida aparecen distintas estrategias para abordarla con la población a investigar.

2.2. Estrategias para el desarrollo de la historia de vida de las mujeres de los centros de adultos

Vista el desarrollo de nuestras historias de vida y la complejidad de las mismas se propusieron distintas estrategias: hacer una guía con los hitos claves de una historia de vida, formar a los profesores de los centros en donde se iban a desarrollar las historias de vida y elaborar una unidad didáctica con el guión de la historia de vida, que fuera transversal y pudiera trabajarse en un cuaderno en las sesiones de lengua, de donde extraeríamos los datos. Aquí, por razón de espacio sólo abordaremos brevemente dos

—EL GUIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA

Se desarrolló un detallado guión de historias de vida, que de forma esquemática expondremos aquí:

- Fecha y lugar de nacimiento.
- Contexto: rural, urbano.
- Características familiares.
- Infancia (hasta los 10 años). (Escuela, familia, barrio, pueblo).
- Preadolescencia-adolescencia-juventud. (Familia, escuela, estudios-trabajo, relaciones significativas, enfermedades).
- Juventud-madurez. (Familia, trabajo profesional y/o doméstico).
- Conclusiones.(Saberes formales, saberes experienciales –no formales e informales- saberes y responsabilidades en el trabajo, saberes y responsabilidades en la casa, lugares donde has estado, acontecimientos que te han marcado, personas que te han marcado, hechos significativos en tu vida, cosas que has hecho y que no has podido hacer.

—Y PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “MIS RECUERDOS”

Objetivos (Algunos de ellos son los siguientes)	Contenidos Guión de historia de vida	Actividades	Orientaciones metodológicas	Temporalización	Evaluación
-Recordar las distintas etapas de su vida. -Reflexionar sobre los aprendizajes. - Influencia de figuras de referencia. - Expresar su historia de vida a nivel oral y escrito. -Compartir sus vivencias en grupo. -Desarrollar la autoestima.	Contenidos -Aprendizajes positivos y negativos. -Aprendizajes formales e informales. -Personas significativas. -Carencias en estos contextos: económicas de apoyo personal. -Dificultades y satisfacciones	-Películas de historia de vida. -Desarrollar cada una de las etapas de su vida, según guión. -Profundizar en los aspectos esenciales de sus vidas. -Razones por las que están en los centros de adultos.	-Escritura en un cuaderno específico. -Grabación. -Puesta en común. -Crear un clima de escucha y comunicación. -Asegurar el anonimato y la privacidad.	-En función de la organización de cada clase. -Desarrollarlo a lo largo de varios meses.	Autoevaluación En donde las propias alumnas valoren su historia de vida. -Valoración grupal de las alumnas y de los profesores. -Reflexiones y sugerencias.

3. APLICACIONES DE ESTAS ESTRATEGIAS: DIFICULTADES Y LÍMITES

Para poder aplicar estas estrategias había que formar a los profesores de los grupos de adultos a los que se iba a aplicar la historia de vida, para que introdujeran ésta como un eje transversal curricular. Ello conllevó ciertas dificultades:

- No todos los profesores estaban dispuestos a trabajar su historia de vida, como lo había hecho el grupo investigador, ni tampoco la historia de vida de las alumnas.
- En los casos en los que estuvieron dispuestos a trabajarla con las mujeres adultas, nos encontramos que, a la hora de desarrollar aquélla por escrito,

las personas neolectoras se encontraban con la dificultad de la falta de manejo de la escritura.

Esta situación nos obligó a tomar nuevas decisiones: desarrollar la historia de vida oral, a través de entrevistas en profundidad grabadas y transcritas. Dichas entrevistas fueron desarrolladas y analizadas por el equipo investigador.

La aplicación de este método de investigación a mujeres adultas neolectoras puso en relevancia: a) la importancia de la preparación de las investigadoras en esta metodología, a través de su propia historia de vida, b) la pertinencia de la historia oral con esta población y c) la pericia de las investigadoras para ir acompañando a las mujeres en su proceso de introspección y hacer emerger su historia de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, S. y OTROS, (2002): Cuentos de mujeres. Buenos Aires. Alfaguara.
- CENTRO DE ADULTOS "JUAN XXIII" (1999): Trozos de mi vida. Sevilla. Fundación El Monte.
- COULON, M.J. y LE GRAND, J.L. (2000): histories de vie collective et éducation populaire. Les entretiens de Passay. Paris. L'Harmattan.
- GARCÍA NIETO PARÍS, M. C. (1991): La palabra de las mujeres. Madrid. Editorial Popular.
- GRANDES, A. (1996): Modelos de Mujer. Barcelona. Tusquest editores.
- HORMIGO GONZÁLEZ, J. (2000): Tiempos difíciles. Memorias de un trabajador. Sevilla. Editorial Galán.
- MONTERO, R. (2003): Historias de Mujeres. Madrid. Punto de Lectura.
- PINEAU, G. Y MARIE-MICHÈLE, (1983): Produire sa vie. Autoformation et autobiographie. Québec. Éditions Saint-Martin.
- PINEAU, G. y JOBERT, G. (1989): Histories de vie. Tome 1. Paris. L'Harmattan.
- PINEAU, G. y JOBERT, G. (1989): Histories de vie. Tome 2. Paris. L'Harmattan.
- TÜRKAL, L. (1998): Chapitre 5: Quelques conditions d'un agir formateur en histoire de vie. En PINEAU, G. (ed): Accompagnements et histoire de vie. Paris. L'Harmattan. Pp.75-83.
- PINKOLA ESTÉS, C. (2000): Mujeres que corren con lobos. Barcelona. Liberdúplex. S.L.

LA AUTO-EFICACIA EN EL DESARROLLO COMPETENCIAL DE LA CARRERA PROFESIONAL: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE SU INSTRUMENTO DE MEDIDA

Sara Lozano Santiago*

Departamento MIDE II (OEDIP)

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BREVES APUNTES SOBRE EL PROCESO DE DECISIÓN ACADÉMICO-PROFESSIONAL: REALIDAD E INTERROGANTES

Una dimensión que señalan autores como Super y Crites en la definición del desarrollo de la carrera (o Madurez Vocacional) es la competencial. Desde los modelos evolutivos, cognitivo-conductuales, social-cognitivos y sistémicos del desarrollo de la carrera, se ha prestado especial atención al proceso en sí de toma de decisión vocacional. Sin el ánimo de contemplar la visión que cada una de estas perspectivas dan sobre este proceso, consideramos que es necesario plantear algunos aspectos claves que sintetizan algunas de las asunciones teóricas y empíricas que sintetizan el marco en el que se gesta nuestra investigación y que se han haciendo evidente a lo largo de la historia científico-teórica sobre los estudios sobre la toma de decisión de la carrera (Krieschok, 1998):

1. Las competencias o habilidades en la toma de decisión de la carrera, la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera y la identidad vocacional, son constructos fundamentales en el estudio del proceso de toma de decisión de la carrera.
2. Las personas varían en sus modos y certeza en la toma de decisión. Si consideramos las habilidades para tomar decisiones, los estilos en la toma de decisión y la auto-eficacia en la toma de decisión, la identidad voca-

* Sara Lozano, Licenciada en Psicopedagogía, Becaria F.P.U en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP) de la Facultad de Educación de la UNED.
E-Mail: slozano@bec.uned.es

cional, todas ellas son variables que se distribuyen en una población de normalidad.

3. La decisión de la carrera también está influida por la variable tiempo, y nos referimos con ello a la madurez de la persona.
4. La indecisión no tiene porque desaparecer al tomar una decisión, todo depende del modo en que esa decisión se tome y las circunstancias que la rodean.
5. Las intervenciones incrementan la capacidad de decisión.

Como se puede observar al realizar una revisión sobre las investigaciones sobre la indecisión vocacional, son pocas las realizadas desde una perspectiva positiva sobre el proceso de decisión, en este sentido, y partiendo de los enfoques anteriormente mencionados planteamos una serie de interrogantes teórico-prácticos, con el fin de apuntar la dirección de la línea de investigación que se ha iniciado y algunas de las inquietudes desde las que nace; algunas de las cuestiones tanto para orientadores como para investigadores son las siguientes:

- ¿La misión de los orientadores es que la persona concluya con una decisión o elección, o sería de que sus clientes mejoren y desarrollen sus destrezas para tomar decisiones?
- Por qué a veces las intervenciones no parecen todo lo efectivas que se suponen, los efectos nos son inmediatos y se plantean de esta manera, no se están realizando intervenciones personalizadas...
- ¿Son las formas estandarizadas de trabajar en el desarrollo de la carrera beneficiosas?

Parece que la realidad educativa nos demanda nuevas estrategias para ayudar a nuestros alumnos para descubrir sus competencias y potenciar sus habilidades en el desarrollo de su carrera. Sin pretensiones muy elevadas intentamos que con la integración de la teoría social-cognitiva a través del constructo de la Auto-eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera (AETDC) en el contexto español podamos aportar una información relevante de cara a la mejora del proceso orientador de nuestros jóvenes.

LA AUTO-EFICACIA EN EL DESARROLLO DE LA TOMA DE DECISIÓN DE LA CARRERA: ALGUNOS HALLAZGOS CIENTÍFICOS

La AETDC está relacionada con la dimensión procesual de la propia toma de decisión y elección vocacional, más que con el contenido de la dicha elección. Betz y Hackett (1986), centraron sus investigaciones en el proceso de la elección de la carrera desde la perspectiva de la auto-eficacia, con el examen de

cómo las decisiones son tomadas. Lent y Hackett (1987) destacan la importancia de conducir nuevas investigaciones sobre la relación de la ae-tdc y otras variables cognitivas.

El modelo presentado en la Figura 1 refleja las consecuencias de una pobre o no auto-eficaz, desde el que podemos hipotetizar y desarrollar hipótesis sobre el rol de este constructo en el ámbito del desarrollo de la carrera. A su vez, una de las principales utilidades del modelo desarrollado por Bandura es que los elementos que pueden intervenir en el tratamiento están descritos de manera explícita en su teoría, a partir de sus causas o fuentes. Sirva también de ejemplo empírico de parte del modelo teórico el desarrollado por Shunk, (1984) ver Figura 2 sobre la interpretación del comportamiento vocacional del sujeto.

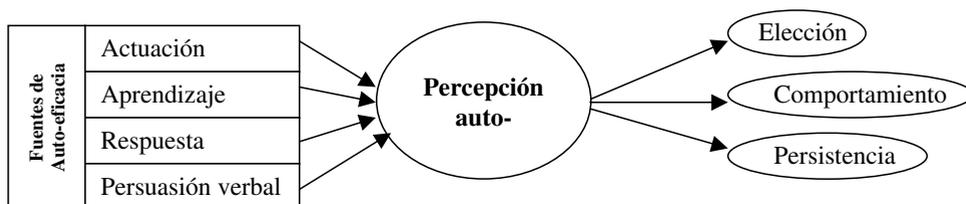


Figura 1. Modelo de Bandura (1977) de la percepción de Auto-eficacia, interpretado por Betz (1992)

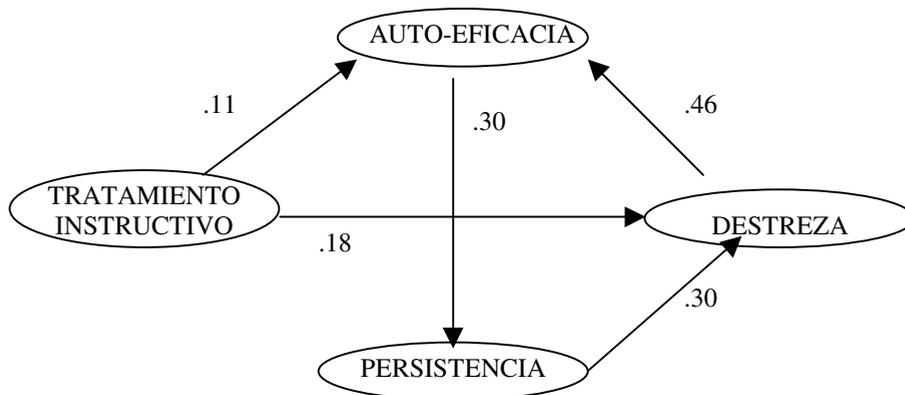


Figura 2. Adaptado. Modelo de vías que muestra los efectos del tratamiento instructivo, auto-eficacia y persistencia en la siguiente ejecución (Shunk, 1984). de "Self-efficacy perspective on achievement behavior" de D.H. Schunk, *Educational Psychologist*, 19, p.51.

Algunas de las conclusiones que se nos muestran en las investigaciones que se están realizando (Zimerman, 1999), y que resulta interesante rescatar en estos momentos señalan los siguientes hallazgos (Hackett y Lent, 1992, p. 435-436):

- a) Las creencias de auto-eficacia son generalmente índices que pueden predecir el rango de opciones profesionales que la persona esté barajando, la persistencia, y la indecisión.
- b) La percepción de auto-eficacia también está relacionada con los resultados de ajuste en el trabajo como comportamiento y afrontamiento ante trabajos perdidos.
- c) Investigaciones sobre intervenciones y estudios de modelos causales, han demostrado la relación direccional entre la actuación y las medidas de auto-eficacia.
- d) Los patrones de relaciones entre la auto-eficacia y constructos alternativos, como intereses vocacionales y autoestima, validan la existencia del constructo de la auto-eficacia como un índice más a tener en cuenta en el proceso de desarrollo de la carrera.
- e) La auto-eficacia débil para la toma de decisión se asocia con la ansiedad relativa al proceso de elección del futuro profesional.

Los hallazgos científicos han demostrado la utilidad de la escala para predecir la indecisión profesional, particularmente los aspectos de la indecisión relativos a la falta de estructura y la falta de confianza en los resultados de las decisiones (Robbins, 1985; Taylor y Betz, 1983).

A pesar de las diferentes investigaciones se trata de un constructo que aún está empezando a ser analizado, y las interpretaciones de los resultados deben realizarse siempre con precaución. A la luz de las investigaciones realizadas la AETDC puede tener utilidad para entender la indecisión en la carrera, que el género no supone una variable discriminatoria a este respecto y que se configura con un elemento importante en la configuración de una definición del proceso de desarrollo de la carrera.

UN INSTRUMENTO PARA LA MEDIDA DE LA AUTO-EFICACIA EN LA TOMA DE DECISIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

Descripción de la Escala de Auto-eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera (AE-TDC).

Esta escala evalúa la auto-percepción de las habilidades y/o conocimientos que posee el sujeto para desarrollar una serie de tareas (factor competencia del modelo de madurez vocacional de Crites) que son necesarias para tomar decisio-

nes que van a ir definiendo su carrera profesional. En síntesis podemos expresar que el dominio de esta escala se define como las creencias de las personas acerca de sus capacidades para tomar decisiones profesionales satisfactorias. Dado que las escalas de auto-eficacia deben ajustarse a dominios de actividad y evaluar las multifacéticas formas en las que dichas creencias operan dentro del dominio, la escala está subdividida en cinco subescalas, que a su vez, se operativizan en actuaciones concretas sobre las que las personas pueden ejercer algún tipo de control (Bandura, 1997).

Los alumnos deben emitir un juicio sobre sus capacidades (habilidades y conocimientos) para afrontar tareas que están relacionadas con los siguientes grupos de competencias (factores):

1. Auto-evaluación (5 Ítems): Tareas que le exigen un ejercicio de reflexión y análisis sobre sus capacidades, sus intereses, valores y sus prioridades personales y profesionales a la hora de tomar una decisión profesional. Ejemplo de ítem: *“Describir los aspectos clave que para ti tiene más importancia en una profesión”*.

2. Selección de metas (5 Ítems): En estas situaciones el sujeto debe evaluar su capacidad para realizar en el presente tareas que le exigen tener claras cuáles son sus metas profesionales (elegir opciones académicas-profesionales preferentes). A su vez, dicha capacidad también implica la capacidad para conectar e integrar la información que pueda tener de las opciones que le atraen con la que tiene sobre él/ella misma/o. Ejemplo de ítems: *“Elegir una única opción académica o profesional de una lista de alternativas que estés considerando”*.

3. Planificación (6 Ítems): En estas situaciones el sujeto debe evaluar su competencia para realizar en el presente tareas que le exigen capacidad de planificación de acciones que le favorecerán en la creación de un plan de carrera; en esa planificación de actuaciones se incluyen aspectos como: recogida de información, secuenciación de tareas y pasos que se deben dar para lograr sus metas. Ejemplo de ítems: *“Hacer una planificación de tus metas profesionales para los próximos cinco años”*.

4. Resolución de problemas conflictivos (6 Ítems): En estas situaciones el sujeto debe evaluar su capacidad para realizar en el presente tareas que le exigen poner en marcha estrategias de resolución de problemas y toma de decisiones tales como: búsqueda de alternativas, valoración de alternativas (pros y contras), persistencia. Ejemplos de ítems: *“Luchar por lograr tus metas profesionales a pesar de los problemas”*.

5. Búsqueda y posesión de Información académico-profesional (8 Ítems): En estas situaciones el sujeto debe evaluar la capacidad que experimenta para

realizar en el presente tareas que le exigen poner en marcha estrategias de búsqueda de información sobre aspectos relacionados con su futuro académico-profesional, tanto a través de servicio especializados como a través de personas especialistas. Ejemplo de ítems: *“Encontrar información sobre los lugares que ofrecen la formación o el trabajo que te interesa”*.

Administración y puntuaciones

Esta escala es una prueba de administración grupal e individual, los sujetos deben estimar la fortaleza de sus creencias de eficacia en una escala con un rango que va desde 1-“Ninguna habilidad (no creo que podría realizarlo, no sabría como hacerlo...)” hasta 7-“Mucha habilidad (estoy seguro de que podría realizarlo, sabría como hacerlo...)”. Las formas de respuestas se han realizado siguiendo las indicaciones de Bandura (1997) para la construcción de las escalas de auto-eficacia.

Se ha evitado usar pocas alternativas de respuesta tal y como recomienda Bandura (1997), puesto que las personas generalmente evitan las posiciones extremas en una prueba de este tipo, por lo que una escala con pocas alternativas puede verse reducida en tan sólo uno o dos puntajes, de esta manera se gana en información diferencial ya que las personas que utilizan las personas que utilizan la misma categoría de respuesta pueden diferir entre sí si se incluyeran alternativas de respuesta intermedia en la escala. La escala es unipolar, no incluyendo números negativos porque un juicio de completa incapacidad no posee niveles más bajos (Bandura, 1997).

Proceso de Construcción

El objetivo de este estudio es el de adaptar y validar una prueba a la población española. En el cuadro 2 mostramos de una forma resumida las fases, objetivos, análisis y resultados de este proceso. Como resultado de todo este proceso hemos logrado un cuestionario más corto con aceptables niveles de fiabilidad y validez, que en estos momentos forma parte de un estudio más completo en el que podremos analizar su validez concurrente. Además un objetivo previo de dicha investigación es determinar la estructura general de los componentes de la prueba, es decir identificar la estructura, lo cual puede ayudar a desarrollar y evaluar diseños de intervenciones específicos para aumentar la eficacia de las personas en cada uno de los componentes de las tareas necesarias para la toma de decisión de la carrera.

Debemos ser prudentes en nuestras conclusiones y continuar analizando las características de la prueba y su comportamiento en muestras más amplias y representativas.

Cuadro 1. Fases del proceso de adaptación y validación de la escala AE-TDC (Lozano, 2002-2003)

FASES	OBJETIVOS	TAREAS/TIPOS DE ANÁLISIS	MUESTRA	RESULTADO
I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducir el CDMSE al castellano y adaptarlo al contexto español 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Traducción por parte de la autora. (Directrices de la Comisión Internacional del Test para su traducción y adaptación. Muñiz y Hambleton, 1996). ➢ Revisión por parte de una especialista en Orientación Vocacional y bilingüe. 		<p>VERSIÓN 1</p>
II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar la versión 1 para: <ul style="list-style-type: none"> - Detectar palabras y expresiones que no fuesen adecuadas a la población y dificultasen la comprensión de los ítems. - Detectar ítems ambiguos o inadecuados. - Comprobar la representatividad de los ítems respecto al factor en el que se encuadraban (validez de contenido). - Revisar la pertinencia del número de ítems de la escala. - Revisar las cuestiones de formato y contextualización que pudieran estar presente en la escala. 	<p>REVISIÓN DE EXPERTOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Revisión de la prueba por parte de 10 expertos prácticos, relacionados con el mundo de la orientación educativa y profesional de adolescentes. Dicha revisión fue referida principalmente a aspectos formales de la prueba. ➢ Revisión de la prueba por parte de 7 expertos teóricos, entre los que se incluyeron 3 relacionados con el ámbito de la Auto-eficacia y 4 con el de la Orient. Prof. Éstos revisaron aspectos tanto formales más extensamente de validez de contenido. 	<p>17 Expertos: -10 prácticos. - 7 teóricos.</p>	<p>VERSIÓN 2</p>
III	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner a prueba la versión 2 con una muestra reducida de la población objeto de estudio con fines exploratorios en cuanto a la consistencia interna de la prueba. 	<p>ESTUDIO PILOTO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Análisis de Fiabilidad estudiando la Consistencia Interna a través de los índices de Alfa de Cronbach. Se obtienen índices de consistencia para cada subescala y para la prueba total. 	<p>66 sujeto: -4º de ESO y 1º Bachillerato. - 32 mujeres y 34 hombres. - Madrid.</p>	<p>VERSIÓN 3 Alfa=.97 Subescalas: Alfa entre .84 y .90</p>
IV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar la estructura general de los componentes de la prueba, es decir identificar su estructura. ▪ Determinar si los 50 ítems de la escala puede reducirse por una más pequeña, manteniendo su consistencia interna y estructura. ▪ Determinar la consistencia interna de la prueba. 	<p>ESTUDIO DE VALIDEZ Y FIABILIDAD.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Análisis de Fiabilidad estudiando la Consistencia Interna a través de los índices de Alfa de Cronbach. Se obtienen índices de consistencia para cada subescala y para la prueba total. ➢ Análisis de Cluster. ➢ Análisis componentes principales 	<p>288 sujetos: - ESO, Bachillerato, 3º Pedagogía y 1º y 2º Psicopedagogía a. - 170 mujeres y 118 hombres - Sevilla, Madrid y Valencia.</p>	<p>VERSIÓN DEFINITIVA IVa, Alfa Escala Total=.94 IVb Alfa Escala Total=.96 -Reducción de la escala a 30 ítems. -Agrupación de los ítems en cinco factores.</p>

Usos posibles de la prueba

A continuación presentamos de manera muy sintética algunos de las posibles aplicaciones de la escala: Diagnóstico inicial de dificultades; el educador puede comprobar si la percepción de auto-eficacia del sujeto ante su desarrollo profesional puede ser un obstáculo en su madurez vocacional; análisis de necesidades; evaluación de intervenciones.

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

De las investigaciones podemos deducir que el orientador debe prestar especial atención al diseño y aplicación de técnicas de orientación para el desarrollo de la carrera, para incrementar las expectativas de auto-eficacia de los jóvenes (Bergeron y Romano, 1994). Tal y como Hackett y Betz (1981) manifestaban que la teoría de la auto-eficacia ofrece un marco de trabajo heurístico para entender los mediadores cognitivos. Estos planteamientos teóricos nos muestra un marco conceptual para organizar las intervenciones profesionales de tal forma que se maximice el impacto sobre las creencias de eficacia. Como podemos observar la auto-eficacia y sus fuentes nos pueden guiar en el modo y la utilización de algunas estrategias para facilitar una auto-percepción saludable en relación con el desarrollo competencial de la carrera de nuestros alumnos.

El objetivo de este estudio es el de plantear una prueba que pueda servir de base a numerosas y nuevas investigaciones que quizás confirmen, o no, las respuestas a algunas de las cuestiones que planteábamos al principio: El desarrollo de las destrezas y competencias para el desarrollo de la carrera debe ser un objetivo educativo, y un mediador cognitivo que puede ser importante en el desarrollo de las mismas es la AETDC; además se trata de un constructo cuya fuentes de cambio principales son las experiencias de aprendizaje; finalmente también podemos apuntar que al analizar nuevas variables personales, estamos en posesión de una información más personalizada y la probabilidad de mejores resultados en la intervención pueden aumentar. Todo estos son planteamientos que lejos de ser respuestas, son nuevos interrogantes e hipótesis de investigación, en nuestro ánimo está el poder contribuir a todo un ámbito de investigación como es el del desarrollo de la carrera profesional a través de la adaptación y validación de instrumento sobre el constructo de la Auto-eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Bergeron, L.M. y Romano, J.L. (1994). The relationships among career decision-making self-efficacy, educational indecision, vocational indecision, and gender. *Journal of Collee Studente Development*, 35, 19-24.
- Betz, N.E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Crites, J.O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Hackett, G. y Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G. y Lent, R.W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. En S.D. Brown y R.W. Lent.(Ed) *Handbook of Counseling Psychology (2ªed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (pp.419-452)
- Krieshok, T.S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. *The Career Development Quarterly*, 46, 210-229.
- Lent, R.W. y Hackett, G. (1987). Career Self-Efficacy: Empirical Status and Future Directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30,347-382.
- Lozano, S. (2002). *La Auto-eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera: Conceptualización y Operativización*. Trabajo de Investigación de 12 Créditos, en la Facultad de Educación de la UNED. Sin publicar.
- Robbins, S.B. (1985). Validity Estimates for the Career Decision-making Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 18, 64-71.
- Shunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, p.51.
- Taylor, K.M. y Betz N.E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Zimmerman, B.J. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En A.Bandura, *Auto-eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée Brouwer. Original (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University. (177-200)

PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL TITULADO EN PEDAGOGÍA

Joseph Mafokozi
Departamento M.I.D.E.
Universidad Complutense de Madrid

1. OBJETIVO

La finalidad de este estudio es conocer la percepción que tienen los pedagogos que están a punto de licenciarse tanto de la calidad de la formación recibida como del contexto socioprofesional en el que pronto tendrán que desarrollar su labor. Para ello se utiliza un diseño básicamente descriptivo basado en un cuestionario que consta de un conjunto de preguntas que giran en torno a seis grandes núcleos: (1) la situación laboral real o el ámbito de trabajo al que se desea acceder en base a la formación recibida, (2) la valoración del nivel de calidad de la formación proporcionada por la Facultad de Educación, (3) la valoración de la posición percibida del titulado en Pedagogía en el mundo laboral, (4) la valoración de la oferta de formación continua, (5) la valoración del papel del asociacionismo profesional y, (6) la valoración del espacio socioprofesional percibido del titulado en Pedagogía.

2. DATOS GENERALES DE LA MUESTRA

La muestra la componen 133 alumnos (64,6%) de tres de los cuatro grupos que cursan quinto de Pedagogía. El alumnado es mayoritariamente femenino (81,2%) con una media de edad de unos 24 años ($\bar{X} = 24,30$; $s_x = 4,42$), distribuidos en tres especialidades: Pedagogía Social (46,6%), Pedagogía Laboral (34,6%) y Pedagogía Escolar (18%). Parte de estos (33,8%) procede del primer ciclo de Magisterio (27,8%) y Educación Social (6,0%).

3. SITUACIÓN LABORAL Y ÁMBITO DE TRABAJO

• **Situación laboral:** Un alto porcentaje (76,9%) se encuentra terminando sus estudios de Pedagogía sin haber podido mantener un contacto continuado y/o gratificante con el ámbito educativo. Quizás por ello la mayoría (58,3%) no manifiesta ninguna preferencia por trabajar en el sector público o privado. Aquellos que se manifiestan se dirigen primordialmente hacia el sector público. Sin embargo, a la hora indicar con más claridad qué trabajo desearían desempeñar fundamentalmente aparece tímidamente la referencia al sector privado, sobre todo a través de la explícita referencia a la formación en empresas como destino profesional para los pedagogos.

4. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA

• **Nivel de adecuación de los estudios de Pedagogía:** La mayoría de los alumnos (60,6%) tiene la impresión de que los estudios de Pedagogía son más bien inadecuados. Esta impresión es compartida por los estudiantes independientemente de su especialidad ($\chi^2=1,090$, $gl=2$; $p=0,580$)¹, y de si trabajan o no ($\chi^2=3,017$, $gl=1$; $p=0,082$).

• **Contenidos impartidos en la licenciatura de Pedagogía:** La inadecuación de estos estudios podría deberse, al menos en parte, al carácter no suficientemente práctico y/o profesionalizante de los estudios que se imparte en esta licenciatura (90,4%). La opinión generalizada se orienta en el sentido de restar peso a los contenidos teóricos.

• **Calidad de la titulación de Pedagogía dentro de la Universidad Complutense de Madrid:** Los futuros titulados tienen la impresión de que su título es más bien de mala calidad (64,7%). Sin embargo, el modo en que los estudiantes se manifiestan sobre la calidad de la titulación de Pedagogía no está estadísticamente relacionado con su opinión sobre los contenidos considerados más ($\chi^2=18,481$, $gl=15$; $p(\text{bilateral})=0,238$) o menos importantes en la licenciatura de Pedagogía ($\chi^2=9,621$, $gl=15$; $p(\text{bilateral})=0,843$). Por el contrario, lo que los alumnos piensan sobre la titulación de Pedagogía dentro de la Universidad Complutense de Madrid está estadísticamente relacionado con sus opiniones sobre el nivel de adecuación de los estudios que cursan ($\chi^2=37,421$, $gl=15$; $p(\text{bilateral})=0,001$).

• **Calidad formativa global de los estudios de Pedagogía:** En una escala de 0 a 100, donde 0 indica una calidad pésima y 100 una calidad óptima el título

¹ $\alpha=0,05$.

es calificado con una media de 46,95 (wwwww). Teniendo en cuenta el baremo: 0-20 (Pésima calidad); 21-40 (Mala calidad); 41-60 (Calidad media); 61-80 (Buena calidad); 81-100 (Calidad óptima), este título es considerado como un título de calidad media, pero con cierta tendencia a ser un título de mala calidad. En esta visión coinciden los alumnos de las distintas especialidades ($\chi^2=0,291$, $gl=2$; $p=0,864$).

• **Congruencia del perfil formativo con las expectativas sociales y las necesidades de las empresas:** La opinión sobre la congruencia entre el perfil formativo de los titulados en Pedagogía y las expectativas sociales tiene una orientación bastante negativa. Lo mismo ocurre respecto de las necesidades de las empresas públicas y privadas.

• **Expectativas de aportaciones de la titulación de Pedagogía:** Desde una perspectiva global, los próximos titulados en Pedagogía esperan como principales aportaciones:

- a) La autosatisfacción y el acceso a un empleo cualificado y reservado.
- b) El enriquecimiento cultural y el reconocimiento profesional.

5. VALORACIÓN DE LA POSICIÓN DEL TITULADO/A EN PEDAGOGÍA EN EL MUNDO LABORAL

• **Adecuación del nivel de inserción del pedagogo/a en el ámbito educativo y en el mercado laboral general:** Los estudiantes consideran en general que el pedagogo no está adecuadamente inserto en el ámbito educativo. Lógicamente las opiniones sobre el nivel de inserción del pedagogo en el ámbito educativo y en el mundo laboral general están fuertemente relacionadas ($\chi^2=45,620$, $gl=20$; $p=0,001$). Los estudiantes que trabajan y los que no trabajan comparten el mismo tipo de opiniones sobre el nivel de inserción del pedagogo en el ámbito educativo ($U=2018,000$; $p(\text{bilateral})=0,775$) y en el mercado laboral general ($U=1766,500$; $p(\text{bilateral})=0,070$).

• **Ámbitos preferidos dentro de la educación:** Dentro de la amplia variedad de posibilidades de experiencia y/o intereses profesionales, las preferencias parecen centrarse en cuatro líneas significativas:

- a) La formación en la empresa para los licenciados especializados en Pedagogía Laboral y la orientación para los pedagogos escolares.
- b) La coordinación de programas educativos.
- c) La formación de formadores.
- d) La educación especial, la educación permanente y la docencia no universitaria.

6. VALORACIÓN DE LA OFERTA DE FORMACIÓN CONTINUA

• **Ámbitos en los que se necesita recibir formación continua:** Los ámbitos en los que manifiestan necesitar algún tipo curso de formación continua coinciden en cierta medida con las áreas de preferencia profesional de los titulados. Más concretamente se trataría de la formación en la empresa, las estrategias de adaptación educativa, la formación de formadores, la educación especial y la orientación escolar y profesional.

• **Suficiencia y adecuación de la oferta de cursos de formación continua por parte de los poderes públicos y del sector empresarial:** Tanto en el sector público como en el privado se hace una oferta de cursos más bien bastante escasa e inadecuada. Las opiniones sobre la suficiencia y adecuación de la oferta de cursos de formación continua están fuertemente relacionadas entre sí ($\chi^2=177,947$, $gl=20$; $p(\text{bilateral})=0,000$). En cambio los alumnos que trabajan y los que no trabajan parecen coincidir en su consideración del nivel de suficiencia ($U=1815,500$; $p(\text{bilateral})=0,384$) y de adecuación ($U=1936,500$; $p(\text{bilateral})=0,474$) de los cursos de formación continua.

• **Horario, lugar y profesorado de los cursos de formación continua:** El panorama ideal para la formación continua es aquel en el que los cursos son impartidos durante el horario laboral, lógicamente en el mismo lugar de trabajo y con un profesorado universitario que tenga la peculiaridad de ser experimentado en el campo de especialización del pedagogo.

• **Soporte para publicar la convocatoria de cursos de formación continua:** La mayoría de los encuestados prefiere por una carta enviada a su domicilio. Si se suma a estos los que disponen de una dirección electrónica, entonces más de 6 de cada diez titulados podrían ser informados regularmente sobre este tipo de cursos.

7. El titulado en pedagogía en el ámbito del asociacionismo profesional

• **Función fundamental del asociacionismo profesional en Pedagogía:** La mayoría de los encuestados (73,6%) cree que un colegio profesional de Pedagogía es necesario y tendría que cumplir cuatro conjuntos de funciones:

- a) Llevar a cabo la defensa profesional y la información sobre el mercado laboral.
- b) Difundir las funciones del pedagogo.
- c) Servir de nexo entre pedagogos.
- d) Facilitar la colaboración con las instituciones autonómicas en el desarrollo de programas educativos y apoyar la realización de investigaciones.

8. VALORACIÓN DEL ESPACIO SOCIOPROFESIONAL DEL PEDAGOGO

• **Intrusismo en el ámbito de las funciones propias del titulado en Pedagogía:** Casi todos los encuestados (93,3%) creen que se produce intrusismo y reconocen estar informados sobre casos de intrusismo profesional; los titulados percibidos como probables intrusos son por este orden los psicólogos, los psicopedagogos y los maestros.

• **Funciones en las que se podría producir intrusismo profesional:** Tres podrían ser los conjuntos de funciones objeto de intrusismo:

- a) La formación en la empresa y la orientación.
- b) El asesoramiento de programas educativos (radio, televisión, editoriales, etc.).
- c) El diagnóstico y la dirección de centros educativos.

• **Carácter pasivo del pedagogo:** Una mayoría cualificada de alumnos admite que percibe al pedagogo como un titulado poco proclive a reivindicar su espacio profesional. La mayoría de las razones esgrimidas para explicar esta conducta tiene que ver con el hecho de que los espacios profesionales en Ciencias Sociales están muy solapados; en consecuencia es iluso pretender detentar derecho alguno sobre espacio profesional de ninguna clase. Y si a eso se añade una apocada confianza en la capacidad técnica adquirida en la facultad se termina de dibujar un entorno en el que la reivindicación profesional no tiene cabida. También destaca el hecho de que uno de cada seis encuestados admite no saber si el pedagogo es pasivo o no.

• **Nivel de conocimiento percibido de la figura y funciones del titulado en Pedagogía por parte del entorno educativo:** Las opiniones de los estudiantes están divididas en dos grandes grupos: por una parte están aquellos que consideran que el entorno educativo tiene poco o ningún conocimiento de la figura y funciones del titulado en Pedagogía (45%); por otra parte están aquellos que opinan que este conocimiento puede considerarse moderado o incluso bastante elevado.

• **Nivel de conocimiento percibido de la figura y funciones del titulado en Pedagogía por parte de las empresas privadas ajenas a la docencia y de la sociedad:** La gran mayoría de los encuestados cree que las empresas privadas ajenas a la docencia (71,8%) y la sociedad (91,7%) saben poco o nada de la figura y funciones del titulado en Pedagogía.

Por una parte las opiniones de los estudiantes están estadísticamente relacionadas entre sí respecto del nivel de conocimiento de la figura del pedagogo que tienen el contexto educativo, las empresas privadas y la sociedad en general. Por

otra, los estudiantes que trabajan no se diferencian de los que no trabajan en cuanto a sus impresiones sobre el nivel de conocimiento que los tres ámbitos tienen de las funciones del pedagogo ($(U_1=1900,000; p(\text{bilateral})=0,453)$, $(U_2=2030,000; p(\text{bilateral})=0,942)$, $(U_3=2005,000; p(\text{bilateral})=0,671)$). Además la mayoría (70,7%) manifiesta un claro sentimiento de inseguridad al afirmar que aún no se percibe como profesional cualificado con funciones específicas.

9. PROSPECTIVA

Los estudiantes que están a punto de terminar su formación como pedagogos ofrecen una visión de su título que evidencia la poca confianza que tienen en su utilidad social y en su calidad técnica. A este respecto parece necesario iniciar una línea de trabajo que identifique los modos de incrementar el nivel de confianza de los pedagogos en formación, además de comprobar si la situación descrita más arriba es general.

BIBLIOGRAFÍA

- Briz Villanueva, E. et al. (1988) *Estudio de la situación profesional del pedagogo en Aragón*. Zaragoza: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Aragón.
- Castilla Mesa, M. T. (2000) *La formación del pedagogo y los nuevos retos profesionales*. En Sociedad Española de Pedagogía: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid. Tomo II: Resúmenes de comunicaciones.
- Catalá, J. J.; López, A. & Galí, R. (1997) La figura del pedagogo: el pedagogo, ese desconocido. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias - Colegio Profesional de la Educación (Madrid)*, 86,23-24.
- Fernández-Saliner Miguel, C. (1997) La pedagogía laboral: una nueva especialización profesional. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias - Colegio Profesional de la Educación (Madrid)*, 86,25-27.
- Fundación Universidad-Empresa & Consejo de Universidades (1993) *Monografías profesionales (nº 8) Psicología y Ciencias de la Educación*. Madrid.
- López, A. (1997) La televisión sin pedagogos. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias - Colegio Profesional de la Educación (Madrid)*, 86,28.
- Romero, S. y Gabari, I. (1999) Análisis de una experiencia de formación del/de la profesional de la pedagogía a través del aprendizaje cooperativo, reflexivo y autónomo. *Enseñanza*.
- Vázquez Gómez, G. (1996) ¿Quién es el PEDAGOGO? ¿PARA QUÉ Y CÓMO FORMARLO?, *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias - Colegio Profesional de la Educación (Madrid)*, 75,14-19.

MOTIVACIÓN DOCENTE DE LOS ALUMNOS DEL CAP: FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA

Ana Cristina Márquez Aragonés, M^a Isabel Chacón Mohedado
José Antonio Arjona Muñoz
Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es una investigación sobre los intereses docentes de los alumnos que han cursado el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Nuestra experiencia como docentes y coordinadores en el CAP de la Universidad de Málaga nos ha llevado a reflexionar sobre la actitud de nuestros alumnos ante la docencia.

El futuro docente de secundaria, cuando llega a realizar su formación inicial, a través del CAP, proviene de las distintas carreras universitarias, e incluso de los ciclos formativos superiores; es experto en una materia, un profesional en su área, que por razones diversas convergen en su iniciación a la docencia. Sus actitudes durante la fase de formación, tanto en los módulos teóricos como en las prácticas son muy diversas, así, nos encontramos con alumnos que viven este periodo como una imposición para no cerrar una salida profesional de cara al futuro, otros que tienen ideas preconcebidas sobre el curso y algunos que manifiestan interés por aprender a enseñar esos conocimientos que han adquirido durante su etapa de universitarios. Actitudes tan diversas se concentran en un mismo grupo de alumnos creando situaciones de conflicto y tensión en las clases.

Esto nos llevó a plantearnos la presente investigación, con el objetivo de conocer los intereses docentes de los alumnos. Independientemente de las motivaciones particulares de cada uno para realizar el CAP, nos hemos cuestionado también, si la realización del mismo ha influido en la motivación o vocación hacia la profesión docente. Por esto, se han incluido en el cuestionario realizado, preguntas que hacen referencia a su visión de la docencia en Enseñanza Secundaria antes y después de realizar el curso.

El tema de la motivación y vocación docentes no es nuevo y ha sido abordado en numerosas investigaciones, así, Núñez Cubero (1994) afirma que si existe vocación el profesor vivirá con entusiasmo su profesión, sentirá la alegría de practicar esta profesión y transmitirla independientemente de los contenidos curriculares. Hay quienes defienden la vocación, como Gervilla (1998) quien considera que profesión y vocación han de ir estrechamente unidas, ya que la profesión sin vocación conduce al educador a un saber-hacer carente de ilusión, cuando no de deshumanización. También encontramos quien como Segovia Pérez (1997) niega el carácter vocacional de la actividad docente y defiende la actividad docente como una profesión más, en la que el gusto, inclinación, predilección,... motiva o empuja a elegirla.

II. METODOLOGÍA

Durante el curso 2001/2002 estuvieron matriculados en el CAP (Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica) de la Universidad de Málaga un total de 1229 alumnos repartidos entre los distintos grupos de especialidades del siguiente modo: Ciencias 294 alumnos (23,92%); Humanidades 479 alumnos (38,97%); Ciencias Sociales 269 alumnos (21,88%); Tecnológicas 97 alumnos (7,89%) y Artísticas 79 alumnos (6,42%).

La muestra ha sido de 300 alumnos, es decir, el 24,41 % del total. Están representadas todas las especialidades del CAP, de Ciencias 19,8%, de Humanidades 45,7%, de Ciencias Sociales 18,3%, de Tecnológicas 7,2% y de Artísticas 9,2%, esto da una gran representatividad al cuestionario.

Como técnica de recogida de datos se ha elaborado y aplicado un cuestionario, las primeras cuestiones identifican al alumno. El segundo bloque de preguntas plantea 2 cuestiones: el concepto de la docencia en secundaria y la finalidad del alumno que lo realiza. Aquí se plantea su postura antes de realizar el curso y su visión después de terminarlo. En el tercer bloque de preguntas, se le pide al alumno que se identifique con una serie de afirmaciones sobre si su futura elección profesional incluye la docencia, la importancia que le da a esta y las razones por las que se dedicaría a la misma. Por último se ofrecen tres opciones de las que se elige sólo una; en el resto de los ítems se aplica una escala del 1 al 4 (nada, poco, bastante o mucho).

III. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se basan en el análisis de fiabilidad, el análisis factorial, el análisis descriptivo y la comparación entre titulaciones. La fiabilidad del cuestionario es de $\text{Alpha} = 0,7231$. Más del 38,4 % de los ítems tienen una

correlación superior al 0,30; el 23 % entre 0,29 y 0,24 y sólo un 23 % es inferior a 0,1.

Los valores de correlación más altos son los siguientes:

- Me dedicaría a la enseñanza porque considero que es una profesión más enriquecedora y creativa que otras profesiones más rutinarias.
- Me matriculé en el CAP porque deseaba adquirir una formación específica con el fin de opositar al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.
- Me dedicaría a la enseñanza porque considero que trabajando en la misma podría compatibilizar el horario con la vida familiar.

Los ítems del cuestionario se han agrupado en dimensiones para realizar el análisis factorial, por ser éste el método más adaptado a las características de los datos. De los 26 componentes, con 6 se explica hasta el 60,61 de la varianza total, es decir, hay 6 factores o dimensiones que explican y dan sentido a más del 60% del cuestionario.

Las cuestiones más valoradas por los alumnos han sido las siguientes:

- “Una vez que he realizado el curso pienso que me ha servido fundamentalmente para obtener el certificado como requisito para opositar al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria”. Con una media de 3,22.
- “Me dedicaría a la enseñanza porque con el ejercicio de esta profesión voy a poder ayudar a los alumnos”. Con una media de 3,16.
- “Me dedicaría a la enseñanza porque considero que es una profesión más enriquecedora y creativa que otras profesiones más rutinarias”. Con una media de 3,15.
- “Me matriculé en el curso fundamentalmente porque deseaba obtener el certificado como requisito para opositar al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria”. Con una media de 3,12.

Estas cuestiones aúnan dos ideas fundamentales de este estudio: por un lado, la obligación que tiene el alumno de cumplir el requisito administrativo de obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica como primer paso en la carrera docente, y por otro lado, el valor que dan los futuros docentes a la profesión como actividad enriquecedora para sí mismos y para los demás.

Cuestiones bastante valoradas por los alumnos han sido las siguientes:

- “Me dedicaría a la enseñanza porque la docencia me parece una profesión atractiva por las relaciones sociales que se establecen en la misma con los alumnos”. Con una media de 3,01.

- “Me matriculé en el curso fundamentalmente porque deseaba aprender a enseñar”. Con una media de 2,98.
- “Me dedicaría a la enseñanza porque me interesa la estabilidad que me puede aportar la educación”. Con una media de 2,85.
- “Me dedicaría a la enseñanza porque el poder enseñar mis conocimientos es lo que más me gusta”. Con una media de 2,84.

Aquí se pone de manifiesto que en bastantes alumnos hay una motivación intrínseca que les lleva a desear aprender a enseñar como punto de partida de su iniciación profesional; aunque tampoco es despreciable la cifra de aquellos que también buscan la estabilidad económica que supone el acceso a la función pública docente.

Las cuestiones menos valoradas por los alumnos han sido las siguientes:

- “Me dedicaría a la enseñanza siguiendo la tradición familiar, ya que provengo de una familia de padres profesores”. Con una media de 1,29.
- “Me dedicaría a la enseñanza porque no tengo otra salida profesional”. Con una media de 1,47.
- “La docencia únicamente me interesa como salida profesional, puesto que no tengo vocación”. Con una media de 1,53.
- “La docencia es la única salida a la carrera que he estudiado”. Con una media de 1,66.

Son pocos los alumnos a los que la motivación docente les viene dada por la búsqueda de una salida laboral desligada de la vocación.

De los dos ítems que hacían referencia a la visión del alumno, antes y después del curso, sobre la consideración de la docencia en secundaria como salida profesional (una buena salida, una salida profesional más y una salida profesional precaria), comprobamos que la variación de opinión de los alumnos no ha sido significativa, excepto, en los siguientes casos:

- los alumnos de humanidades que en un principio un 61,5% lo consideraban una buena salida profesional y después del curso el porcentaje de elección de esta opción disminuyó hasta un 44,4%.
- ninguno de los alumnos de sociales consideró la docencia una buena salida profesional antes de realizar el curso, sin embargo con posterioridad al mismo, el 16,7% lo estima como una buena salida profesional.

La docencia en educación secundaria es considerada una buena salida profesional tras realizar el curso de manera muy diferente por los alumnos de las

distintas especialidades, así los porcentajes de elección de esta opción son: el 44,4% de los alumnos de humanidades; el 27,8% de los alumnos de ciencias; el 16,7% de los de sociales; el 11,1% de los de artísticas y el 0% para los alumnos del área de tecnológicas.

IV. CONCLUSIONES

Nuestro planteamiento de trabajo nos ha llevado a reflexionar sobre la situación actual de la formación inicial del profesorado de secundaria, en especial sobre los intereses o motivaciones docentes que tienen los alumnos a la hora de realizar el curso y como estos cambian o evolucionan a lo largo del mismo.

Se pone de manifiesto en el estudio realizado que en general, el futuro profesor no se matricula en el curso de formación inicial del profesorado por un interés docente intrínseco sino que en la mayoría de los casos lo hace buscando cumplir un requisito necesario para opositar al cuerpo de profesores de secundaria y, de esta forma, tener opción a una salida profesional estable.

Un porcentaje elevado de alumnos piensan en la docencia como una actividad enriquecedora para sí mismos y para los demás; el hecho de aprender a enseñar “lo que saben”, poder transmitir sus conocimientos a gente más joven con la que se pueden establecer unas relaciones sociales es una cuestión muy valorada por bastantes alumnos. Es escaso el porcentaje de alumnos a los que la única motivación docente es la búsqueda de una salida laboral sin vocación.

En función de los estudios realizados las motivaciones docentes varían, así hemos comprobado que los titulados en carreras universitarias de humanidades, seguidos de lejos por los de ciencias, son los que consideran la docencia, antes y después de realizar el curso, como una buena salida profesional. Del mismo modo son los alumnos que provienen de carreras tecnológicas los que en ningún caso se plantean la docencia como una buena salida profesional ni antes ni después de realizar el curso.

En general, la realización del CAP, no modifica en ningún sentido (ni positivo ni negativo) las ideas preconcebidas que sobre la docencia en enseñanza secundaria tienen los alumnos. Sólo en casos excepcionales, como en la rama de humanidades donde el cambio se produce en sentido negativo, es decir, el porcentaje de alumnos que lo consideran una buena salida profesional disminuyó; y en el caso de los alumnos de sociales, donde en un principio nadie veía la docencia como una actividad profesional positiva, con posterioridad al curso algunos alumnos la consideran una actividad deseable.

El futuro de la formación del docente de secundaria debería pasar por la creación de la profesión como tal, ésta tendría una finalidad concreta: formar y

dar entidad profesional a aquellos que quieran dedicarse a la docencia en secundaria, independientemente de la motivación que les mueva para ello.

V. BIBLIOGRAFÍA

GERVILLA CASTILLO, E. (1998): Educar hoy: Profesión contra vocación. *Bordón*, 50, 83-91.

NÚÑEZ CUBERO, L. (1994): La ética del docente. *Cuestiones pedagógicas*, 10-11, 147-164.

SEGOVIA PÉREZ, J. (1997): Investigación educativa y formación del profesorado. Editorial Escuela Española, Madrid.

PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL, NECESIDADES HUMANAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN JÓVENES INMIGRANTES QUE CURSAN PRIMER CICLO DE LA E.S.O (*1)

Adriana Márquez Martínez, Inmaculada Asensio Muñoz.
Gregorio Casado Coba
UCM y Escuela Padre Piquer

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI nos sorprende con varios retos en el ámbito mundial en su esfera económica, social, política y por lo tanto en la educación. El fenómeno, generado fundamentalmente por la falta de subsistencia en los países en vías de desarrollo, crea un mayor número de movimientos migratorios hacia los países más desarrollados económicamente, lo que lleva a situaciones nuevas que afectan a los centros educativos. En este contexto, se pueden definir diversos enfoques para abordar la inmigración: a) enfoque etnocentrista (en el que una de las culturas se considera superior a otras por lo que se enfatiza lo negativo de la cultura minoritaria, lo que puede llevar a que, como los inmigrantes tienen más dificultades se les enseña menos y como saben menos tienen más dificultades); b) enfoque multicultural (en el que se reconoce la existencia de diferentes culturas pero sólo se plantea la necesidad de proporcionar un tratamiento específico a los colectivos a los que se considera cultura diferente); c) enfoque intercultural (más centrado en la igualdad desde la diversidad y en la integración de las diferentes culturas). Ante esta realidad, nos planteamos la medida del clima social percibido por los grupos minoritarios y su relación con variables de identidad cultural y rendimiento, como estudio exploratorio previo para llegar, en un momento posterior, a la especificación de un modelo causal susceptible de ser contrastado empíricamente mediante análisis de estructuras de covarianza.

¹ *Este trabajo forma parte de la misma investigación que la comunicación HACIA UNA PROPUESTA DE UN MODELO EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA INMIGRANTES EN LA E.S.O.: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA (1*).*

Partimos de que el clima social percibido por los grupos minoritarios influye en potencial humano y educativo. Moos (1979) considera el “clima social” como uno de los aspectos del ambiente y lo define como conjunto de características psicosociales de grupos sociales o instituciones dadas, como pueden ser el aula o la familia. Por otro lado, nos planteamos el estudio de las necesidades humanas sentidas por estos grupos minoritarios en la sociedad y en los centros escolares. Con E. Fromm podemos distinguir cinco tipos de necesidades: *relación, trascendencia, sentimiento de arraigo y sentido de pertenencia a un grupo y sentimiento de identidad*. Sobre todo consideramos ésta última. Labrador (2001), define la identidad como la propia comprensión de quiénes somos y quiénes son los otros y a la vez, la comprensión que ellos tienen de sí mismos y de otros, entre los cuales, nosotros estamos incluidos.² La interacción social juega un papel esencial en la construcción de la identidad. Erikson habla³ de “crisis de identidad”, cuestión que puede ser clave en relación a la población que nos ocupa, porque el inmigrante: a) se define a sí mismo, en gran parte, por la actitud de la sociedad de acogida; b) creará una estrategia de identidad contra la infravaloración, que le permita soportar la angustia y reducir el sufrimiento y c) puede reaccionar, si se le desvaloriza, contra sí mismo, contra su grupo (para sobrevivir él), o contra la sociedad de acogida. La identidad es el producto de un proceso que integra las diferentes experiencias de un individuo a lo largo de su vida. Si la cultura de acogida minusvalora al inmigrante de la primera generación, ello puede crear una ruptura en el proceso de definición de identidad a la segunda generación. Por último consideramos como variable final, de producto, el rendimiento académico, que es indiscutiblemente un concepto multidimensional, en donde convergen distintas variables.

DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Hemos trabajado con una muestra de 35 jóvenes que cursan primer ciclo de la E.S.O. en un centro concertado de la Comunidad de Madrid, en la que medimos las siguientes variables:

² LABRADOR, J. (2001) *Identidad e inmigración, Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad de Comillas.

³ CAMILLERI, C. et al. (1990) *Stratégies identitaires*. París: Preses Universitaires de France.

Variables de Clasificación:	
Variable	Códigos y frecuencia.
-Cultura de origen:	1-Africano (29%) 2-Americanos (37%) 3-Asiáticos (8%) 4- De la península ibérica (26%)
-Curso	1- primero (43%) 2- segundo (57%)
-Dónde nació:	1-En España (48%) 2-Fuera de España (52%).
-Tiempo de permanencia en España:	1-De meses a 3 años (41%). 2-De 3 años a 5 años (16%). 3-Más de cinco años (43%).
-Creencias Religiosas.	1- Católico practicante (38%) 2- Católico no practicante (29%) 3- Musulmana practicante (15%) 4- Otras (18%)
Sexo	1-Femenino (36%) 2-Masculino (64%)
Ascendencia familiar	1-Madre española y padre extranjero (11%) 2-Padre español y madre extranjera (9%) 3-Madre y padre extranjeros (57%) 4-Madre y padre español (23%).

Los instrumentos de clima social, The Social Climate Scales, ha sido tomado de las **ESCALAS DEL CLIMA SOCIAL, (FES, CES)**, de Rudolf H. Moos, Edison J. Trickett, publicado pro TEA(1984), y adaptado a la población española por Fernández-Ballesteros y Sierra de la Universidad Autónoma de Madrid. Dadas las características particulares de la población a la que se refiere este estudio, nos vimos en la necesidad de transformar el modo de presentación de los instrumentos (cuestionarios) para facilitar el mejor entendimiento de la población. Las dimensiones y variables de clima familiar consideradas son: Relaciones -Cohesión (CO), **Expresividad (EX)**, Conflicto(CT)-; **Desarrollo** -Autonomía(AU), Actuación (AC), Intelectual-cultural (IC), Social-Recreativo (SR), Moralidad-

Religiosidad (MR)-; **Estabilidad** -Organización (OR), Control (CN)-. Las dimensiones y variables de clima de clase incluidas son: **Relaciones** -Implicaciones (IM), Afiliación (AF), Ayuda (AY)-; **Autorrealización** -Tareas (TA), Competitividad (CO)-; **Estabilidad** -Organización (OR), Claridad (CL), Control (CN)-; **Cambio** -Innovación (IN)-.

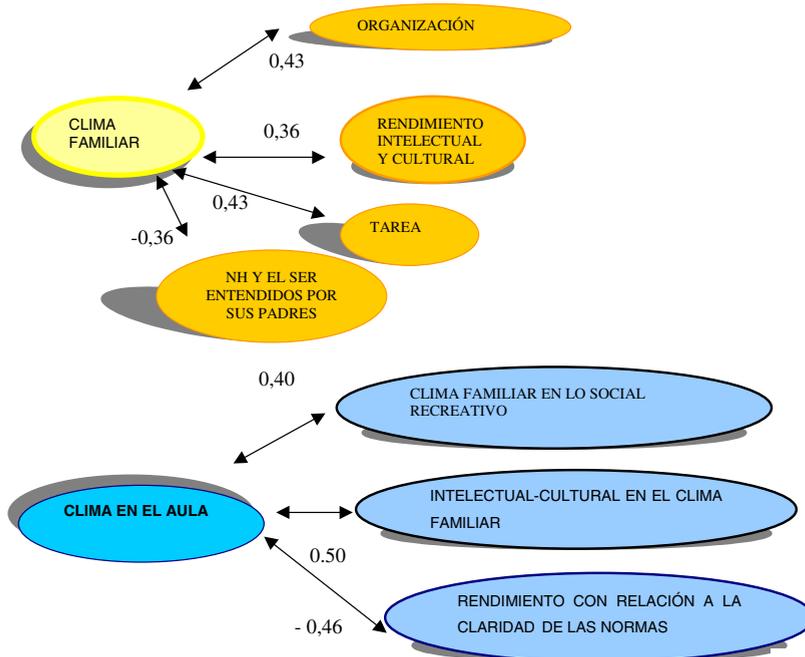
Las variables de necesidades humanas se han medido con un instrumento de elaboración “ad hoc” que hemos denominado NH. Este instrumento obtuvo un coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de 0.93 (ITEMAN) lo que indica cierta precisión y estabilidad de las escalas utilizadas, para esta muestra. Pretende medir, la percepción de los estudiantes en relación a sí mismo, y hacia el contexto social y del centro como constructo de identidad.

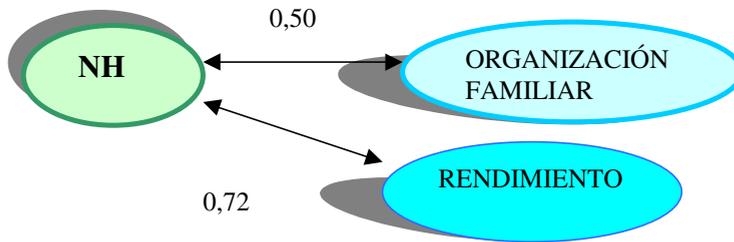
Como indicador del rendimiento se ha computado el número de suspensos

Para el análisis de los datos hemos utilizado el programa estadístico del SPSS versión 10. Hemos acudido a coeficientes de correlación y pruebas de contraste, fundamentalmente del modelo no paramétrico.

Gráficamente podemos sintetizar los resultados más relevantes en la forma siguiente:

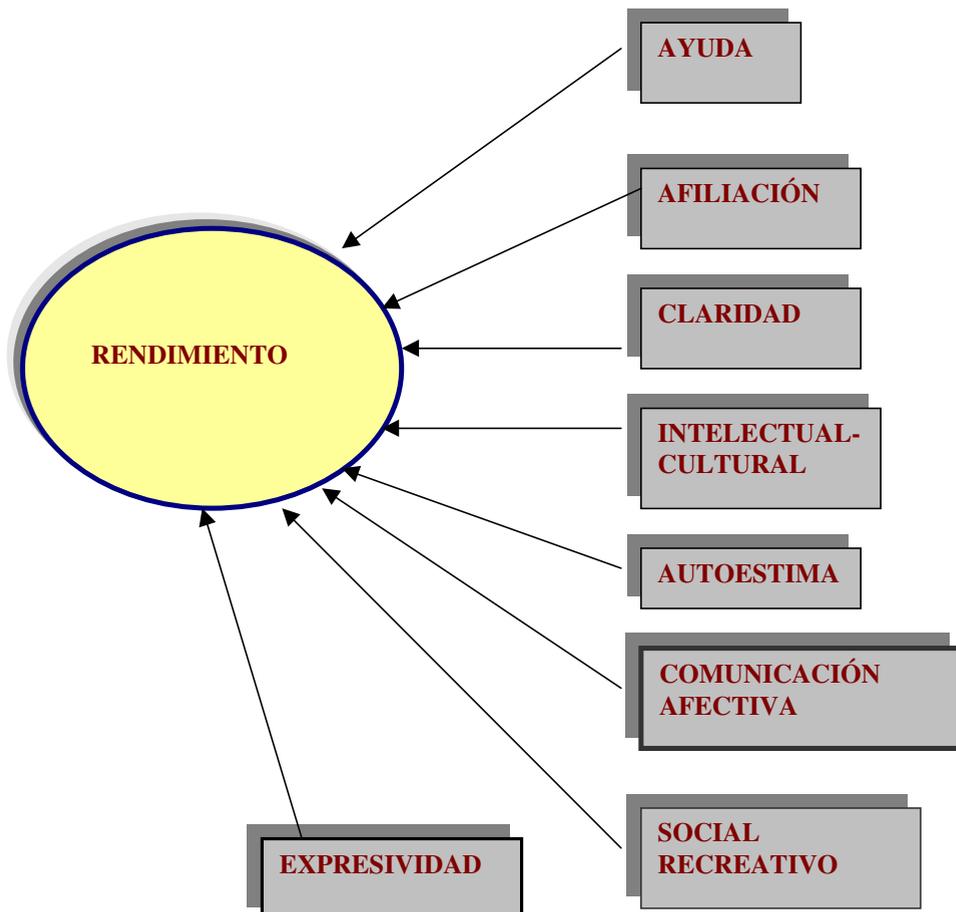
CORRELACIONES ENTRE CLIMA FAMILIAR, CLIMA DEL AULA RENDIMIENTO Y NECESIDADES HUMANAS





SELECCIÓN DE VARIABLES DE PROCESO QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO

En este primer diagnóstico podemos identificar las siguientes dimensiones de clima familiar, de clima de aula y de nh que están influyendo en el rendimiento de este grupo de estudiantes.



De esta información destacamos básicamente las dimensiones del NH que tienen que ver con autoestima, autoconcepto y comunicación afectiva: los estudiantes con mayor sentido del humor, o con mayor sentimiento de ser alguien o de ser importantes para sus profesores y familias tenían menos suspensos.

Además, evidenciamos una gran relación entre el tiempo de permanencia en España y la percepción de clima en la familia y en el aula. En clima del aula, las variables de mayor incidencia (actuación AT, competitividad CO, innovación IN) tienen que ver con sentirse parte del grupo y entender los símbolos de la cultura. Respeto al origen del estudiante, la variable más determinante es *expresividad (EX)*, ya que los estudiantes que han nacido aquí o con españoles en sus familias tienen más capacidad para expresarse con libertad y en este aspecto la cultura es la pauta fundamental

Con todo ello nos aproximamos a la evidencia de que en esta población el rendimiento recibe influencia del clima social y de las necesidades, aunque se nos plantea la posibilidad de que sea necesaria la inclusión de una variable mediacional como “autoeficacia” en la especificación del modelo causal explicativo que pretendemos plantear.

BIBLIOGRAFÍA

- MOOS, R. H. (1979) *Evaluating Educational Environment Procedures. Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey Bass.
- TEA (1984) *Escalas de Clima Social*. Madrid: T.E.A.

HACIA UNA PROPUESTA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA INMIGRANTES EN LA E.S.O.: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Adriana Márquez Martínez.
Gregorio Casado Coba.
Inmaculada Asensio Muñoz.
UCM y Escuela Padre Piquer

INTRODUCCIÓN

Normalmente suponemos que los niños en las escuelas se integran con facilidad pero desconocemos los sentimientos que envuelven a los jóvenes inmigrantes, desarraigados de su cultura. El conocer cómo un estudiante percibe su entorno escolar y cómo se siente en él puede ser sumamente importante para replantearnos nuestra práctica educativa, y poder así satisfacer una demanda humana en un proceso de educación multi e intercultural. Para la recogida de la información se han realizado entrevistas directas a partir de “group focus”, con los actores del problema y talleres para profundizar en el conocimiento de la construcción social de estos jóvenes en el sistema social y escolar español.

El presente trabajo pretende contribuir a un mayor conocimiento del contexto y percepciones de los estudiantes y así poder proponer un proyecto intercultural en los centros educativos, partiendo de la participación de todos los implicados: alumnos, profesores y dirección del centro. Consideramos que sin un acercamiento a la realidad en la que trabajamos, es imposible proponer iniciativas innovadoras de impacto para la mejora de nuestro sistema educativo.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1. Conocer la percepción de los estudiantes inmigrantes y españoles sobre el fenómeno de la inmigración.
2. Conocer la percepción de los jóvenes inmigrantes sobre sus necesidades de integración y sentido de identidad.

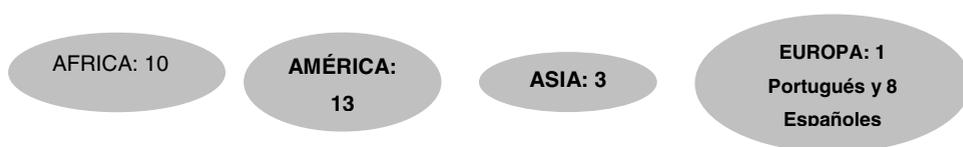
3. Llevar a cabo talleres de desarrollo humano para conocer y compartir las preocupaciones y percepciones de los estudiantes en relación a sus necesidades humanas.
4. Conocer la percepción de los docentes en relación a sus estudiantes inmigrantes.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

- Entender la misión y visión educativa como un proceso en el desarrollo humano, para potenciar un equilibrio en la convivencia social y en la vida humana.
- La condición de integrar un grupo humano, que de no ubicarse en un contexto cultural, puede representar una situación de tensión social a largo plazo.

DESARROLLO DEL ESTUDIO

Se trata de un estudio cualitativo, a partir de “GROUP FOCUS” con una muestra pequeña e incidental, puesto que hemos trabajado con 35 jóvenes, con edades comprendidas entre 12 y 15 años, escolarizados en primer ciclo de la E.S.O. en un centro concertado de la Comunidad de Madrid donde conviven jóvenes inmigrantes y españoles. La distribución de la muestra según su procedencia es la siguiente:



Según el nivel sociocultural, se establecen tres categorías: a) procedente de familia cuyo contexto representa cierta formación profesional de nivel universitario (11%); b) cuyos padres (los dos o uno de ellos) tienen formación técnica. (22%), c) con familias que desempeñan tareas que no requieren especial cualificación (59%) Esta muestra está conformada por un 64% de varones y un 37% de mujeres. El 43% cursan el primer curso de la E.S.O. y 57% los segundos .

El trabajo se realizó tres “groups focus” de estudiantes de origen inmigrante , un grupo de niños españoles y uno más en el que participaron 19 profesores del primer ciclo de la E.S.O.

Para la extracción de conclusiones nos basamos en las transcripciones de los

talleres, realizadas a lo largo de cada dinámica con cintas de cassette de 60 minutos cada una.

RESULTADOS DE LA DINÁMICA DE GRUPO CON LOS PROFESORES

Pedimos a los docentes que definiesen, con una palabra, y en un folio en blanco, ¿Quién es un inmigrante? y en un segundo momento ¿qué problemas presenta, en su práctica de enseñanza, el trabajo con inmigrantes?. Los términos más destacados nos llevan a hipotetizar la existencia de dos posturas subyacentes:

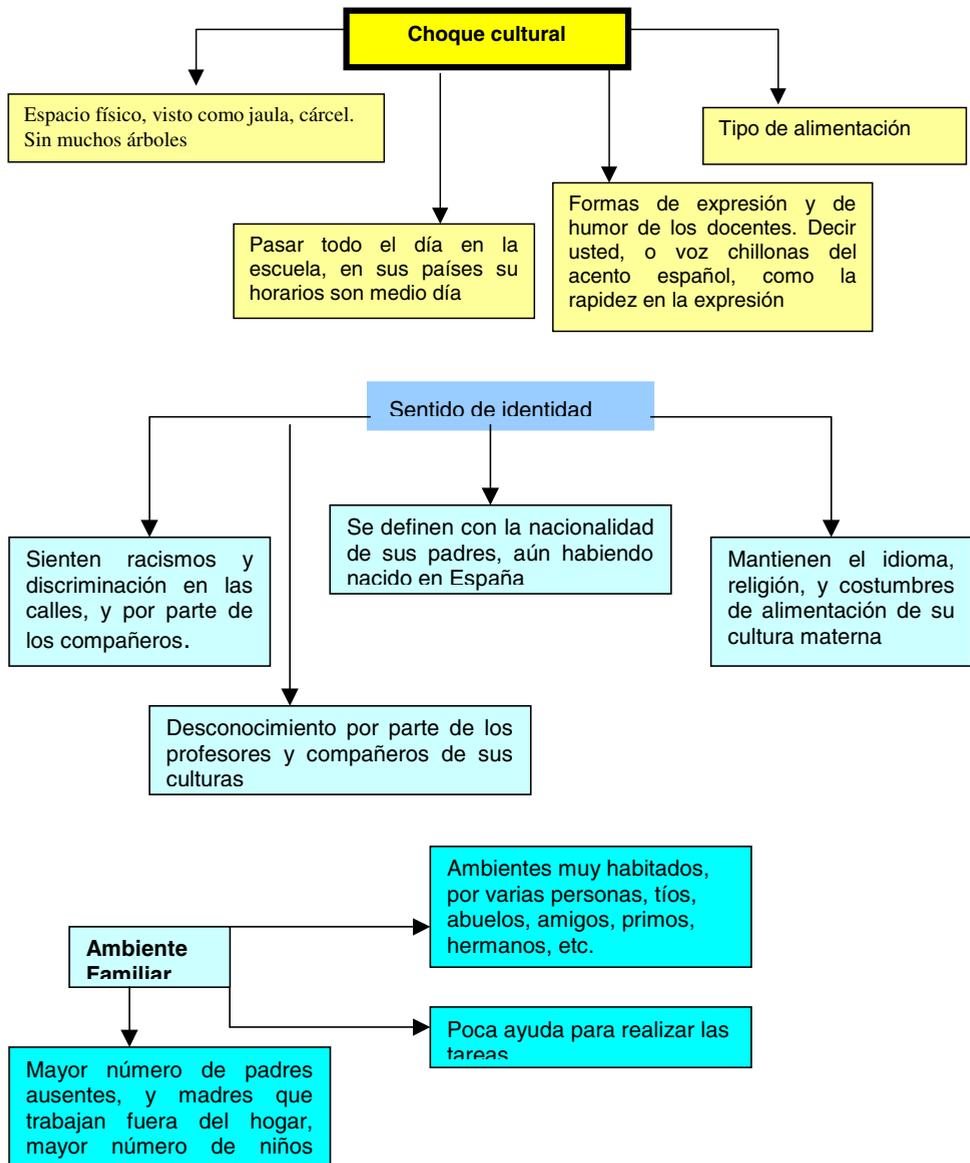
Hacia un sentido integrador	Hacia un sentido diferenciador
Ser humano Riqueza Persona Amigo	Ayuda. Necesitado. Extraño. Desplazado. Variedad. Trabajador. Distinto. Sufrimiento.

En cuanto al inmigrante como problema para el profesor, las expresiones más empleadas fueron: Dificultades de aprendizaje; Falta de entendimiento y aceptación de normas; Problemas con el lenguaje; Bajo nivel académico; Desconocimiento de las costumbres y entorno de los alumnos inmigrantes; Problemas que pueden surgir entre los alumnos por una actitud discriminatoria; Desfase curricular.

Esta primera experiencia con los profesores nos ayuda a contrastar que ellos perciben una problemática clara para trabajar en el aula.

RESULTADOS DE LA DINÁMICA DE GRUPO CON LOS ESTUDIANTES

Se percibe un choque cultural y familiar así como rasgos de identidad diferenciales, que se presentan resumidos en el gráfico siguiente. Sin embargo, hay una alta valoración de la escuela en el ámbito de formación profesional, esto aparece reflejado en los dibujos realizados para plasmar su percepción de la escuela.



TALLERES DE DESARROLLO EMOCIONAL

En esta fase del estudio se trabajó con los estudiantes con más suspensos, para contrastar, en la práctica, sus dificultades comportamentales, afectivas y cognitivas. Desarrollamos cuatro talleres: **motivación, autoestima, inteligencia emocional y liderazgo y comunicación**. Utilizamos técnicas proyectivas de dibujos

y de trabajo en grupo. Las conclusiones más relevantes fueron: a) La carencia de referentes afectivos familiares, b) El sentimiento de creerse incapaces por sus limitaciones cognitivas de entender a los profesores. Los resultados más relevantes están muy ligados al aspecto de sentirse sin motivación para aprender, por considerar que nadie espera nada bueno de ellos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Con este estudio hemos podido constatar que tanto los estudiantes inmigrantes como los españoles tienen la percepción de que existe discriminación, sobre todo entre los mismos estudiantes.

Los estudiantes inmigrantes no quieren ser vistos diferentes en las escuelas, que se le saque del curso para trabajar sin que estén otros niños españoles. Todos ven importante un programa para inmigrantes en el centro escolar, pero sin sentirse segregados. Desean que los profesores conozcan más su cultura. También plantean un mayor sentido de valoración por parte de los niños españoles hacia sus orígenes. Consideramos positivo el intercambio de saberes, de experiencias, de valores, etc. de manera que el inmigrante deje de verse como una figura débil y llegue a percibirse como alguien que tiene algo que aportar. La interculturalidad no se consigue simplemente hablando de otras culturas. Hay que realizar también acciones prácticas y concretas, bien por parte de los profesores en clase y en horas de tutoría, o bien utilizando el apoyo de niños(as) españoles o de inmigrantes de segunda generación, o de inmigrantes ya integrados (“niños-guía” o “niños-acompañantes”), para ayudar a los inmigrantes que puedan tener algún problema de ubicación, de códigos culturales o de conocimiento de las normas de la escuela.

Por otra parte, la mayoría de los jóvenes inmigrantes no cuentan con familia de apoyo para realizar sus tareas, y el ambiente socio-recreativo e intelectual cultural es más limitado posiblemente por los tipos de trabajos de las madres, que en muchos casos son trabajadoras domésticas o internas en casas. En este punto consideramos que la escuela debe emprender acciones de colaboración con las familias mediante, aulas abiertas, escuelas de padres...

En los talleres de desarrollo emocional afloran necesidades afectivas (de compañía, de comunicación, de consuelo, etc.) y se expresa un sentimiento de desesperanza al no ver posible la mejora del rendimiento escolar. Esto nos lleva a considerar que es importante trabajar en la escuela para consolidar unos altos niveles de autoeficacia de los estudiantes inmigrantes.

En el taller dedicado a la inteligencia emocional los estudiantes con más suspensos establecen dificultades de autocontrol, empatía y de expresión de sus

sentimientos. Fue muy marcado el hecho de que los estudiantes clasificados como casos “difíciles”, son los que expresaban mayor frustración por no esperar nada bueno de la vida, ni ver mucho sentido en la misma.

En relación a nuestro último objetivo podemos destacar la impotencia que sienten los profesores para abordar las diferencias culturales por desconocimiento de los orígenes y países de estos estudiantes. El trabajo con los profesores es la estrategia número uno en nuestra propuesta.

Como conclusión final, presentamos un esquema con los aspectos más importantes del modelo propuesto (al que hemos denominado INTIE) a partir del estudio empírico, donde habría que considerar como variables de diferenciación: tipos de inmigrantes (los chicos-as que nacieron en España, los que llevan mucho tiempo en el país y los chicos recién llegados), lugar de procedencia dentro de su mismo país de origen (rural, urbano suburbano). El modelo considera un plan de acción conjunto que incorpora las relaciones interculturales con alumnos españoles y el apoyo a los docentes, así como la integración de las familias en el proceso intercultural del centro.



LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL DESARROLLO TECNOLÓGICO: NECESIDADES FORMATIVAS, CAMBIOS ORGANIZATIVOS EN LA FORMACIÓN CONTINUA Y NUEVOS PERFILES PROFESIONALES

M^a Mercedes Martín Berrido

1. INTRODUCCIÓN

El vertiginoso avance científico y tecnológico que se ha producido en las últimas décadas está afectando sustancialmente a los sistemas de producción, haciendo particularmente necesarios y difíciles los procesos formativos.

Desde la Comisión Europea se ha elaborado un documento denominado “Memorándum sobre la Formación a lo Largo de Toda la Vida”. En éste se considera que el conocimiento es el único medio capaz de dar un valor añadido a la producción, hasta tal punto que induce a pensar que estamos en una etapa histórica en la cual el conocimiento y el desarrollo de la Sociedad de la información son la base de la economía.

La Formación Profesional a lo largo de toda la vida se ha convertido, por tanto, en un valor clave de toda estrategia encaminada al desarrollo económico y social. Su contribución a la valorización de los recursos humanos tiene repercusiones sobre la estructura productiva, la competitividad de las empresas, el acceso y mantenimiento en el empleo de los trabajadores y trabajadoras, y deberá ser el pilar básico del nuevo escenario laboral que está constituyéndose.

Reconociendo la importancia que toma la Formación Profesional, desde nuestro país hay un intento de regular la misma a través del desarrollo e implantación de los distintos Acuerdos de Formación Continua y de los diferentes programas de Formación Profesional. Concretamente el III Acuerdo Nacional de Formación Continua (III ANFC, 2000) considera a ésta un instrumento esencial para garan-

** Departamento de DOE y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. mmmartin@wanadoo.es*

tizar la formación a lo largo de la vida; la necesaria adaptación de los trabajadores y de las empresas a la nueva sociedad basada en el conocimiento y el mantenimiento de la capacidad profesional de los trabajadores en los supuestos de cambios y mutaciones de los procesos productivos, todo ello en el marco de la estrategia europea de empleo. Para lograr estas metas se proponen diferentes iniciativas: Planes de Formación de Empresas, Planes de Formación Agrupados de ámbito sectorial, Planes Intersectoriales, Planes de Formación específicos de la Economía Social, Medidas Complementarias y de Acompañamiento a la Formación, etc.

La investigación que a continuación se describe de forma esquemática está incluida dentro de las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación Continua y consta de tres acciones: dos se incluyen dentro de acciones de investigación y prospección y más concretamente como INSC (Estudios de Evolución del Sistema Productivo y su Incidencia en las Competencias Profesionales y en los Itinerarios Formativos, especialmente los dirigidos al desarrollo de un Sistema Nacional de Cualificaciones) y la tercera consiste en unas jornadas de difusión del producto final (cuadro 1)

Cuadro 1: Acciones del Proyecto de Investigación

Acción 1: Estudio de Evolución del sistema Productivo Asociado a la Incorporación de Nuevas Tecnologías en las Pymes Andaluzas. Acción 2: Una propuesta Formativa Integrada y Transparente para los Trabajadores/as de las Empresas Andaluzas más Afectadas por los cambios tecnológicos. Acción 3: Jornadas "Respuestas del Sistema de Formación Profesional a la Incorporación de Nuevas Tecnologías en las Empresas".
--

2. OBJETIVOS

Esta investigación no alcanza a la creación o experimentación de una red de centros que oferten un catálogo integrado de Formación Profesional, como se plantea en el II Programa de Formación Profesional, pero sí que supone un estudio en profundidad sobre la evolución del sistema productivo andaluz, sobre todo en las pymes, y su incidencia en las competencias profesionales y en los itinerarios formativos de los/as trabajadores/as menos cualificados/as. Para desarrollar este estudio se han considerado los siguientes objetivos generales y específicos (cuadro 2):

Cuadro 2: Relación entre objetivos generales del estudio y los objetivos específicos para cada una de las acciones.

Objetivos generales	Objetivos específicos	Acciones en las que se desarrollan
Investigar la interrelación entre los Sistemas de Clasificación Profesional acordados en la Negociación Colectiva con el Sistema Nacional de Cualificaciones, su relación con la incorporación de nuevas tecnologías en los sistemas de producción y cómo incide todo ello a la Formación Continua.	<p>Conocer los sectores productivos y las profesiones, dentro de éstos, más afectadas por los cambios provocados por la incorporación de nuevas tecnologías en el sistema productivo.</p> <p>Describir las innovaciones que se están produciendo en las pymes de distintos sectores productivos y que inciden directamente sobre las competencias y clasificación de los trabajadores/as.</p> <p>Analizar y determinar el papel que debe tener la Formación Continua para poder hacer frente a los cambios tecnológicos.</p>	<p>Acción 1</p> <p>Acción 1</p> <p>Acción 3</p>
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Determinar las relaciones y articulaciones existentes entre los tres subsistemas de Formación Profesional y como se puede contribuir en conjunto a la mejora del Sistema de Formación Continua desde el punto de vista del Sistema Nacional de Cualificaciones. ♦ Contribuir a la transparencia de las cualificaciones profesionales. 	<p>Establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones entre los distintos Subsistemas de Formación Profesional de las profesiones objeto de estudio.</p> <p>Proponer itinerarios formativos integrados (relacionando los tres Subsistemas de Formación Profesional) que tengan una repercusión directa sobre el diseño y desarrollo de planes formativos coherentes con un mercado laboral en continuo desarrollo y en proceso de adaptación a nuevas situaciones sociotecnológicas.</p> <p>Avanzar en nuevas metodologías para la Formación Continua que aseguren la calidad de la enseñanza y faciliten la transparencia entre los tres Subsistemas de Formación Profesional.</p> <p>Contrastar y analizar distintos estudios y experiencias relacionadas con el desarrollo de procedimientos que faciliten las conexiones entre los tres Subsistemas de Formación Profesional.</p> <p>Crear foros de debate entre los responsables de la Formación Profesional (Inicial, Ocupacional y Continua) con objeto de establecer criterios y acuerdos que faciliten la consolidación de Segundo Programa de Formación Profesional.</p>	<p>Acción 1</p> <p>Acción 2</p> <p>Acción 3</p> <p>Acción 3</p> <p>Acción 3</p>
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Mejorar la calidad y flexibilidad de las respuestas formativas a las necesidades de desarrollo de las pymes andaluzas. ♦ Incidir en la mejora de la gestión e innovación de la Formación Profesional, a través de la identificación de itinerarios formativos modulares e integrados. ♦ Diseñar una oferta formativa tendente a aproximar el mercado interno de oferta y demanda de competencias para conseguir los objetivos estratégicos de las empresas y el desarrollo profesional de los/as trabajadores/as. 	<p>Identificar las competencias y cualificaciones requeridas en cada una de las profesiones y/o ocupaciones de los trabajadores/as de las empresas objeto de estudio y elaborar los correspondientes perfiles profesionales.</p> <p>Conocer las competencias profesionales y el nivel de cualificación de los/as trabajadores y trabajadoras más afectados/as por la incorporación de nuevas tecnologías a los sistemas productivos.</p> <p>Detectar necesidades formativas, comparando la cualificación de los/as trabajadores/as con los perfiles profesionales elaborados en la acción 1.</p> <p>Proponer itinerarios formativos integrados (relacionando los tres Subsistemas de Formación Profesional) que tengan una repercusión directa sobre el diseño y desarrollo de planes formativos coherentes con un mercado laboral en continuo desarrollo y en proceso de adaptación a nuevas situaciones sociotecnológicas.</p> <p>Crear foros de debate entre los responsables de la Formación Profesional (Inicial, Ocupacional y Continua) con objeto de establecer criterios y acuerdos que faciliten la consolidación de Segundo Programa de Formación Profesional.</p>	<p>Acción 2</p> <p>Acción 2</p> <p>Acción 2</p> <p>Acción 2</p> <p>Acción 3</p>

3. CONTENIDOS DEL ESTUDIO

Los contenidos abordados en este estudio de investigación y prospección están directamente relacionados con los objetivos y las acciones como se expresa en el cuadro 3.

Cuadro 3: contenidos del proyecto y su relación con los contenidos de las acciones que lo componen

CONTENIDOS	ACCIONES
La incidencia de los cambios tecnológicos e industriales en la Comunidad Autónoma de Andalucía: repercusión en la cualificación de los trabajadores y en las empresas.	Acciones 1,2 y 3
Evolución el sistema productivo andaluz y su incidencia en las competencias profesionales	Acciones 1, 2 y 3
Transparencia de los tres subsistemas de formación profesional	Acciones 1, 2 y 3
Establecimiento de relaciones entre formación y empleo	Acciones 1, 2 y 3
Propuestas integradas de formación: definición de itinerarios formativos y propuestas integradas de formación.	Acción 2
Evaluación de competencias	Acción 2
Conexiones entre competencias, cualificación y certificaciones y/o titulaciones.	Acción 1
Las nuevas tecnologías un reto en y para la formación continua formación continua. Análisis de la formación continua y propuestas de acción para mejorar la calidad de ésta.	Acción 3

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.1. Población

El objeto de estudio son las pequeñas y medianas empresas Andaluzas de los sectores agroalimentario del metal y del transporte, que presentan riesgo de mutación y/o desaparición por la evolución del sistema productivo, fundamentalmente por no poder hacer frente a la incorporación de nuevas tecnologías en el sistema productivo. Dentro de estas se considerarán aquellos trabajadores y trabajadoras andaluces que, por los cambios tecnológicos incorporados a las empresas, tienen riesgo de quedar excluidos del mercado de trabajo.

4.2. Muestra

El procedimiento de muestreo ha sido de carácter intencional u opinático (arnal 1994), seleccionando las empresas e individuos que tras un estudio en profundidad se consideraron los más representativos o típicos de la población. La muestra está compuesta por un total de 49 empresas: 15 empresas del sector agrario, 6 del sector alimentación, 10 del transporte y 18 del sector metal. Se ha entrevistado a 120 personas de las cuales 19 pertenecen al sector agrario, 19 al sector alimentación, 26 al sector del transporte y 56 al sector del metal

5. METODOLOGÍA

El procedimiento metodológico que se ha seguido para el desarrollo de las dos acciones de investigación y prospección que componen este proyecto tienen un marcado carácter cualitativo. Los instrumentos y técnicas de recogida de datos han sido variados: revisión de documentos, panel de expertos, cuestionarios, entrevistas en cascada y grupos de discusión (cuadro 4).

Cuadro 4: Metodología



6. RESULTADOS OBTENIDOS

El resultado final de este proyecto ha sido la descripción del impacto que las nuevas tecnologías han tenido en las pymes andaluzas y la presentación de una propuesta de mejora a través de la definición de un catálogo integrado de formación profesional para las categorías profesionales estudiadas. Asimismo se han elaborado itinerarios formativos integrados que pueden facilitar la certificación, la cualificación de los trabajadores/as y la adquisición de competencias relacionadas con la aparición de nuevas tecnologías, de tal forma que, se disminuya el riesgo de exclusión y aumenten las posibilidades de movilidad de los/as trabajadores/as. Estos resultados se desarrollan en cada uno de los informes de las acciones y en un CD elaborado en dicha investigación. Seguidamente, en el cuadro 5, se especifican de forma general los contenidos de los informes de investigación para cada una de las acciones del estudio.

Cuadro 5: resultados de cada acción del estudio.

ACCIÓN	RESULTADOS GENERALES
Estudio de Evolución del Sistema Productivo, Asociado a la Incorporación de Nuevas Tecnologías, en las Pymes Andaluzas	<ul style="list-style-type: none"> • Un mapa de empresas. Este mapa presenta a tipologías de empresas (sector/es y características que las definen) más afectadas por los cambios tecnológicos y que presentan riesgo de desaparición o mutación industrial. Asimismo se describen las características de los/as trabajadores/as que trabajan en empresas que han sufrido numerosos cambios tecnológicos o innovaciones y que por escasa cualificación, cualificación inadaptada o poco competitiva tienen riesgo de exclusión. • La definición de un catálogo integrado de formación (estableciendo relaciones entre los tres sistemas de formación profesional) para las profesiones y ocupaciones objeto de estudio.
Una propuesta formativa integrada y transparente para los/as trabajadores/as de las empresas andaluzas más afectadas por los cambios tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos para la evaluación de competencias profesionales relacionadas con la aparición de nuevas tecnologías. • Itinerarios formativos integrados, relacionados con las profesiones más afectadas por los cambios derivados de la incorporación de nuevas tecnologías en el sistema productivo.
Respuestas del sistema de Formación Profesional a la Incorporación de Nuevas Tecnologías en las Empresas	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de información que ha mejorado el conocimiento sobre cómo han afectado los cambios tecnológicos a la pymes de la Comunidad Andaluza. • Establecimiento de criterios unificadores en materia de validación de competencias profesionales. • Contribución al perfeccionamiento y desarrollo de un modelo de formación continua que facilite la transparencia y la conexión con el resto de Subsistemas de Formación Profesional.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN FORMACIÓN CONTINUA

El análisis y profundización en las competencias exigidas a los trabajadores para un buen desempeño profesional exigen la adaptación de los perfiles profesionales existentes en formación ocupacional y reglada. Estos perfiles tienen una tendencia a la polivalencia y deben facilitar el desarrollo profesional y la movilidad del sujeto dentro y/o fuera del entorno de trabajo habitual. En unos casos estos perfiles se modifican parcialmente y en otros tienden a formar un grupo profesional (la unión de más de dos perfiles ya existentes). Estas modificaciones tienen una repercusión directa en las necesidades formativas demandadas por los trabajadores y en el diseño de itinerarios formativos asociados a los nuevos perfiles, como aparece reflejado en el informe final de este estudio, y que por razones de espacio, no se incluyen en esta presentación.

Por otra parte, podemos concluir que, si la Formación Continua quiere responder adecuadamente a las necesidades del mercado laboral, para hacer más competitivas a sus empresas y más competentes a sus trabajadores y trabajadoras, debe cumplir al menos con los siguientes supuestos:

- Mejorar el sistema de formación del sector transporte: nuevas metodologías, nuevos espacios, nuevas infraestructuras y materiales didácticos.

- Integrar la salud laboral como transversal en la Formación Continua
- Planificar la formación de cara a los itinerarios establecidos de cara a mejorar y favorecer la certificación profesional de los trabajadores/as
- Establecer claramente los criterios y procedimientos de evaluación (asociándolos a objetivos y competencias) en los cursos de Continua, de cara a asegurar el reconocimiento de la cualificación obtenida.
- Generar políticas y estrategias para que los trabajadores/as reciban la formación que, siendo la demandada por ellos, asegure la estabilidad, movilidad si lo desea y la certificación profesional

7. BIBLIOGRAFÍA

Arnal, J. y otros (1994). Investigación Educativa. Barcelona: Labor

Consejería de Trabajo e Industria (1997). Estudio de Necesidades Formativas y Análisis de Competencias en los Sectores: agrario, bienes culturales, Comercio, Medio Ambiente y Turismo. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria. Junta de Andalucía.

III Acuerdo Nacional de Formación Continua en www.forcem.es.

II Programa de Formación Profesional en www.incual.es

Martín Berrido, M. M. (1999). Criterios de Observación para detectar y analizar demandas de formación continua en el territorio. Sevilla: Publicoan

Martín Berrido, M. M. (Coord.)(2001). Respuestas del Sistema de Formación Profesional a la Incorporación de Nuevas Tecnologías en las Empresas. Sevilla: Edición Digital@tres

ACTIVIDAD INVESTIGADORA DEL EDUCADOR SOCIAL

Beatriz Martín Marín
Área MIDE
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Describiremos la necesidad de formación en metodología de la investigación para la profesión del educador social, entendida como un instrumento necesario para realizar el análisis de la realidad. Presentaremos un guión del diseño de investigación modificado del método científico y una relación de los errores más comunes que se suelen cometer en el diseño y desarrollo de las investigaciones socioeducativas y que, por tanto, debemos evitar.

2. EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD COMO ACTIVIDAD INVESTIGADORA

En la actualidad, la educación social es una profesión reconocida, por muchos colectivos y otros profesionales, necesaria para un desarrollo más óptimo de la sociedad. Uno de sus objetivos primordiales es la inserción social del individuo potenciando su capacidad de interrelación y autonomía con el entorno.

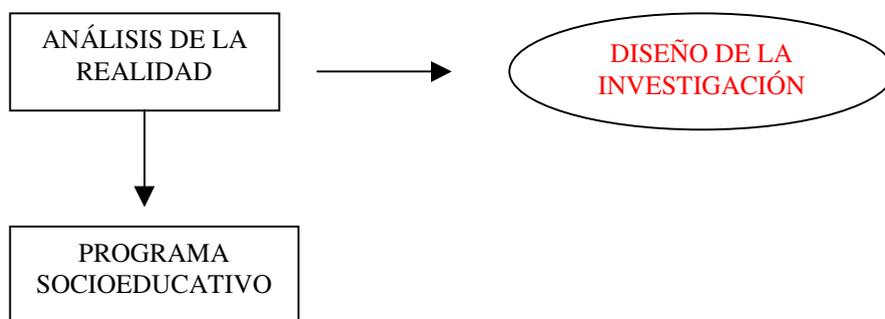
Entendemos la educación social como un tipo de educación no formal que se planifica intencionadamente desde perspectivas educativas y sociales fuera del sistema educativo reglado. Esta disciplina tiene un campo abierto, cambiante y muy rico tanto en la temática de trabajo (ocio y tiempo libre, educación para el consumo, dinamización social, etc.) como por los colectivos de personas a los que va dirigido (tercera edad, jóvenes, grupos marginales, etc.).

Entre las principales funciones del educador social, como profesional especializado de la educación social, son la prevención de posibles problemas o conflictos socioeducativos y la intervención para resolverlos, en el caso de que existan, o para mejorar la situación actual en el caso de que no existan problemas.

La prevención es considerada como necesaria para anticiparse a cualquier posible desajuste socioeducativo y actuar antes de que, en el colectivo o contexto determinado, se convierta en un problema serio. En teoría y desde cualquier ámbito, político, institucional, empresarial, etc. se le da primacía a la prevención por lo que supondría menor cantidad de problemas a resolver y por tanto, menor gasto social, pero en la realidad, y paradójicamente, la labor preventiva suele ser menor que la de intervención.

Por otro lado, en muchas ocasiones, la intervención socioeducativa del educador social, en ocasiones, se encuentra con una realidad dura por sí misma debido a que los ámbitos de trabajo donde se desarrolla su profesión están deprivados por algún aspecto: la gestión de programas con falta de recursos, la confusión en la determinación de las demandas, la variabilidad de los programas en su contenido y continuidad temporal, etc.

Previo al diseño de un programa de prevención o intervención debemos conocer el marco contextual en el que vamos a trabajar, necesario antes de plantearnos cualquier actuación. Describir las características de ese contexto, sus fortalezas, necesidades y demandas sería lo que podríamos denominar análisis de la realidad. El análisis de la realidad pretende obtener información sobre diversos aspectos que la definen y elaborar sobre ellos, unas conclusiones que puedan ofrecernos mayor conocimiento sobre el estado en el que se encontró en un momento determinado o en el que se encuentra actualmente. Cuando en el ámbito socioeducativo nos planteamos investigar lo que pretendemos es, de la misma manera, obtener información sobre esa realidad. Por la similitud de ambos procesos vamos a realizar el estudio del análisis de la realidad como si de un proceso de investigación se tratara.



La formación académica del educador social incluye varias materias de distinta índole desde las que se trabaja el diseño de proyectos y programas socioeducativos. Por ello, presuponemos un mayor conocimiento en este campo

y no tanto en lo que se refiere a la investigación, por tener sólo una asignatura en toda la titulación, “Técnicas de Investigación en Educación Social”, de 6 créditos. Este tiempo lo consideramos insuficiente para que el profesional de la Educación Social conozca aspectos relacionados con el diseño de investigación, modelos, metodologías y técnicas de investigación socioeducativas, tan necesarias en su terreno profesional.

Para facilitar el entendimiento de un proceso de investigación proponemos la actividad de comparar, a grosso modo, el esquema del diseño de un programa o proyecto socioeducativo y el diseño de una investigación:

DISEÑO DE PROGRAMA	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
Fundamentación	Planteamiento del problema
Objetivos	Hipótesis
Contenidos	Variables
Actividades	Técnicas de investigación
Recursos	Instrumentos de recogida de información.
Metodología	Procedimientos
Evaluación	Conclusiones

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Vamos a considerar como guión principal del diseño de investigación que proponemos para el campo socioeducativo, el establecido por el método científico, con algunas variaciones:

1.- **Presentación o denominación de la investigación:** señalaremos el título, el autor o autores, la institución, empresa u organización a la que estén vinculados los autores y la fecha y el lugar de realización.

2.- **Planteamiento o definición del problema:** determinaremos cuál es el foco principal de la investigación, cuanto más lo expliquemos y concretemos más fácil nos resultará establecer las hipótesis y las variables en los pasos posteriores. Aunque la mayoría de los problemas planteados en la investigación surgen al azar, se puede decir que las fuentes principales son el trabajo previo y experiencia de los investigadores, algún aspecto no resuelto en teorías científicas anteriores o estudios que se desean replicar.

3.- **Documentación del tema:** Antes de comenzar el diseño real de la investigación hay que revisar la literatura científica que existe sobre el problema planteado. Siguiendo a Colás y Buendía (1992) podemos decir que habría dos tipos de revisiones:

- a) *Revisión conceptual:* pretende profundizar en los conceptos y términos que intervienen en la definición del problema, tanto para acercar al investigador a los puntos de vista de otros autores como para saber cuáles son diferentes al suyo, debe quedar todo reflejado en la investigación.
- b) *Revisión funcional:* estableciendo como funciones principales proporcionar información sobre:
 - Analizar el estado de la investigación relacionada con el problema.
 - Conocer las metodologías utilizadas en investigaciones similares.
 - Analizar los instrumentos utilizados en investigaciones anteriores.
 - Detectar las fuentes de incorporación de variables extrañas encontradas en investigaciones anteriores.

4.- **Formulación de las hipótesis o definición de los objetivos de la investigación:** Es uno de los momentos más importantes del diseño de la investigación, nos proporcionará una o varias soluciones tentativas al problema. Especifica las variables principales y las relaciones que se establece entre ellas. Si no las determinamos correctamente el resto de la investigación puede ser equivocado.

5.- **Descripción de las variables:** o aspectos fundamentales de la investigación, con el fin de obtener información sobre esos aspectos principalmente. Es el momento donde damos valores concretos a cada una de las variables que forman parte de nuestro experimento, debemos definir las y plantear categorías en el caso de que sea necesario.

6.- **Determinar las variables extrañas o externas y su control:** Se deberá detectar las posibles variables extrañas que puedan contaminar la investigación y si es posible, determinar los procedimientos de control que se utilizarán para intentar evitar su influencia.

7.- **Determinación de la población y muestra:** Se establecerán las características y el tamaño de la población, así como el tamaño y forma de extracción de la muestra. También se determinará el procedimiento de asignación de los sujetos a los grupos, en el caso de trabajar con más de un grupo.

8.- **Metodología de la investigación:** Se debería definir el tipo de investigación, aunque el tipo de problema y los objetivos planteados nos sitúan en una perspectiva de investigación determinada, no debemos dejar de lado las aportaciones que otras perspectivas pueden ofrecer a la investigación que se realiza.

9.- **Selección o elaboración de los instrumentos:** Se determinan qué técnicas de recogida de información son las que se van a necesitar y si existe ya en el mercado el instrumento o aparato técnico o hay que elaborarlos.

10.- **Procedimiento del proceso de investigación:** Hay que determinar el procedimiento que se va a seguir desde que el investigador toma contacto con los sujetos investigados hasta que se despide de ellos. Se detallará por ejemplo: lugar y hora donde se recogen los datos, características de los experimentados (sexo, edad, etc.), consignas que se le darán a los sujetos, cómo se presentarán los estímulos, cómo se registrarán las respuestas, etc. Se debe especificar todo con gran detalle.

11. **Recogida de información:** Se debe conocer cómo se van a registrar los datos y la manera de organizarlos para facilitar el análisis posterior.

12.- **Análisis de la información obtenida:** Se escoge el procedimiento de codificación de los datos y las pruebas estadísticas más adecuadas a los planteamientos de la investigación, las más usadas son la media, desviación típica, correlación, etc.

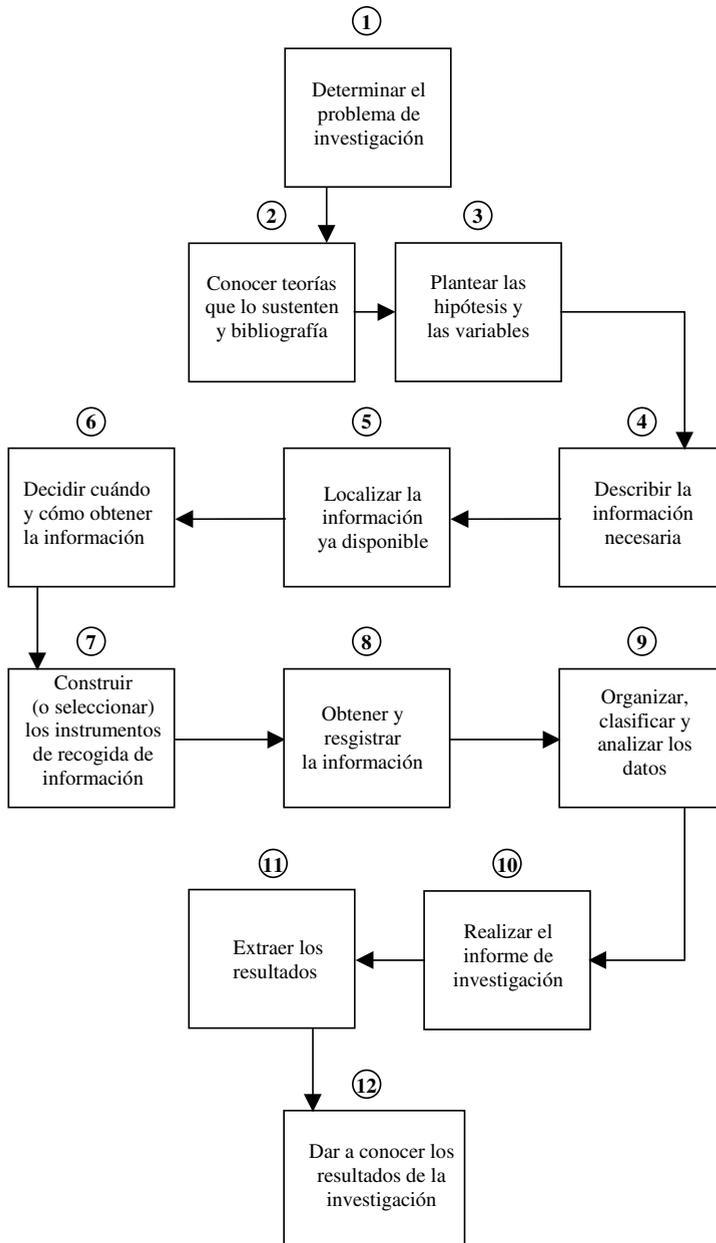
13.- **Extracción de las conclusiones de la investigación:** Lo primero es plantearse si aceptamos o no la hipótesis nula (H_0), que es la que planteamos en la investigación, en el caso de rechazarse implica la aceptación de la hipótesis alternativa (H_1). En este apartado estudiaremos las posibilidades de generalización de los resultados de la muestra a la población en función de los resultados obtenidos.

14.- **Elaboración del informe final:** Se trata de elaborar un informe donde aparezcan sintetizados todos los apartados desarrollados en la investigación. En él podemos señalar sugerencias para nuevas investigaciones y plantear interrogantes que no hayan quedado resueltos en la investigación realizada o permitan ampliar el trabajo realizado. Es un documento que servirá para distribuir y hacer público los resultados de la investigación.

15.- **Bibliografía:** Se citarán con detalle todos los documentos, libros, revistas, otros estudios realizados, etc. como la comunidad científica disponga en el momento.

Los apartados descritos anteriormente son los que ayudarán a realizar una investigación completa. El valor de las conclusiones de la investigación estará en función de la seriedad y rigurosidad del investigador en todo su hacer. A continuación, un gráfico donde se pueden ver en cascada los pasos principales, desde la determinación del problema hasta el momento de dar a conocer los resultados de la investigación.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN



4.- PRINCIPALES ERRORES QUE SE PUEDEN COMETER EN LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Vamos a hacer una descripción de los tipos de errores que se suelen cometer en el diseño, ejecución y elaboración de conclusiones de una investigación socioeducativa. Evitarlos supondrá acercarnos más a la impecabilidad que se requiere del investigador y del proceso de investigación. Los más destacables son:

1.- Dificultades en el momento de realizar la investigación:

Investigar significa buscar y encontrar respuestas a problemas o cuestiones que deseamos conocer de la realidad. No siempre se está dispuesto a esta tarea por lo que suponen la poca disponibilidad de tiempo y escasez de recursos para su desarrollo.

En el momento de realizar la investigación surgen dudas, se necesita un tiempo de reflexión y una actitud adecuada para asumir la desorientación, reconocer y admitir las dificultades que supone concretar las hipótesis, variables y técnicas de recogida de información, tomar tierra para dejar de idealizar lo que se pretende hacer y determinar de forma concreta la información que se tiene y la que se debería recabar. Hay que ser críticos con uno mismo. Esta disposición será necesaria para comenzar a trabajar con ilusión, no desde lo que se piensa que es lo adecuado, sino desde la observación y detección de lo que es necesario hacer.

2.- Dificultades en el encuentro con la realidad:

A veces existe la dificultad para observar y comprender la realidad. Se pretende tomarla como un obstáculo o barrera que hay que superar y domesticar, en lugar de enfrentarse a ella con el fin de conseguir la información tal cual existe y no la que esperamos.

La investigación se debe hacer respecto a la obtención de criterios que nos ayuden a verificar o no las hipótesis planteadas y no con el fin de obtener los resultados previstos por encima de lo que sea. La investigación no es un medio para manipular la realidad sino para conocerla tal cual es.

Si se percibe la realidad equivocadamente, será equivocado el diseño de investigación que se realice y también el proceso que se lleve a cabo. El error inicial influirá en el error del final.

3.- Los estudios y análisis superficiales:

Con los análisis superficiales se consiguen unos resultados que no comuni-

can los niveles más profundos de lo que ocurre en la realidad, se dificulta la obtención de información necesaria para elaborar un informe que pueda ser útil. En esos casos, la modificación o reformulación de las hipótesis a lo largo del proceso puede basarse en datos superfluos. En alguna situación se puede poner en peligro incluso la continuidad de la investigación, por no tener credibilidad para avalar proyectos de intervención basados en estas investigaciones.

4.- Sesgos de subjetividad:

El punto de vista personal del profesional ante los procesos socioeducativos es inevitable. El error se comete cuando uno se deja llevar por una subjetividad desajustada y no funcional. Es posible que se deje llevar por los prejuicios o que uno se implique tanto en la situación o en el problema planteado, que el investigador no sepa situarse en la distancia que necesita la investigación y obtener la información desde un plano más neutro.

5.- Las valoraciones apasionadas:

Con las valoraciones apasionadas se puede caer en enfrentamientos personales con miembros del equipo de investigación, al no recibir adecuadamente mensajes que oportunos o no, no se comprendan. También puede producirse que se focalice la atención en aspectos que no son tan relevantes.

6.- Necesidad de obtener datos cuantificables:

Suele dar la impresión que aquello que no es cuantificable no es fiable, y por ende no es objeto de investigación. Es más fácil obtener información de los procesos directos que de los indirectos, tanto para unos como para otros se pueden utilizar criterios cualitativos que desglosen las conductas, situaciones o fenómenos observados en descriptores o indicadores, a los cuales asociemos categorías para facilitar su registro.

El campo socioeducativo se encuentra más que otros campos con estas situaciones por lo difícil que resulta acotar los límites y encontrar un lenguaje común para su descripción y análisis. Si se quiere escudriñar los entresijos que conforman la realidad con el fin de transformarla hay que resolver el problema de la excesiva cuantificación de los resultados y adentrarnos más en los procesos.

7.- Estudios que no descubren las causas:

Se acostumbra realizar estudios, cuando se hacen, que analicen la realidad tal cual es, con el fin de programar posteriormente la intervención, sin pretender descubrir las causas de lo que ocurre. En estos casos, en el proceso de transformación, que es uno de los objetivos que pretende la investigación socioeducativa, no se detecta lo que falla. Sin ir a la raíz que lo produce seguirá fallando una

y otra vez y no se conseguirá el conocimiento que, desde la investigación, ayudará verdaderamente a intervenir y cambiar la realidad.

El hacer valoraciones sin, a veces, plantear opciones nuevas, supone estancarse en la situación en la que uno se encuentra. Desde las posturas teóricas se suele criticar negativamente lo que se realiza en la práctica o lo que realizan otros equipos de investigación. Sin proponer acciones y sin una actitud comprensiva a otros estudios no se abrirá el campo de visión que necesita el investigador socioeducativo.

8.- Confusión a la hora de tomar decisiones:

El proceso de planificación y ejecución de la investigación suele contener muchos aspectos sobre los cuales se deben tomar decisiones: el equipo de profesionales, las tareas a realizar, la temporalización, la organización institucional, la recogida de información, etc. Esa complejidad suele crear confusión al iniciar la planificación si antes no se han previsto las consecuencias de esas decisiones. Los aspectos que se pueden reformular dependerán de las necesidades y expectativas del propio diseño de investigación y del equipo de investigadores.

9.- Legitimación de unos pocos:

Las funciones o roles de los investigadores que trabajan en equipo conllevan diferentes responsabilidades en la ejecución de una investigación, pero en el diseño todos debieran participar de la misma manera. Para que todos los participantes se sientan responsables de los resultados hay que favorecer canales de información y retroalimentación de la marcha de la investigación.

Otras veces, ocurre que se suele valorar unas opiniones más que otras tanto en el diseño como en su puesta en marcha. Hay que considerar que todas las opiniones tienen una fundamentación y como tal, hay que darles su valor. No todos perciben las mismas cosas, y si no se consideran todas las aportaciones con igual respeto puede que se escape información relevante.

10.- Planificar un nuevo proceso de investigación sin revisar el anterior:

Se suele dedicar tiempo al diseño de la investigación y, por supuesto, a la ejecución, pero en muchas ocasiones, o no se le dedica tiempo a la revisión de su puesta en marcha o se le dedica menos del que requeriría y de esa forma, no es posible la reformulación del propio diseño.

A veces, se comienza un nuevo periodo de investigación sin tener información del proceso anterior y de los resultados obtenidos, de esta manera sucede que se diseña otra investigación cometiendo posiblemente los mismos fallos o incluso, replicando algún aspecto obtenido en la etapa anterior.

11.- Necesidad imperiosa de recolectar datos:

Cuando se necesita obtener información de la realidad uno se puede dejar llevar por la idea de “cuanta más información mejor”, y eso no siempre es adecuado. Se suele apuntar hacia varios informantes a la vez y usar el mayor número de instrumentos que estén al alcance, sin haber reflexionado previamente la información que realmente es necesaria y puede ser útil. En el caso de haberlo previsto hay que tomar de decisiones respecto a la relevancia o no de los datos.

Otra dificultad en la recogida de información puede ser, que una vez se tienen los datos, no se haya planificado el tiempo suficiente que requiere el análisis. Esto sólo serviría para crear desilusión y desconfianza en los participantes en el momento de plantear un nuevo proceso de investigación.

12.- No devolución de las conclusiones de la investigación a todos los interesados:

Solemos insistir mucho en la petición de la información, pero luego no damos la misma respuesta, en tiempo y forma a los participantes o interesados en el proceso de la investigación. En alguna ocasión sucede que el tiempo transcurrido entre que se realizó la investigación y se informó a los interesados es tan amplio, que el interés principal de que sirvan las conclusiones obtenidas para programar es imposible.

13.- Investigar porque está de moda:

Todos los proyectos deberían incluir una fase de investigación con el fin de analizar la realidad y fundamentar desde ella los planteamientos de intervención. En algunos casos, sigue sin aparecer o aparece de forma somera. Cualquier institución socioeducativa, hoy en día, demanda a sus profesionales conocer la realidad y sus necesidades para poder establecer prioridades sobre la elaboración de proyectos y distribución de recursos.

Si la investigación la hacemos como una obligación, pero sin comprender que es el momento inicial que necesita el proyecto y el equipo para reflexionar sobre su acción y expectativas, estaremos desvalorizando su significado real.

14.- Predominio del protagonismo del investigador:

La investigación socioeducativa suele ser realizada por el profesional que posteriormente diseñará el programa de intervención y lo ejecutará. Estaría bien si fuera el único que interviene en la acción. Pero en muchos de los programas socioeducativos existen otras personas que pueden ofrecer información al respecto (participantes, otros profesionales, familiares, etc.) y por ello, sería conveniente que todos o la mayoría de ellos, participaran en la investigación como parte activa. De esta forma, conseguiremos que todos los participantes se sientan comprometidos con los resultados obtenidos.

15.- Limitación de recursos en la recogida de información:

La elección de las técnicas o instrumentos de recogida de información puede hacerse exclusivamente en función de los recursos que se tienen, obteniendo un tipo de información limitada y no la que realmente se necesita y no se puede conseguir por falta de medios, condicionando los resultados de la investigación sólo a los datos así obtenidos.

En el caso de tener que elaborar los instrumentos de recogida de información se necesita un tiempo y conocimiento que no siempre se tiene y que puede llevar a realizarlos desde la improvisación, sin reflexión previa o desde un desconocimiento de la materia. Estos hechos impedirían que se llegara al fondo de la cuestión.

16.- No entender la investigación como instrumento de cambio:

Si sólo se describe la realidad tal cual es, puede entenderse que la finalidad del proceso de investigación socioeducativa es describir, explicar o interpretar los hechos, pero no transformar, cambiar, modificar, etc. la realidad mediante los programas de intervención. No debemos olvidar que los datos por sí solos no sirven si no consideramos los procesos que son los que nos proporcionan mayor información de cómo es la realidad.

17.- Neutralidad cuestionable de la investigación:

Se cree y se intenta que la investigación socioeducativa sea imparcial y neutral y que no beneficie a nadie, pero no siempre es así, en muchas ocasiones, la investigación, en la acción socioeducativa es tener que tomar partido por alguien o por algo, desde el propio planteamiento del diseño de la investigación.

18.- Complejidad de la investigación:

La investigación socioeducativa es un proceso tan natural como la vida misma, la tarea de búsqueda de explicaciones sobre la realidad ha existido desde siempre, se hace de manera automática aunque no se sistematice. En algunos contextos se han acentuado tanto los aspectos técnicos que complican mucho más el proceso de la investigación. Al tecnificarla demasiado se pierde la confianza en saber hacerlo. En ningún lugar encontraremos recetas que nos resuelvan los problemas que surjan, sí orientaciones. No olvidemos que se aprende a investigar investigando.

5.- BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, E. (1990): "Aspectos prácticos del proceso de programación y evaluación", en

Revista de Estudios Sociales y de Sociología aplicada. Métodos de intervención social. Documentación Social, nº 81.

COLÁS, P. Y BUENDÍA, L. (1992, 1994): Investigación educativa. Sevilla, Alfar, pp.74-75.

MARTÍN, B.: “Metodología de la investigación socioeducativa: propuesta de acción para el educador social”, en López, E. y Ballesteros, C. (2002): Educación Social y nuevas tecnologías. Kronos, Sevilla, pp. 33-59.

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Gema Martín Seoane
Rosa Pulido Valero
Rosa Vera Gómez

Investigación dirigida por M^a José Díaz-Aguado (Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense) y Rosario Martínez Arias (Catedrática de Metodología de la Universidad Complutense)

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El término “bullying” hace referencia al fenómeno del maltrato, acoso o abuso entre iguales. Aunque este fenómeno no es reciente, no es hasta la década de los setenta cuando se comienza a investigar de forma sistemática. Los primeros estudios desarrollados por Olweus (1998) revelan que la violencia entre iguales en los centros educativos se produce con frecuencia y detectan variables relacionadas como el género (los chicos están frecuentemente más implicados que las chicas) o como la diferencia de número entre víctimas y agresores (hay un mayor porcentaje de víctimas que agresores, lo que parece indicar que éstos suelen ejercer su acción sobre más de un compañero). A partir de ese momento comienza a desarrollarse en diferentes países prolíficas líneas de investigación encaminadas a conocer la incidencia del problema, así destacan los estudios realizados en Gran Bretaña (Smith y Sharp, 1994), Escocia (Mellor, 1990), Irlanda (Byrne, 1994), Portugal (Pereira y cols., 1996), Italia (Genta y cols., 1996).

En España no es hasta 1989, cuando se inicia el estudio de este fenómeno (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), encontrando resultados en la misma línea que los trabajos anteriores. A partir de este momento el estudio de la violencia entre iguales en los centros educativos adquiere un interés cada vez mayor como fenómeno a investigar, destacando los trabajos de Cerezo y Esteban (1992) por

sus aportaciones metodológicas a este ámbito, las investigaciones desarrolladas en Sevilla desde la década de los noventa, encaminadas no sólo a conocer la incidencia del fenómeno sino a comprobar experimentalmente la eficacia de posibles intervenciones (Ortega, 2000).

En los últimos años, dos investigaciones han puesto de relevancia la actualidad de este fenómeno y la necesidad de profundizar en su análisis, así el Defensor del Pueblo (1999) ha publicado una investigación a nivel nacional para conocer la incidencia de este problema. Por otro lado, el equipo dirigido por Díaz-Aguado (2001) ha realizado un estudio sobre la prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en ocio.

La presente investigación pretende aportar un análisis actual de la incidencia de este fenómeno en la Comunidad de Madrid, a través de una muestra representativa, y profundizar en las variables implicadas en la violencia entre iguales.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del estudio consiste en la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en contextos educativos en la Comunidad de Madrid. Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Determinación del grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato (físico, verbal, social), tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores y testigos, en contextos educativos.
2. Descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto a las que recurren quienes lo protagonizan (víctima o agresor) y quienes la presencian (observadores).
3. Estudio de la relevancia de variables demográficas (edad, género y nivel educativo) que pudieran afectar al problema en sus distintos aspectos (incidencia, modalidad de maltrato).
4. Conocer las actitudes hacia la diversidad y la violencia, que expresan los alumnos evaluados en los centros educativos y su relación con el fenómeno.

3. MÉTODO

En este estudio participaron un total de 1252 estudiantes de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio. Los alumnos pertenecían a 15 centros

públicos y privados-concertados, ubicados en toda la Comunidad de Madrid. Se realizó un muestreo aleatorio, considerando los siguientes criterios: 1) Selección de centros de poblaciones urbanas con más de 50.000 habitantes; y 2) Porcentaje de centros públicos y privados representativo al existente en la comunidad.

La distribución en función del nivel educativo fue la siguiente: 3º ESO un 30,9%, 4º ESO un 28,5%, Bachillerato un 32,9% y ciclos formativos de grado medio un 7,7% (porcentaje inferior puesto que sólo se evaluaron aquellos centros de la muestra que poseían dichas enseñanzas). En relación al género, el 50,7% de la muestra fueron varones, y el 49,3% mujeres

En la presente investigación se han utilizado dos instrumentos de evaluación elaborados y validados previamente en el estudio de Díaz-Aguado y colaboradores en la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado, 2001): 1) *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)*. Consta de 72 afirmaciones a partir de las cuales se evalúan creencias relacionadas con la justificación de la violencia en distintos ámbitos (en la pareja, en la familia, entre iguales,...), creencias sexistas y manifestaciones de intolerancia hacia diferentes grupos minoritarios; y 2) *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)*. Pretende evaluar las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar, preguntando a los adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores pasivos una serie de conductas violentas; así como la posibilidad de contar con la ayuda de distintos agentes sociales en estas situaciones.

La aplicación de estos instrumentos fue colectiva, previa explicación a los adolescentes de las instrucciones e indicaciones necesarias, que incluían una breve aclaración sobre el propósito del estudio y hacían énfasis en la confidencialidad de los datos.

4. RESULTADOS

En relación a las actitudes hacia la diversidad y la violencia en función del género, se encuentran diferencias significativas ($p < .001$) en las puntuaciones de los cuatro factores que evalúa el cuestionario CADV: violencia, sexismo, intolerancia y tolerancia. En los tres primeros los adolescentes obtienen puntuaciones superiores que las adolescentes (una media de 49 frente a 35 en violencia, 47 frente a 33 en sexismo y un 56 frente a un 45 en intolerancia), al contrario que en el factor cuatro, en el que las adolescentes obtienen puntuaciones más elevadas (la media de las chicas en tolerancia es de 36 frente al 32 de los chicos).

También se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación al curso en todos los factores. En este sentido, los alumnos de 3° y 4° de ESO superan a los restantes cursos en los factores violencia (media de 44 en 3° y de 45 en 4°, frente a una media de 37 en grado medio y 38 en bachillerato), sexismo (media de 43 en 3° y de 42 en 4°, frente a una media 36 en el resto de grupos) e intolerancia (media de 52 en 3° y 53 en 4°, frente a un 46 en bachillerato). Por el contrario, en el cuarto factor, que mide tolerancia y rechazo de la violencia, son inferiores que los restantes grupos (media de 33 en 3° y 4°, frente a una media de 36 en bachillerato).

En relación a la calidad de vida de los adolescentes, parecen sentirse muy bien en la mayor parte de las situaciones y con la mayoría de las personas con las que se relacionan, alcanzando puntuaciones muy próximas al valor máximo (7). En función de la medias obtenidas, destacan las relaciones con los amigos (6,61), con el ocio (6,24), así como con la madre (6,18). Las puntuaciones descienden ligeramente, aunque superan la media teórica, en las situaciones relacionadas con la escuela: centro (5,33), clase (5,51), con lo que se aprende (5,21) y especialmente profesores (4,84), siendo esta la última la más baja de todas las obtenidas.

Respecto a las situaciones en las que han sufrido victimización los alumnos, como puede observarse en la figura 1, las más frecuentes parecen ser las asociadas a rechazo verbal (“*hablan mal de mí*” obtiene un 56 %) y exclusión pasiva (“*me ignoran*” un 38 %, “*no me dejan participar*” un 23 %); seguidas por la violencia verbal (“*me insultan*” un 35 %) y la que se ejerce sobre las propiedades (“*me esconden cosas*” un 28 %, “*me roban*” un 13 %). Conviene destacar que un 8% de los sujetos evaluados declara sufrir *intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual*; un 8% dice haber sufrido *agresiones físicas*; un 3% que le han obligado con amenazas a *conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quería participar*, y también a un 3% le han *amenazado con armas*. El número de agresores observado es bastante superior al número de víctimas, especialmente en la exclusión y en las formas menos graves de violencia (un 24 % más de agresores en “*me ignoran*”, un 31 % más en “*me rechazan*”, un 27 % más en “*me insultan*”). Esta diferencia entre ambos papeles disminuye en las formas menos graves de violencia, y se invierte en el caso del *robo* (en el que el número de los que se reconocen como víctimas, un 8 %, es superior al número de los que se reconocen como agresores, un 5 %). Finalmente decir que, en relación a los porcentajes obtenidos a través de los observadores, encontramos puntuaciones muy parecidas a las de víctimas y agresores, excepto en las situaciones de mayor gravedad, donde obtenemos puntuaciones bastante superiores (*obligar a hacer cosas* un 9 %, *intimidar con frases o insultos de carácter*

sexual un 19 %, obligar con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual un 7 % y amenazar con armas un 8 %).

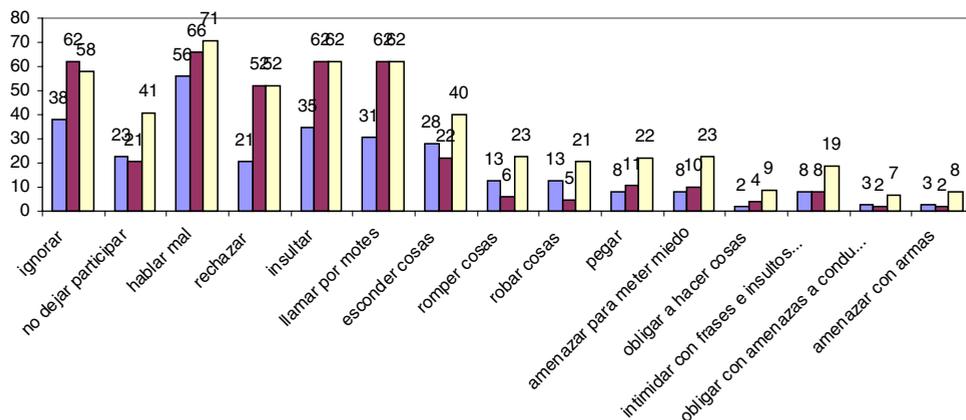


Figura 1. Situaciones-conductas de víctima en la escuela

Por otro lado, las figuras de ayuda más disponible en estas situaciones son los amigos (a los que acuden en un 86 % de los casos), seguido de la madre (65 %), el padre y los compañeros (63% en ambos casos). Los alumnos acuden a profesionales del centro según los siguientes porcentajes: a profesores un 47 % y al orientador un 39 %. La mayoría de los jóvenes valora (en una escala de 1 a 5) la posibilidad de contar con el profesorado en situaciones de violencia en el centro (media de 3,22), aunque también encuentran actitudes pasivas hacia la violencia por parte del profesorado (“no se enteran” media de 2,61, “no saben impedirlos” media de 2,51). Las conductas más frecuentes de los adolescentes en una situación de violencia entre iguales son las siguientes: *intentar cortar la situación cuando hay una relación de amistad con la víctima* (media de 3,97), *intentarlo aunque no exista esa relación* (media de 3), *no hago nada aunque creo que debería hacerlo* (media de 2,02), *no hago nada porque no es mi problema* (media de 1,91).

5. CONCLUSIONES

En esta investigación se refleja por un lado el *superior riesgo de violencia e intolerancia que existe entre los chicos*, y la necesidad de poner en marcha intervenciones encaminadas a la superación de la asociación de la intolerancia y

la violencia con valores masculinos tradicionales, como la fuerza; y por otro, la necesidad de concentrar dichas intervenciones lo antes posible, puesto que los alumnos de 3° y 4° de secundaria superan, según este estudio, a los restantes cursos, en violencia, sexismo e intolerancia, mientras que en el factor tolerancia las puntuaciones en estos grupos son inferiores al resto. Estos resultados parecen relacionarse con las dificultades manifestadas por el profesorado de secundaria y con el hecho de que en estas edades suelen iniciarse diferentes conductas de riesgo (violencia, conductas autodestructivas...).

En relación a la calidad de vida de los adolescentes, éstos parecen sentirse muy bien en la mayor parte de las situaciones y con la mayoría de las personas de su entorno, sobre todo con los amigos, el ocio y los familiares (especialmente con la madre). Por otro lado la relación con los profesores obtiene la puntuación más baja, como se ha observado en estudios recientes, lo que lleva a relacionarlo con las dificultades que en la interacción profesor-alumno se han detectado en la educación secundaria en los últimos años.

Las situaciones más frecuentes de violencia entre iguales parecen ser las asociadas a rechazo verbal y exclusión pasiva, seguidas de la violencia verbal, tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores (siendo superior el porcentaje de estos últimos). La diferencia entre ambos papeles disminuye en las formas más graves de violencia, aunque los porcentajes de los que declaran sufrir abuso sexual o amenazas con armas, a pesar de ser inferiores, son muy preocupantes. Finalmente el número de observadores pasivos es, en las situaciones menos graves, bastante superior al número de víctimas, pero similar al de los agresores, aunque en las conductas más extremas y destructivas, estas diferencias aumentan. Esto puede estar poniendo de manifiesto que hay más conductas presenciadas de las que víctimas y agresores se atreven a reconocer.

En la violencia entre iguales *las figuras más disponibles para pedir ayuda*, como se observa en el estudio del Defensor del Pueblo (1999), son los *amigos, seguido de la madre, el padre y los compañeros*. Resulta sorprendente que los adolescentes manifiesten que los profesores están muy poco disponibles ante un problema tan grave, dado que se produce en el mismo contexto en el que éstos se encuentran. Sin embargo la mayoría de los alumnos valora la posibilidad de contar con algún profesor cuando se presentan situaciones de violencia en el centro. Aunque parece que muchas de estas situaciones pasan desapercibidas para el profesorado o no saben cómo intervenir, de lo cual se deriva la necesidad de poner en marcha intervenciones dirigidas a formar a estos profesionales en cómo afrontarlas.

Por último las conductas más frecuentes de los adolescentes en una situación de violencia entre iguales son: *“intentar cortar la situación cuando hay una*

relación de amistad con la víctima”, e “intentarlo aunque no exista esa relación”. Sin embargo, hay que destacar las actitudes pasivas ante la violencia “no hago nada, aunque debería hacerlo”, “no hago nada porque no es mi problema” y “me meto con él lo mismo que con el grupo”, lo que revela la alta complicidad con la que se viven las situaciones de violencia que se producen en los centros educativos y por lo tanto la dificultad de intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYRNE (1994), Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools, *Irish Journal of Psychology*, 15, 574 – 586.
- CEREZO, F. Y ESTEBAN, M. (1992). El fenómeno de Bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV, 2, 131- 145.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999) *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor de Pueblo, Informe inédito.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2001) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Informe de investigación inédito.
- GENTA, M. L. y cols. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97 – 110.
- MELLOR, A. (1990). Bullying in Scottish secondary schools, *Spotlights* 23, Edinburg: SCRE.
- OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. (2000). *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Madrid: Aprendizaje en práctica, Antonio Machado Libros.
- PEREIRA, B.; MENDOÇA, D.; NETO, C.; ALMEIDA, A.; VALIENTE, L. Y P. K. SMITH (1996). Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- SMITH, P.K. Y SHARP, S. (1994). *School Bullying insights and perspectives*, Londres: Routledge.
- VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. Y QUEVEDO, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula, en E. ROLAND Y E. MUNTHER (eds.): *Bullying International Perspective*. London: David Fulton Publishers.

DIMENSIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL CAMPO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA.

María José Martínez Segura ⁽¹⁾
Francisco Alberto García Sánchez ⁽¹⁾
Pilar Mendieta García ⁽²⁾
Presentación A. Caballero García ⁽³⁾

⁽¹⁾ Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

⁽²⁾ Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de ASTRAPACE, Murcia.

⁽³⁾ Dpto. de Psicología y Educación. Universidad Camilo José Cela (Madrid)

INTRODUCCIÓN

La coyuntura socioeconómica actual permite, invita y casi obliga a plantear mejoras en la gestión y en la calidad de la actuación, tanto empresarial como de servicios (Senlle, Martínez y Martínez, 2001). La Atención Temprana (AT) no podía ser menos y las distintas obras de referencia que delimitan modelos de actuación en este campo, abogan por fomentar la preocupación de profesionales y gestores en este sentido (GAT, 2000, FEAPS, 2001, García Sánchez, 2002a, 2002b). Así, en los últimos años, un grupo de profesionales de AT (promovidos por el IMSERSO y con representantes de la Asociación Gallega de AT, Aransbur de Burgos, ASpace Cantabria, Asociación de Profesionales de la Atención Precoz de la Comunidad Valenciana y la Asociación Down de Huesca) han llevado a cabo un primer estudio sobre “Estándares de Calidad en AT”. En distintos eventos científicos se ha empezado a abordar este tema desde diferentes perspectivas (Milla, 1999, Peterander, 1998, 1999). Previo a ello, ya en 1996, otro grupo interdisciplinar publicó un documento que, bajo el título de “Criterios de calidad en Centros de AT” (PADI, 1996), delimitaba condiciones físicas, materiales y algunos detalles sobre la filosofía de intervención ambulatoria. En cualquier caso, estos antecedentes, más que concluir el tema, simplemente lo plantean, dejando patente la necesidad de definir actuaciones y pautas que permitan un desarrollo hacia la calidad y, especialmente, la posibilidad de su evaluación.

La experiencia de los autores de este trabajo en AT, unida al conocimiento metodológico e instrumental que puede ofertar un departamento como MIDE en el tema de la investigación y evaluación educativa y social, nos lleva a plantearnos una primera aproximación a la evaluación de la calidad en las distintas vertientes de los programas de AT. Para ello, es necesario, en primer lugar, reflexionar sobre las dimensiones a evaluar, a partir de las cuales podemos plantear los indicadores de calidad a tener en cuenta en esta disciplina. Y ello es siempre más sencillo de hacer si contamos con el marco de un modelo de actuación cuyos postulados teórico-prácticos estén claramente delimitados. En nuestro caso optamos por un *Modelo Integral de Actuación en AT* (MIAAT), el cual venimos defendiendo y desarrollando desde hace años (García Sánchez, 2002a, Mendieta y García Sánchez, 1998).

CONCEPTO DE ATENCIÓN TEMPRANA DESDE EL QUE SE BUSCA LA CALIDAD

De acuerdo con el MIAAT, entendemos la AT como un *conjunto de actuaciones dirigidas al niño, su familia y su entorno, desarrolladas desde la acción coordinada de profesionales y equipos interdisciplinarios, con la finalidad de asegurar los recursos necesarios para prevenir, detectar y dar una respuesta inmediata, planificada con carácter global, sistemática, dinámica e integral a las necesidades transitorias o permanentes de la población infantil que, en la primera infancia (0 a 6 años), presenta trastornos en su desarrollo o riesgo de padecerlos* (adaptada de García Sánchez, Castellanos y Mendieta, 1998). Así, en el proceso que vivimos de ampliación de este concepto, vemos como bajo AT se reúnen un conjunto de actuaciones encaminadas no sólo a la intervención sobre el niño, ni tan siquiera sólo a la intervención sobre éste, su familia y su entorno; sino que también quedan incluidas actuaciones encaminadas a la detección, e incluso prevención, de las necesidades de AT (GAT, 2000, García Sánchez, 2002a, 2002b, 2003). Actuaciones estas últimas en las que los profesionales de la AT deben involucrarse, aunque no sean sus protagonistas directos.

NIVELES DE ACTUACIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA.

Dentro del amplio marco de un MIAAT y teniendo en cuenta los esfuerzos ya realizados (GAT, 2000, Millá, 1999, PADI, 1996, Peterander, 1998, 1999), podemos ir desglosando, en los distintos niveles de actuación que encontramos (prevención primaria, secundaria y terciaria), las dimensiones a considerar para evaluar la calidad en AT.

La *Prevención Primaria*, entendida como el conjunto de actuaciones encaminadas a evitar la aparición de discapacidad o de condiciones discapacitantes, sería evaluada a través de dimensiones como:

- Estructuración de documentos sobre calidad estimular física y socioafectiva (pautas educativas, situaciones de interacción padres-niño, etc.), susceptibles de ser utilizados por profesionales de los campos educativo, sanitario y social y por la población en general.
- Coordinación con profesionales del ámbito sanitario para el diseño de programas de prevención primaria de la discapacidad y de situaciones de riesgo biológico y social desde el terreno bio-sanitario, los cuales tengan en cuenta la realidad de la población atendida y la naturaleza concreta de los factores que hacen requerir AT.
- Coordinación con profesionales de los servicios sociales para el diseño de programas de prevención primaria de situaciones de riesgo social y socioambiental, así como para la prevención de la discapacidad en poblaciones sometidas ya a estas situaciones (niños de familias con problemas de drogadicción, alcoholismo, delincuencia, salud mental, etc.).
- Coordinación con profesionales y recursos del ámbito educativo para el diseño de programas de prevención primaria en el terreno psicoeducativo, los cuales permitan la prevención primaria de situaciones de riesgo socioambiental en toda la población.

La *Prevención Secundaria* debe entenderse como las actuaciones encaminadas a evitar el desarrollo de la discapacidad ante la existencia de una situación de riesgo biológico o socioambiental o el desarrollo de problemáticas asociadas a la discapacidad ya existente. En cualquier caso, su éxito pasa, necesaria e inevitablemente, por una detección precoz de las situaciones de riesgo o de la propia discapacidad. Por ello, enunciaremos dimensiones a considerar para la evaluación de la calidad tanto en las actuaciones encaminadas a la detección como en las dedicadas a la prevención secundaria propiamente dicha:

- Funcionamiento de mecanismos de detección precoz:
 - Desarrollo de listados de signos de alerta que permitan la detección precoz de las situaciones de riesgo biológico o socioambiental, así como de la propia discapacidad o alteración en el desarrollo del niño.
 - Disposición de mecanismos de actualización continua y distribución de listados de signos de alerta entre las distintas administraciones públicas.
 - Coordinación de los recursos sanitarios, educativos y sociales, para la derivación rápida de las necesidades de AT detectadas.
- Prevención Secundaria, propiamente dicha:

- Disponibilidad de unidades de valoración y diagnóstico de las necesidades de AT, conformadas por equipos interdisciplinarios.
- Disponibilidad de programas de seguimiento para la abordar las necesidades de AT que no requieran un programa individualizado de intervención y aquellos casos en los que el niño se vea sometido a situaciones de riesgo biológico o socioambiental.

La *Prevención Terciaria* o *intervención* propiamente dicha, debemos entenderla como el conjunto de actuaciones encaminadas a dar una respuesta inmediata, planificada con carácter global, sistemática y dinámica a las necesidades que presenta el niño con alteración en su desarrollo o riesgo de padecerla, su familia y su entorno. Es aquí donde tradicionalmente se concentraban los esfuerzos de AT, quedando ahora el panorama más abierto al incluirse, como hemos visto, actuaciones en tareas de prevención primaria y secundaria, e incluso colaboraciones para favorecer la detección. Actuaciones todas ellas que son, en sí mismas, indicadores de calidad desde un concepto integral y amplio de la AT.

También cara a la *intervención* se ha demandando una perspectiva multidimensional para la evaluación de su calidad (García Sánchez, 2002c, Guralnick, 1997a), la cual obviamente va unida a la evaluación de su eficacia. En la actualidad se espera de la investigación, no tanto que demuestre la eficacia en general de la intervención (Dunst, Zinder y mankinen, 1989, Guralnick y Bennett, 1987, Harris, 1993), enfoque ampliamente utilizado en décadas anteriores y que se considera superado, sino que desarrolle aproximaciones que permitan delimitar qué enfoques de intervención son los más eficaces, en qué condiciones, con qué intensificación y para qué población (Andreu, 1996, Guralnick, 1991, 1993, 1997a). Se exigen estudios que aporten información válida para guiar programas específicos de intervención; a un nivel útil para las actividades diarias de terapeutas, clínicos y educadores, y para las familias (qué tipo de intervención es mejor para quién, bajo qué condiciones y con qué fines o metas).

Al investigar sobre eficacia de la intervención en AT debemos tener presentes las influencias de las características tanto de los programas como del niño, de su familia y de las metas y resultados pretendidos (Guralnick, 1993, 1997a, 1997b). En todo caso, la eficacia nunca habrá de ser valorada exclusivamente desde el punto de vista del nivel alcanzado por el niño en las clásicas escalas de desarrollo. Muy al contrario, es necesario valorarla a través de nuevos indicadores multidimensionales que tengan en cuenta aspectos, no siempre considerados, como el desarrollo afectivo del niño, su competencia social, las mejoras de su estado de salud, etc. Y debemos detenernos también en valorar sus efectos sobre la familia del niño, considerando dimensiones como cohesión familiar, adaptabilidad, sistemas de opinión, creencias o expectativas, habilidades para la solu-

ción de problemas relacionados con la evolución del niño o para el afrontamiento de distintas fuentes de estrés, sobre el nivel de confianza de la familia en sus propias capacidades, etc. (García Sánchez, 2002c, 2003, Guralnick, 1993, 1997a, 1997b).

Pero hablar de calidad en la intervención es hablar de algo más que mera eficacia. Otras dimensiones a tener en cuenta para valorar esa posible calidad serían:

- Nivel de interdisciplinariedad en el trabajo en equipo, tanto para la valoración y diagnóstico de las necesidades de AT, como para la planificación y desarrollo de los Programas Individualizados de Intervención.
- Disponibilidad de recursos de intervención sectorizados y descentralizados.
- Disponibilidad de modalidades de intervención en entornos naturales y propuestas efectivas de coordinación con los agentes disponibles en esos entornos naturales.
- Actuaciones encaminadas a entender la etapa de AT como el primer paso para la planificación y ejecución de un proyecto curricular, de un proyecto de vida para el niño con discapacidad y su familia.

Y con referencia a las actuaciones centradas en la familia, la evaluación de la calidad de la intervención pasa por valorar dimensiones como:

- Su satisfacción como cliente del servicio.
- El nivel de implicación que se permite a la familia, y que se consigue, como aliada y protagonista de la intervención en el entorno natural del niño.
- El nivel de reconocimiento y respeto de sus derechos como responsable y tutor del niño.
- La eficacia de actuaciones de intervención concretas realizadas sobre las familias desde los equipos interdisciplinarios de terapeutas de AT, encaminadas a:
- Acompañarlas y ayudarles en la elaboración y desarrollo de sus reacciones de duelo desencadenadas por el diagnóstico de la discapacidad en su niño.
- Facilitarles orientaciones sobre la evolución del niño y de su patología y sobre las contribuciones que la propia familia puede realizar para fomentar su adecuada evolución (nociones de calidad estimular física y socioafectiva y pautas educativas).

- Fomentar en ellas el desarrollo de recursos propios para la toma de decisiones y para su capacitación en la resolución de problemas ante los requerimientos presentes y futuros del niño con discapacidad.
- Intervención clínica sobre las dinámicas de funcionamiento de la unidad familiar o de la pareja (en casos puntuales, cuando existan los recursos adecuados en los equipos interdisciplinarios y cuando el problema en la dinámica familiar esté relacionado claramente con el niño con discapacidad).

REFERENCIAS

- ANDREU, T. (1996). Los nuevos cauces de investigación en el ámbito de atención temprana. *Revista de Educación Especial*, 22, 55-66.
- DUNST, C.J., SNYDER, S.W. y MANKINEN, M. (1989). Efficacy of Early Intervention. En: M.C. Wang, M.C. Reynolds y H.J. Walberg (Eds.). *Handbook of special education: Research and practice*. Vol.3: Low incidence conditions (pp. 259-294). Oxford: Pergamon Press.
- FEAPS (2001). *Atención Temprana. Orientaciones para la calidad. Manuales de Buena Práctica*. Madrid: FEAPS.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2002a). Atención Temprana: elementos para el desarrollo de un Modelo Integral de Intervención. *Bordón*, 54 (1), 39-52.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2002b). Reflexiones sobre el futuro de la Atención Temprana desde un Modelo Integral de Intervención. *Siglo Cero*, 32 (2), 5-14.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2002c). Investigación en Atención Temprana. *Neurología Clínica*, 34, 151-155.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2003). El futuro de la Atención Temprana. *II Jornadas de Atención Temprana y Salud Mental de Castilla – La Mancha*. Ciudad Real, 28 y 29 de Marzo.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A., CASTELLANOS, P. y MENDIETA, P. (1998). Definición de Atención Temprana y de sus vertientes de intervención desde un Modelo Integral. *Revista de Atención Temprana*, 1 (2), .57-62.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato sobre Discapacidad.
- GURALNICK, M.J. (1991). The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children*, 58, 174-183.
- GURALNICK, M.J. (1993). Second generation research on the effectiveness of early intervention. *Early Education and Development*, 4, 366-378.
- GURALNICK, M.J. (1997a). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- GURALNICK, M.J. (1997b). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319-345.
- GURALNICK, M.J. y BENNETT, F.C. (1987). *The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children*. Nueva York: Academic Press. Existe traducción al castellano: *Eficacia de una intervención precoz en niños minusválidos y en situaciones de riesgo*. Madrid: INSERSO, 1989.
- HARRIS, S.R. (1993). Evaluating the effects of early intervention. A mistach between process and product?. *American Journal of Diseases Children*, 147, 12-13.
- MENDIETA, P. y GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (1998). Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, 29 (4), 11-22.
- MILLÁ, M.G.E.. (1999). Propuestas para la calidad de los servicios de Atención Temprana. Estado actual. *IX Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias*. Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con discapacidad. Madrid: 18 y 19 de Noviembre.
- PADI (1996). *Documento de Criterios de Calidad en Centros de Atención Temprana*. Texto publicado en la página WEB de la Asociación Genysi (<http://paidos.rediris.es/genysi>).
- PETERANDER, F. (1998). Factores para una Atención Temprana de calidad. *VIII Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias*. Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con discapacidad. Madrid: 16 y 17 de Noviembre.
- PETERANDER, F. (1999). El futuro de la Atención temprana: calidad y profesionalidad. *IX Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias*. Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con discapacidad. Madrid: 18 y 19 de Noviembre.
- SENLE, A., MARTÍNEZ, E. Y MARTÍNEZ, N. (2001). *ISO 9000-2000. Calidad en los servicios*. Barcelona: Gestió-2000.

LA CONSULTA COLABORATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE UNA ESCUELA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Primeros aportaciones de una investigación – acción participativa

Fòrum IDEA - UAB¹

1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades de aprendizaje son una de las mejores alternativas educativas para intentar romper los círculos de exclusión de colectivos que sin tener problemas de capacidad están excluidos o en riesgo de exclusión social. La clave de las comunidades de aprendizaje está basada en la vinculación de todos los colectivos potencialmente implicados en los procesos educativos.

Las comunidades de aprendizaje vinculan los esfuerzos e ilusiones de todos los colectivos de la comunidad para que todos puedan mejorar los procesos de aprendizaje y, a la vez sus expectativas sociales, centrándose en el incremento de sus posibilidades reales de desarrollo. Estas iniciativas vinculan la educación formal con la no formal y la educación reglada con el desarrollo comunitario, requisitos fundamentales para superar los retos de la sociedad de la información y es en este contexto donde la consulta colaborativa desempeñada por orientadores comunitarios tiene uno de sus principales desafíos en la actualidad..

En la actualidad la escuela pública tiene unos niveles de fracaso escolar que en algunas zonas, del área metropolitana de Barcelona supera el 50% de la población escolar al término de la Educación Secundaria Obligatoria. Estos re-

¹ Fòrum IDEA: Investigació i Desenvolupament de l'Educació d'Adults : Sergi Martínez, Màrius Martínez y Gerard Ferrer, Area MIDE – Facultat de Ciències de l'Educació – U.A.B. gr.forumidea@uab.es

sultados son del todo inaceptables, no sólo desde un punto de vista académico, sino también de justicia social. El proceso educativo que se quiere transformar es aquel que, partiendo de unos recursos educativos suficientes, obtiene unos resultados académicos muy por debajo de las posibilidades de los propios participantes. La escuela debe ser una institución democrática que posibilite la verdadera igualdad de oportunidades i la movilidad social.

2. BASES TEÓRICAS

Los supuestos psicopedagógicos que sostienen procesos de transformación de las escuelas o centros educativos hacia el modelo denominado comunidad de aprendizaje provienen de tres experiencias desarrolladas en Estados Unidos. Estas tres aportaciones han sido un referente clave para iniciar los procesos de consulta colaborativa:

- *School Development Program (desde 1968)*: Se trata de escuelas en entornos desfavorecidos con chicas y chicos en riesgo de exclusión social, que plantean la problemática escolar como un fenómeno comunitario. Su objetivo es que todas las chicas y chicos puedan llegar al máximo de sus posibilidades, sin rebajar expectativas.
- *Accelerated Schools* de Henry Levin (desde 1986): Programa basado en la participación de toda la comunidad educativa (escuelas, familias, agentes de educación no formal, municipios, etc.). Su objetivo es acelerar el proceso de aprendizaje dotándolo de planes de estudio enriquecidos especialmente a quienes menos expectativas tienen. A nivel operativo parte del análisis de la situación actual de la escuela y la visión compartida de lo que la comunidad quisiera que ésta fuera.
- *Success for All* de Robert Slavin (desde 1987): Este programa parte de la base que la responsabilidad del éxito social y escolar del alumnado depende sobretudo de la escuela. Su objetivo es explotar todo el potencial del alumnado para conseguir que éste tenga intención y confianza en aprender, acabar la educación básica sin necesidad de recurrir a una educación especial o compensatoria.

La consulta colaborativa entendida desde dicha perspectiva recoge los tres supuestos básicos de estas experiencias que son la participación, la aceleración del aprendizaje y el desarrollo global de todas las potencialidades del alumnado.

El orientador comunitario se perfila como un profesional que desarrolla su actividad teniendo en cuenta una nueva visión de los procesos educativos en los que participa que podrían centrarse en:

- **Diálogo igualitario:** Considera las diferentes aportaciones de las personas que participan en el mismo en función de la validez de los argumentos que aportan, en lugar de ser valorados en función del estatus personal. En un proceso educativo basado en el diálogo igualitario todas las personas tienen las mismas oportunidades de participación y, por tanto, una mayor autoestima que se traduce en un mayor grado de implicación y logro de objetivos educativos. De este modo quedan superadas las teorías del déficit que consideran la desigualdad de capacidades en función de la cultura y el entorno social y/o familiar.
- **Inteligencia cultural²:** Contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana, abarcando todas las formas de cognición y habilidades desarrolladas por las personas y permite un modelo de aprendizaje en el cual todas estas formas sean contempladas y valoradas.

El diálogo igualitario sitúa al orientador en una perspectiva de colaboración y no de asesoramiento experto puesto que en el contexto escolar las aportaciones de todos los agentes educativos son igualmente necesarias e importantes. Ello no supone diluir las competencias del orientador sino destacar su rol de dinamizador y facilitador de los procesos de transformación.

Los cambios que se proponen en estos centros educativos están basados en un modelo teórico que sostiene que el conocimiento es un conjunto de respuestas que la comunidad científica da a los problemas sociales en cada momento. Este concepto de ciencia se propone como un producto social fruto de la interpretación en función de los conocimientos, necesidades, intereses y prioridades de la comunidad científica. Desde esta concepción de ciencia, no es posible entender el conocimiento como una cuestión cerrada, o como un conjunto de hechos inamovibles. El conocimiento científico actual admite y permite la duda y el cambio.

3. EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

El orientador debe tener en cuenta que el planteamiento de transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje no es un proceso instantáneo ya que contempla la totalidad de la escuela e implica al contexto social en el que se encuentra. Es por este motivo que se plantea una planificación previa con el fin

² Concepto desarrollado por CREA (Centre de Recerca Social i Educativa de la UB) basado, entre otras, en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.

de que todos los agentes que intervienen entiendan los objetivos, participen en la toma de decisiones y se comprometan en su realización.

El proceso que el orientador debe dinamizar consta de cinco fases que se desarrollan a lo largo de un curso escolar aunque puede dilatarse en función de las características de cada centro. Las fases son las siguientes:

- Sensibilización
- Toma de decisión
- Sueño
- Selección de prioridades
- Planificación

3.1. Sensibilización

El objetivo es conocer las líneas generales del proyecto de transformación y analizar el contexto social y los modelos de educación y por lo tanto de orientación. Se proponen unas sesiones de formación para profesorado, familias y comunidad cuyos temas de trabajo, información y debate son:

- Explicación general del proyecto, fases y sistema de aplicación.
- Análisis de la sociedad de la información, aplicación en la zona y consecuencias educativas.
- Origen del modelo de comunidades de aprendizaje y de la transformación del centro en una de ellas.
- Situación de los actuales modelos de aprendizaje y explicación de modelos alternativos de mejora.
- Análisis de las necesidades de formación.

3.2. Toma de decisión

Después del análisis y discusión de la fase de sensibilización, el centro debe decidir si continua con el proceso de transformación. La primera condición para la continuidad es que el 90% del claustro esté de acuerdo. El proyecto también debe ser aprobado por el equipo directivo y por el Consejo escolar. A éstos se deben unir el AMPA y el resto de la comunidad educativa mostrando su interés y compromiso. Un factor favorable también es el reconocimiento y apoyo de la administración.

3.3. Sueño

Consiste en que todos los miembros de la comunidad educativa puedan soñar el ideal de escuela que quieren, sin tener en cuenta las posibles limitaciones. Se trata de una fase donde lo importante es crear una idea de futuro compartida. Esta fase se plantea en tres momentos: idear el centro educativo que se desea, acordar sobre el modelo de centro que se quiere alcanzar y contextualizar los principios básicos de las comunidades de aprendizaje en el centro.

3.4. Selección de prioridades

El objetivo de esta fase es analizar la situación y medios con los que se cuenta, estableciendo las prioridades que se han consensuado en la fase anterior. Así, es necesario no sólo la búsqueda y análisis de información del centro educativo y de su contexto, sino también, en función de éste, seleccionar las actuaciones a realizar a corto, medio y largo plazo, o lo que es lo mismo, un plan general para conseguir el sueño.

Llegado a esta fase, se corre el peligro de pensar que no se podrá conseguir aquello que se pretende si no se dispone de los recursos suficientes. Si bien la atribución de más recursos por parte de la Administración es importante, no ha de ser determinante para la consecución de los objetivos propuestos. El ritmo de la transformación lo han de marcar las necesidades del proyecto y no la asignación externa de recursos. Esto es posible si se cuenta con todos los recursos y las potencialidades que la propia comunidad tiene. En este sentido, se debe superar la *cultura de la queja*, por la de la *posibilidad*, considerando otro tipo de recursos que no son los de la Administración. El orientador en este contexto acepta y vehicula todas las aportaciones de los distintos miembros de la comunidad, de forma que todas queden recogidas y legitimadas en función de la validez de los argumentos y no en función de las situaciones de poder o status.

3.5. Planificación

Una vez establecidas las prioridades, se debe planificar el plan de transformación de la escuela. Para iniciar esta planificación se agrupan las prioridades por temas y grupos de trabajo³. Cada uno de éstos propone planes de acción para

³ Los grupos de trabajo sobre las prioridades son heterogéneos, compuestos por profesorado, familiares, alumnado, personal de la escuela, asociaciones locales, asesores especialistas, etc.

las prioridades asignadas, y los presentan a la asamblea, para su aprobación. Es muy importante que en las diferentes comisiones de trabajo se de la delegación y la participación general.

Una vez dada la transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje, es el momento en el que se inicia el proceso de consolidación del proyecto.

4. SOSTENIBILIDAD

Como todo proceso, en el que la participación es el elemento clave, la transformación en comunidad de aprendizaje no tiene un final concreto. Los propios protagonistas y agentes del proceso marcan los ritmos y cambios a realizar, haciendo cada proceso de transformación único. Esto no significa que la comunidad de aprendizaje tenga garantizada una continuidad a largo plazo, ya que se han de dar algunos elementos que garanticen su sostenibilidad⁴: la formación y la investigación. En la medida en que surgen situaciones nuevas a las que dar respuesta, se debe investigar sobre nuevos métodos de actuación. Esto lleva consigo un requisito formativo tanto para orientadores y otros profesionales, como para el resto de participantes de la comunidad. Se trata de un proceso que lejos de ser lineal, tiene constantes bucles que responden al contexto dinámico en el que se enmarca. En definitiva, estamos hablando de la superación de un proceso clásico de investigación-acción, en pro de un proceso de investigación-acción participativa (IAP).

5. BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F., LLERAS, J. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C. y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.

4 Entendemos por sostenibilidad no solo aquella acción planificada y ejecutada por todas aquellas personas que en distinto grado han participado en la cimentación del proyecto, sino también la capacidad y la habilidad de poner los recursos suficientes a partir del potencial que ofrece la comunidad y el mismo territorio.

- FETTERMAN, D. (1996). *Empowerment evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*. California: SAGE Publications, Inc.
- FINNAN, C & LEVIN, H.M. (1996) "Using School Organization and Culture to Raise School Effectiveness." Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. A. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- VILLASANTE, T.R. y GARRIDO, F.J. (Coords.) (2002). *Metodologías y presupuestos participativos*. Madrid. IEPALA Editorial
- ZANI, y PALMONARI, A. (1996). *Manuale di psicologia di comunità*. Bologna: il Mulino.

EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE LOS JÓVENES QUE VIVEN ENTRE CULTURAS: EL CASO DE ARGENTINOS Y URUGUAYOS EN CATALUÑA

Ma. Inés Massot Lafon

Profesora de la División de Ciencias de la Educación

‘Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Como fruto de una reciente investigación de corte cualitativo titulada “vivir entre dos culturas” (Massot, 2001) expongo sintéticamente los principales aportes de la misma. Dicha investigación forma parte de las líneas de trabajo iniciadas en el grupo GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Barcelona) sobre elaboración y evaluación de programas para el desarrollo de la identidad étnico-cultural en alumnado adolescente en aulas multiculturales. El objetivo de la investigación ha sido conocer y comprender, entre otros aspectos, cómo desarrollan los jóvenes y las jóvenes su sentido de pertenencia, cómo se vinculan a los diferentes contextos (barrio, ciudad, país, etc.), qué elementos destacan como prioritarios para elaborar este sentido de pertenencia: lengua, costumbres, tradiciones, valores..., qué sentimientos y conductas les genera esta situación, cómo se sitúan respecto a la cultura familiar de origen y a la cultura del país de acogida, y la percepción ventajosa o no de su propia situación. La muestra de estudio ha estado formada por jóvenes, entre 17 y 22 años, nacidos en Argentina o Uruguay pero que han realizado su proceso migratorio en la infancia y por lo tanto, su escolarización, sus amistades y vivencias se han desarrollado en la sociedad de acogida, en este caso Cataluña. Su lugar de origen es, mayoritariamente, un referente simbólico con poco peso en su vida cotidiana.

REFLEXIÓN TEÓRICA EN TORNO A LA IDENTIDAD

Desde un comienzo, cuando profundizamos en la noción de identidad, llegamos a la conclusión de que **la cultura no puede entenderse como una imposición de identidades fijas, o como moldes que sellan un linaje, ni se puede considerar que las identidades son estáticas.** La identificación con una cultura no disminuye la capacidad de las personas para identificarse con otras. La integración a una cultura comporta un proceso simultáneo de conservación, pérdida, transformación o creación de una nueva identidad. Hay múltiples identificaciones con numerosos grupos (de origen laboral, fraternal, sexual, vocacional, religioso, económico, etc.), que además se entrecruzan entre ellos, de acuerdo con el contexto y la situación que cada uno vive. A partir del análisis de los testimonios constatamos que los hijos de inmigrantes perciben muchas **diferencias generacionales sobre la cuestión de la identidad.** Los descendientes nunca adoptan plenamente la identidad de sus padres. **Sostenemos que las identidades siempre son flexibles, innovadoras, dialogantes e imaginativas.** No obstante, resulta necesario “cuestionar, revisar y relativizar constantemente los conceptos y los principios básicos comunes, tanto de las culturas dominantes como de las minoritarias, con el fin de construir una cultura común más vital, abierta y democrática” (Turner, 1993). **Las relaciones interétnicas implican también el aprendizaje de un extenso abanico de competencias** por ambas partes, más costoso para los grupos minoritarios a partir de la suposición de que serán rechazados o reprimidos. Una etnia nunca deja de evaluar, rediseñar y construir su identidad, tanto grupal como individualmente. En este proceso de evaluación y cuestionamiento, destacan las diferentes actitudes asumidas frente a la sociedad dominante, como si **la gestación y el desarrollo de las etnias no pudieran desvincularse de las relaciones políticas o de poder.**

Una clave importante de la investigación fue solucionar la confusión terminológica generada por la denominación errónea de “**segunda generación**”, surgida de la bibliografía anglosajona, donde el término está sumamente generalizado. Pero tanto las lecturas y estudios más recientes, como la demostración empírica obtenida mediante las entrevistas y los grupos de discusión, dejan en evidencia que “segunda generación” es un término no sólo mal empleado sino con **connotaciones claramente discriminatorias.** Máxime cuando se plantea la paradoja de que la mal llamada “segunda generación” aquí está mayoritariamente integrada por descendientes de la (también mal llamada) “segunda generación” de allá, es decir, los hijos de los inmigrantes españoles en América. Sólo se trata de un etiquetaje más, que no puede estar avalado por una práctica educativa

inclusiva y verdaderamente integradora. **¿Cuántas generaciones tendrían que nacer y criarse en una tierra para ser considerados nativos?** En todo caso, **¿qué diferencia real existe entre estos jóvenes y los autóctonos, educados juntos en las mismas escuelas?** De la misma forma, ese término incluye otros conceptos falaces, ya que engloba de manera dispersa a niñas y niños con itinerarios muy heterogéneos (los hijos de la inmigración interna y externa nacidos aquí, los recién llegados o los que residen aquí desde hace mucho tiempo). Sin embargo, una vez que pasamos por alto esa condición, podemos comprobar **la situación ventajosa de los jóvenes que viven entre dos culturas**. Las personas mantienen, reproducen y utilizan, tanto individual como colectivamente, su ascendencia étnica y sus conocimientos de la cultura de acogida, como un **capital cultural** en su lucha por la integración social, económica y política. Todos intentan aprovechar lo mejor de ambos mundos, como la mayor libertad individual y la igualdad de trato encontradas aquí, y la herencia cultural, la seguridad y la afectividad que han traído de los países donde se han formado sus padres. Los jóvenes se adhieren a diferentes identificaciones de acuerdo con sus objetivos. **Y la adaptabilidad desarrollada se ha convertido, para ellos, en una habilidad fundamental para la supervivencia.** Al mismo tiempo las vivencias biculturales de estos jóvenes les han facilitado el desarrollo de otras habilidades, con las cuales pueden aprehender, comprender y convivir con códigos diferentes y en distintos contextos. Ante los continuos cambios sociales y culturales actuales, se valora notoriamente dichas competencias, y la escuela no puede obviar su potenciación, indispensables para la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

EL PROCESO METODOLÓGICO

Entre las principales aportaciones metodológicas, bajo los supuestos de la Teoría Fundamentada¹, podemos citar, en primer lugar, el **ajuste del modelo de componentes de la identidad étnica de Isajiw² a las características de la población objeto de estudio** y en segundo lugar **la creación del modelo de pertenencia y competencias culturales**. Las técnicas de recogida de informa-

1 La teoría fundamentada, o de comparación constante, **tiene como objetivo descubrir teorías, hipótesis, conceptos y proposiciones partiendo directamente de los datos**. El análisis es descriptivo–interpretativo, ya que pretende interpretar (categorizar) los elementos claves de los datos y explorar sus conexiones. Es una estrategia de investigación general, coordinada y sistemática pero flexible, que contrasta con los enfoques «*ad hoc*» y no coordinados que a veces han caracterizado la investigación cualitativa. Este enfoque resulta idóneo en nuevas áreas de investigación, donde se precisan conceptos fundamentados para describir y explicar lo que sucede.

2 Modelos de Componentes de la Identidad de la identidad étnica de W. Isajiw (1990)

ción han sido las entrevistas y los grupos de discusión. Para elaborar el guión de las entrevistas nos abocamos a la identificación de los componentes psicosociales, es decir actitudinales y comportamentales de la identidad étnica. Asimismo, dentro de la variedad de modelos de componentes hemos escogido el modelo propuesto por Isajiw (1990), quien afirma que la identidad étnica se divide entre dos componentes independientes, externo e interno, que condicionan las interacciones psicológica y social. El comportamiento de acuerdo con los patrones culturales es, por lo tanto, una expresión de la identidad y puede ser estudiada como un indicador de su “carácter”. Los componentes externos se refieren al comportamiento observable, tanto cultural como social, tales como su lengua, relaciones de amistad, funcionalidad, comunicación y tradiciones étnicas. Los internos y subjetivos se refieren a las imágenes, ideas, actitudes y sentimientos, y están conformados por tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral. Con el fin de ajustar la propuesta del autor a las características de nuestra población objeto de estudio introdujimos algunas modificaciones surgidas de los primeros niveles de análisis de las entrevistas, las cuales resumimos en el siguiente cuadro:

Modelo Definitivo de Análisis de los Componentes de la Identidad Étnica de las hijas e hijos de inmigrantes	
● Variables Contextuales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Datos personales y familiares ➤ Motivo de la Migración
● Componentes Externos de la Identidad Étnica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contacto con el lugar de origen ➤ Lenguaje ➤ Relaciones de amistad ➤ Escolarización ➤ Información ➤ Asociacionismo ➤ Relaciones Étnicas
● Componentes Internos de la Identidad Étnica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Auto-Identificación: Dimensión Afectiva, Dimensión Cognitiva, Dimensión Moral ➤ Integración: Dimensión Afectiva, Dimensión Cognitiva, Dimensión Moral

En el proceso de adecuación definitiva del modelo de componentes de la identidad y aparecieron dos elementos claves: la pertenencia y las competencias culturales. El estudio pormenorizado de los mismos, nos condujo a la identificación de diferentes modelos de pertenencias y competencias culturales. Con el fin de optimizar y validar los modelos emergentes procedimos, a la formación y desarrollo de grupos de discusión. Este análisis concluyó con la optimización **del modelo de pertenencia y competencias culturales para los hijos e hijas**

de inmigrantes, acaso, para nosotras, el aporte más significativo de la investigación.

En su conceptualización destacamos dos aspectos fundamentales: en primer lugar el sentimiento de pertenencia que, como se extrae de los modelos, se desplaza sobre cuatro ejes: las identificaciones con la sociedad de acogida, con el lugar de origen, ambigua y con dos o más lugares. El otro aspecto es el tipo de competencias étnico culturales que han desarrollado los jóvenes para vivir en uno u otro sitio, y que hemos clasificado en tres grupos: habilidades lingüísticas, de autonomía e integración y actitudinales y psicoafectivas, cada una de ellas con sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. **A continuación realizamos una breve síntesis de los aspectos más significativos de los cinco Modelos de Pertenencia y Competencias culturales.**

Quienes se identifican con el modelo de mimetización manifiestan un no-reconocimiento o rechazo de su cultura de origen, como estrategia para asegurar su integración a la cultura mayoritaria. Afirman que ellos viven aquí, y por tanto su referencia cultural es ésta. Esta situación se origina por las experiencias negativas vividas por ellos o sus familias, o como una forma de defensa frente a la discriminación. Su capacidad para mimetizarse queda demostrada por las habilidades y competencias que tienen para desenvolverse en ambas culturas, pero que utilizan de acuerdo al lugar donde estén.

Los jóvenes que se adscriben al modelo de **confusión** afirman no tener claro su sentido de pertenencia. Reconocen tener en sí mismos, elementos de ambas culturas, pero no creen que exista la posibilidad de pertenecer a ambas. Su situación es confusa; aunque hayan desarrollado competencias para desenvolverse en las dos culturas, muchas veces dudan sobre los comportamientos adecuados según el contexto donde se encuentren.

Con el modelo de **evasión imaginaria** se identifican las y los jóvenes que, por dificultades personales temporales, imaginan que su solución es huir del lugar donde están; comenzando una etapa de idealización sobre la cultura de origen y la idea de que si hubieran estado allí todo hubiera sido diferente. Manifiestan un fuerte rechazo hacia la sociedad de acogida, ya que a pesar de conocer sus códigos culturales no los manejan habitualmente, como una demostración de repudio, o critican las expresiones culturales locales más significativas. Suelen hacer más patentes o evidentes sus características étnicas: hablan con acento sudamericanizado, modifican su comportamiento o afirman que allí todo es mejor, aunque también rechazan o critican con la misma intensidad los elementos de la cultura de origen.

En el modelo de **doble pertenencia** los y las jóvenes que se inscriben se sienten de los dos lugares. Impulsados por un deseo de comprensión e integra-

ción, han desarrollado competencias que les permiten un funcionamiento efectivo en ambas culturas y son, por lo tanto, biculturales. Se identifican con este modelo en una etapa de cierta madurez.

Para el modelo de **múltiple pertenencia**, la identidad étnico-cultural es fruto de “todos” los lugares donde han vivido. Este modelo describe la meta idealizada de una identidad para la ciudadanía, y junto al anterior es considerado uno de los modelos óptimos. Las competencias desarrolladas son pluriculturales, **y el sentimiento de pertenencia es más amplio.**

Como expresión de deseos y resumen final, reitero la necesidad de, en primer lugar, profundizar las investigaciones sobre las hijas e hijos de inmigrantes, poniendo el acento sobre las ventajas de su doble o pluripertenencia, propiciar la creación de programas que favorezcan el desarrollo de competencias para poder desenvolverse en contextos culturales diferentes, y que éstos constituyan el área básica de conocimiento de los currículos del futuro. Para su construcción resulta fundamental la consideración de los testimonios y opiniones de los jóvenes, así como la reconversión de las identidades nacionales, étnicas y religiosas en procesos que permitan estudiar sus vínculos comunes de intercambio y solidaridad. En definitiva, que la diversidad propicie el enriquecimiento de nuestra cultura con elementos nuevos y dinámicos, como la identidad, con un sentido crítico compartido por los mismos que la crean y desarrollan. Así los jóvenes dispondrían de una amplia gama de posibilidades con relación al medio y a los demás, a lo largo de todo su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, M. CABRERA, F. ESPÍN, J. DEL CAMPO, J., MARÍN, M. RODRÍGUEZ, M. SANDÍN, M. SABARIEGO, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- MASSOT, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contexto multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer. En prensa
- MARIN, M. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- ISAJIW, W. (1990). Ethnic-identity retention. En R. Breton, W. Isajiw, W. Kalbach y G. Jeffrey (Eds.). *Ethnic-identity and equality*. Toronto: University of Toronto Press.
- Strauss, A. Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage Publications.
- TURNER, J. (Ed.) (1990). *Redescubrir el grupo social: una teoría de la categorización del yo*. Madrid: Morata.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD. MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

M^a José Mayorga Fernández
Serfara@uma.es
Vicenta M^a Ruiz Baeza
viruba@hotmail.com
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN:

El trabajo que a continuación se presenta forma parte de una investigación realizada en la Universidad de Málaga, en la cual se pretende dar a conocer el nivel de implicación de su profesorado en la realización de proyectos de innovación, propuestos por el Instituto de Ciencias de la Educación de la citada Universidad. Así como la trascendencia de dichos proyectos en la práctica docente.

En el ámbito educativo no está muy claro qué significa el término calidad (Cano, 1998), pero lo que sí parece estar más claro es que los proyectos de innovación educativa están destinados a potenciar esa calidad. “Podría parecer un poco ingenuo por nuestra parte ligar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad exclusivamente a procesos, o a proyectos, de innovación educativa. Evidentemente, se pueden destacar otros factores determinantes, pero todos sin excepción se encuentran en alguna medida relacionados con procesos de cambio y mejora, y pueden al mismo tiempo articularse desde la perspectiva de formación permanente del profesorado en ejercicio” (Tójar, Manchado, López, 1998: 9).

De todas las posibles técnicas a utilizar en la recogida de información, en esta investigación se decidió emplear la entrevista, debido a que además de ser una técnica muy utilizada en el ámbito de las ciencias sociales como procedimiento de análisis de la realidad, permite recoger una gran cantidad de informa-

ción de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. De tal forma, que los sujetos implicados en la investigación pueden sentirse partícipes de la misma.

2. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO:

El objetivo general de la investigación era conocer el nivel de implicación de los profesores de la Universidad de Málaga en la realización de proyectos de innovación. Así como la trascendencia de dichos proyectos en la práctica docente.

Para la puesta en práctica del estudio se planteó un diseño descriptivo, basado en un enfoque metodológico cualitativo.

La muestra se seleccionó entre todos los coordinadores de proyectos de la Universidad de Málaga, con una antigüedad superior a los dos años en proyectos de este tipo. El total de profesores que cumplían este requisito eran 38, concretándose un total de 17 entrevistas.

Centro de Pertenencia	Nº de coordinadores participantes
Ciencias de la Educación	11,76 %
Psicología	17,64 %
E.T.S.I. Informática	17,64 %
E.T.S.I. Telecomunicaciones	11,76 %
Facultad de Ciencias	17,64 %
Escuela Universitaria Politécnica	5,88 %
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	11,76 %
E.U. Ciencias de la Salud	5,88 %

3. TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN:

La técnica de recogida de información planteada fue la entrevista, la cual se elaboró expresamente para la investigación propuesta, siendo una entrevista semiestructurada (Duverger, 1996; Sierra, 1998) de tal forma que el entrevista-

dor se limitaba a reconducir la dirección del diálogo. Una utilidad de este tipo de técnicas, es que se puede desarrollar en un clima distendido, donde se pueda establecer el *rapport* entre las personas implicadas (Anguera *et al.*, 1995).

Para la entrevista se elaboró una guía de 5 preguntas abiertas. Siendo las cuestiones las siguientes: 1.- Descripción del proyecto de innovación, 2.- Si había potenciado, dicho proyecto, el trabajo en equipo, 3.- Si había sido evaluado, 4.- Los posibles cambios que dicho proyecto había producido en su práctica docente, y 5.- Si los alumnos habían participado del mismo. El guión de la entrevista fue diseñado de tal manera que se pudiera realizar de una forma ágil con tan sólo estas cinco cuestiones. Al tratarse de cuestiones generales abiertas, el objetivo era que el entrevistado mencionara de forma espontánea algunos aspectos más concretos de interés. En caso de que no fuese así, el entrevistador tenía libertad para repreguntar o concretar la pregunta en el sentido de no dejar ningún aspecto de interés sin respuesta. Todo ello debía ser realizado en un ambiente distendido y sin abrumar al sujeto entrevistado con muchas cuestiones.

Para la recopilación de los datos de la entrevista, una vez elaborada la guía de preguntas, se concertaron las respectivas citas con los profesores que iban a ser entrevistados; el proceso de concertar entrevistas estuvo a cargo de los directores del equipo de investigación, que se pusieron en contacto de forma personal con cada uno de los posibles candidatos. En dicho contacto se explicó brevemente el sentido de la entrevista y la importancia para el correcto desarrollo de la investigación emprendida. Ninguno de los candidatos contactados se negó a realizar la entrevista. El lugar para la realización de las distintas entrevista fue elegido por el sujeto a entrevistar, fundamentalmente su centro de trabajo, al igual que el día y la hora. De tal forma que la persona que iba a ser entrevistada tuviera total disponibilidad. La persona entrevistadora portaba consigo una carta de presentación que hacía las veces de credencial. En la misma, además de la presentación se hacía un breve resumen del sentido de la investigación en general y de la entrevista en particular y se concretaban algunos aspectos metodológicos que podían ser de interés para la persona entrevistada, como la confidencialidad de la información así como el anonimato de las personas implicadas. Durante la realización de las diferentes entrevistas, las conversaciones fueron grabadas en una cinta de audio, previa autorización de las personas implicadas, mediante una grabadora de audio. La finalidad de dicha grabación era evitar la pérdida de información, así como conseguir una transcripción precisa de la información.

Una vez recopilada la información, se pasó a las transcripción de las cintas, mediante un procesador de texto. Y posteriormente se realizó un análisis cualitativo de la citada información. Con ese tratamiento de los datos se pudo elaborar una escala creciente de abstracción y generalización, en el que se incluyó un

análisis de clasificación y categorización para que los datos pudieran ir tomando cuerpo de teoría.

Las categorías que se plantearon para el análisis de la información fueron las siguientes:

Nv: Qué es lo que tiene el proyecto de novedoso.

Tg: Nivel de trabajo en equipo entre profesores.

Ev: Evaluación puesta en práctica en el proyecto.

Cb: Cambios producidos en la práctica docente gracias al proyecto.

Pa: Participación de los alumnos en el citado proyecto.

El proceso de recogida de información pasó por las siguientes fases:

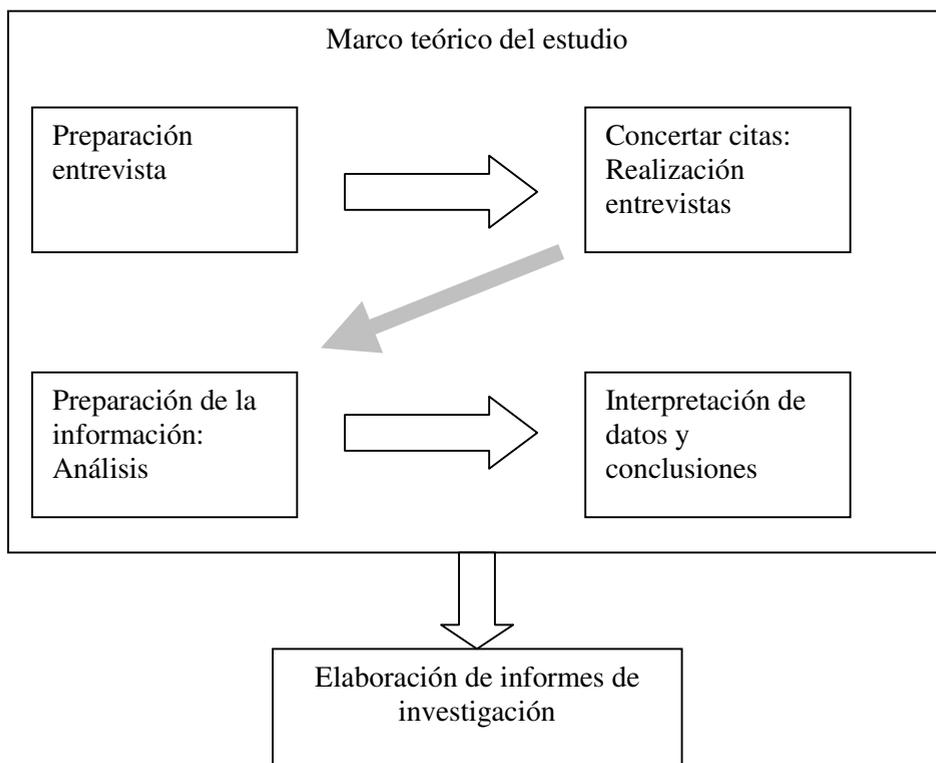


Figura nº 2: Fases de la entrevista

4. RESULTADOS:

A continuación se van a mostrar algunos de los resultados obtenidos.

Al observar los resultados se aprecia como la gran mayoría de los profesores que participan en proyectos de innovación lo realizan por una cuestión concreta, y es, actualizarse en el tema de las nuevas tecnologías. Estos profesores afirman que lo novedoso de su proyecto de innovación ha sido permitirles realizar nuevos materiales informáticos para su docencia, la creación de páginas web, adaptar la informática a las necesidades de su titulación, o utilizar material audiovisual. Es decir, para ellos los proyectos de innovación les van a permitir obtener un nuevo apoyo a la docencia, ya sea mediante el manejo de material audiovisual, nuevos programas informáticos o internet. En menor medida esos programas van a tener de novedoso potenciar un cambio de metodología (Met), o mejorar las tutorías (Tt) así como las actividades de formación del profesorado (Fm).

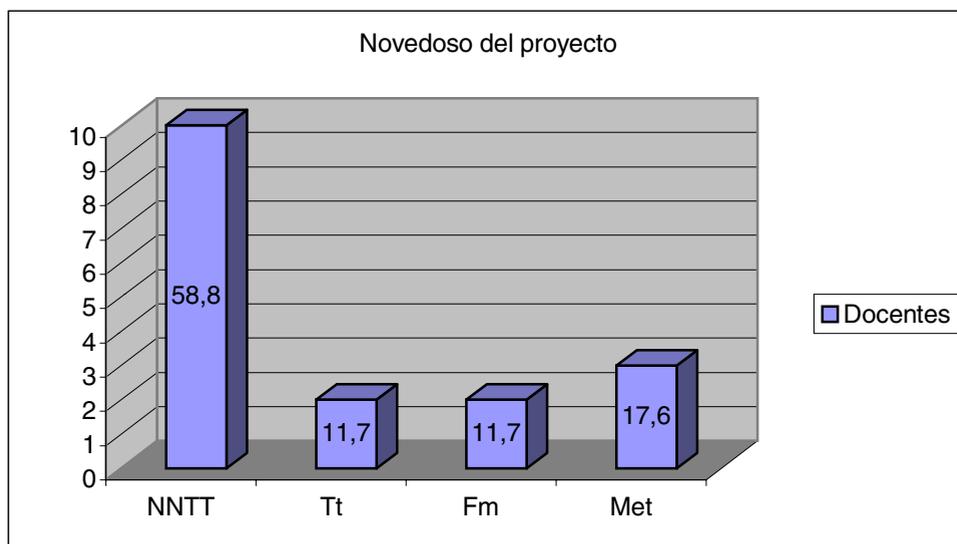


Figura nº 3: Resultados obtenidos en la categoría Nv.

5. CONCLUSIONES:

En la actualidad muchos profesores aprovechan las oportunidades de mejora que sus respectivas universidades les ofrecen. Las principales preocupaciones

del profesorado, como se ha podido observar es la actualización tecnológica, en los últimos años se han producido un gran avance tecnológico, y los docentes universitarios no quieren quedar obsoletos en ese campo, por que sus proyectos se suelen centrar en el aprendizaje de los recursos tecnológicos disponibles en el mercado. También se ha podido comprobar, que el trabajo en equipo es algo que preocupa al profesorado, potenciando, en muchos casos, realizar este tipo de investigaciones que se establezcan relaciones cordiales y de ayuda entre docentes. Como ya se ha comentado anteriormente, la evaluación también es un tema de total actualidad, aunque se puede comprobar, que todavía hoy existen muchas lagunas con respecto al mismo, y no existe una clarificación de términos, de tal forma que los profesores sepan si están evaluando o no su labor, y cómo lo están haciendo, independientemente de que lo hagan de manera explícita o implícita. Por último, hay que resaltar, que el alumnado no suele participar directamente de las innovaciones que se plantean en la universidad, aunque, en muchos casos, pueden ser los beneficiarios directos de la misma. Los alumnos más motivados hacia la participación son los que ya han terminado sus estudios o están a punto de hacerlo, debido a que se sienten más implicados en la investigación que en el estudio del contenido de las distintas materias. En definitiva, se puede concluir que la realización de proyectos de innovación favorece que se mejore la calidad de la enseñanza, y que el profesorado consiga un mayor desarrollo profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA:

- ANGUERA, M.T.; ARNAU, J.; ATO, M.; MARTÍNEZ, R. ; PASCUAL, J. Y VALLEJO, G. (1995). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis, S.A.
- BULLOCKS, K. Y SCOTT, B. (1992). Evaluating and innovation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17 (2), 111-126.
- CANO GARCÍA, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE MIGUEL, M. (1995). Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 306, 427-454.
- DE MIGUEL, M., PASCUAL, J., SAN FABIÁN, J.L. y SANTIAGO, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DUVERGER, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociología.
- GARCÍA, J.A. (1995). *Innovación educativa en la Universidad*. Málaga: ICE/SPICUM.
- MARCELO, C. (1996a). *Innovación educativa, asesamiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- SIERRA, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*.

- Pp 207-276. *En Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Galindo, J. (coord). México: Addison Wesley Longman.
- TÓJAR, J.C., MANCHADO, R. y LÓPEZ, C. (1998). Promover la calidad de la enseñanza universitaria. Proyectos de innovación educativa en la universidad. Málaga: ICE y Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- TÓJAR, J.C., MANCHADO, R. (1997b). *Innovación Educativa y Formación del Profesorado*. Málaga: ICE/SPICUM.

EL JUICIO DE EXPERTOS COMO ELEMENTO RELEVANTE EN LA EVALUACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS

Juan Manuel Méndez Garrido
Universidad de Huelva
jmendez@uhu.es

EL JUICIO DE EXPERTOS

El juicio de expertos se sitúa en la segunda fase de la evaluación de los materiales, tras la autoevaluación realizada por el autor o autores de los mismos. Para Cabero (1994a: 251; 1994b: 122), la participación en su valoración de profesionales expertos se convierte en necesaria e imprescindible, considerándola «una de las estrategias de evaluación más tradicional y también la más cotidianamente utilizada», aportando como ventaja fundamental la variedad de opiniones y sugerencias que vamos a recibir en todos los aspectos del diseño. Asimismo, considera que los aspectos negativos los podemos encontrar sobre todo en el acierto de una buena «selección de expertos», circunstancia, a veces, compleja por el trabajo que genera y el rigor profesional de todo proceso de evaluación del material por lo que no todos los posibles candidatos aceptan la petición. En la misma línea, coincide con Santos Guerra (1991:31) quien piensa que una evaluación de los materiales desde la misma actividad del profesor puede ser ayudada por personas ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando esa evaluación externa e independiente «una rica gama de evidencias». De ese debate crítico con los otros profesionales «se pueden multiplicar las ejemplificaciones surgidas de la experiencia. En este sentido, los materiales producidos tienen unas características inversas a las de los materiales impuestos. Su misma elaboración requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, su discusión compartida, un enriquecimiento para los mismos profesores que los elaboran». Consecuentemente a ello, podemos encontrarnos con las lógicas incertidumbres en la «validez de sus registros» y en el «grado de coincidencia de sus aportacio-

nes con su desarrollo en la práctica», porque de la teoría a la práctica puede haber reciprocidad y éxito o distanciamiento y fracaso. Estos posibles problemas, pueden resolverse si se establece una acertada planificación del trabajo con los expertos que concluirá con las aportaciones recogidas en el instrumento de evaluación que se le facilite y que servirán para reajustar o modificar dicho material.

ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS A UTILIZAR POR LOS EXPERTOS

El modelo de análisis que proponemos, se ha realizado a partir de los criterios necesarios para la evaluación de materiales curriculares impresos recogidos tanto del rastreo bibliográfico como de las sugerencias, sobre todo, de Parcerisa (1996:97 y ss) y de Aguaded (1999: 966 y ss.), teniendo en cuenta las debidas adaptaciones a las características propias del material a evaluar. En nuestra investigación, a éste instrumento de análisis le denominamos *Cuestionario de evaluación del Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes»*. *Análisis del Cuaderno del alumnado*. Realizada esta precisión, entraremos a describir el contenido del mismo.

Nuestro propósito en su elaboración fue diseñar un modelo de análisis que evaluara rigurosamente todos los ámbitos que según la mayoría de autores son imprescindibles en un material innovador y de calidad. Para ello, optamos por establecer un cuestionario con dos niveles de análisis: uno cerrado de preguntas preestablecidas por nosotros y otro con preguntas abiertas y espacios en blanco para las observaciones que estimasen oportunas.

Sintetizando, podemos decir que el cuestionario se compone de cuatro bloques. En el primero y segundo se realiza un amplio análisis tanto de los aspectos formales como del planteamiento didáctico del Programa; en el tercero, se expone la valoración global del mismo, pretendiendo ser una síntesis recapitulativa, de carácter cualitativo, de las aportaciones anteriores; y en el cuarto anotamos los datos más significativos del currículum profesional del experto/a evaluador/a. Cada ítem de los dos primeros bloques tiene una escala de 0 a 3 que debe interpretarse de la siguiente forma:

0 = Totalmente en desacuerdo

1 = En desacuerdo

2 = De acuerdo

3 = Totalmente de acuerdo

Al final de cada apartado, se ofrece una columna de observaciones que los expertos pueden rellenar para justificar, aclarar y complementar su opinión. Asimismo, como hemos manifestado anteriormente, se formulan también preguntas con formato abierto. De esta manera, los expertos no se limitan a seguir el guión preestablecido, sino que le damos opción para que libremente expresen y aporten su punto de vista sobre los aspectos que se están valorando o sobre otros de su interés con respecto al material. Por tanto, al final nos encontraremos con dos tipos de datos, unos que podremos procesar cuantitativamente y otros de forma cualitativa.

2.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

Valoración

- Parten de los conocimientos ya asimilados por el alumnado.

0 1 2 3

- Interrogan sobre aspectos vinculados a la realidad próxima.

0 1 2 3

- Son cuestiones que incitan a descubrir la Sesión.

0 1 2 3

- Motivan el interés y la curiosidad.

0 1 2 3

- Conectan coherentemente los objetivos de la Sesión con sus contenidos y actividades.

0 1 2 3

Observaciones:

3. Valoración global del Programa

3.1. *Síntesis descriptiva*

- ¿En líneas generales qué le ha parecido el Programa?
- ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

La portada del cuestionario, es de identificación del mismo, recogiendo-se, además, los datos personales del evaluador. Ya en su interior, antes de comen-

zar con los distintos bloques, se incluye las oportunas «sugerencias para la cumplimentación del cuestionario». El primer bloque de análisis se refiere a los aspectos formales y se compone de 18 ítems en un único apartado. El segundo se refiere al planteamiento didáctico y abarca un total de 92 ítems, agrupados en tres subbloques: *estructura general*, *preliminares* y *estructura metodológica de las sesiones*. A su vez, la estructura general se divide en dos apartados con 18 ítems en total; preliminares, en cuatro apartados y 13 ítems; y la estructura metodológica de las sesiones con 61 ítems se divide en siete apartados. El tercer bloque comienza con una serie de cinco preguntas abiertas y se refiere a la valoración global del Programa con tres apartados - síntesis descriptiva, síntesis crítica y valorativa y observaciones finales-. El último bloque demanda información sobre datos relevantes del currículum profesional del experto evaluador.



Creemos que confeccionamos un cuestionario con todo rigor científico (Méndez, 2001), pero que a la vez fuera fácil de rellenar en sus diferentes apartados y que la información recogida nos sirviera para realizar los cambios antes de su aplicación escolar.

Exponemos a continuación los distintos bloques y apartados que lo configuran:

Estructura temática de análisis para la valoración de los expertos

Cuestionario de Evaluación del Programa de Orientación

«Aprendamos a consumir mensajes»

Análisis del cuaderno del alumnado

BLOQUE A: Aspectos formales

BLOQUE B: Planteamiento didáctico

B.1. Estructura General

B.1.1. *Los Módulos de Trabajo*

B.1.2. *Las Sesiones de Trabajo globalmente*

B.2. Preliminares

B.2.1. El índice

B.2.2. La introducción

B.2.3. ¿Qué aprenderemos?

B.2.4. ¿Cómo trabajaremos?

B.3. Estructura metodológica de las Sesiones

B.3.1. Las presentaciones introductorias

B.3.2. ¿Qué pretendemos? (Los objetivos de la sesión)

B.3.3. ¿Qué sabemos? (Las ideas previas)

B.3.4. Investigamos y reflexionamos (Las actividades)

B.3.5. Lo que debes conocer (La información y la documentación)

B.3.6. Nos evaluamos (La autoevaluación)

B.3.7. Tomando decisiones (El compromiso)

C. Valoración global del Programa

C.1. Síntesis descriptiva

C.2. Síntesis crítica y valorativa

C.3. Observaciones finales

D. Datos del experto evaluador

LOS EXPERTOS EVALUADORES

La selección de expertos es la acción siguiente tras la elaboración del cuestionario de análisis. Como indica Cabero (1994a: 251) «ni que decir tiene que la validez de la estrategia recae en la calidad de los expertos que intervengan. Por ello, puede ser aconsejable contar con más de una opinión de expertos, para cada una de las grandes variables que se contrasten». En nuestro caso, contactamos con 15 profesionales, a los que también se les unieron los cinco aplicadores del Programa en los centros escolares, lo que supone contar con un amplia diversidad de opiniones y pareceres a la hora de realizar sus respectivos análisis. En esta selección, tuvimos en cuenta una serie de indicadores que favorecieron la calidad y los diferentes puntos de vista con respecto a nuestro Programa: prestigio profesional, pertenencia a distintos niveles educativos, perfiles académicos

en relación con la temática y el enfoque del programa. Como se puede comprobar, esta selección de expertos, atendiendo a su número y a los indicadores que fijamos, no supuso una tarea fácil. Sobre el prestigio profesional de los expertos seleccionados, hay que procurar que éstos posean un profundo conocimiento del campo docente y académico en el que se desenvuelven, con una dilatada experiencia y un considerable reconocimiento en sus ámbitos de trabajo. Respecto a la variedad de niveles educativos, hemos de incluir tanto a docentes universitarios como de enseñanzas no universitarias.

En este sentido, puede servir de referencia nuestra experiencia. Para nosotros, era de capital importancia que participaran no sólo expertos de la Universidad, desde una dimensión más teórica, sino también docentes de Secundaria, conocedores de la realidad práctica donde se desarrollaría el material de investigación y que nos aportaría una información privilegiada. En cuanto a sus perfiles académicos, el sector de profesores universitarios correspondía a las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Nos interesaban especialmente porque en ellas imparten docencia profesores que trabajan los planteamientos curriculares, la tecnología educativa, la orientación y los métodos de investigación. En el profesorado de Secundaria, de una parte, elegimos a un sector de docentes con especialidades diferentes y que, por tanto, imparten distintas materias, por dos motivos: porque el tratamiento de este Programa es válido de una forma transversal en todas las áreas y disciplinas del currículum; y porque todos han realizado labores de tutoría, por lo que serían los responsables de su aplicación en el aula. De otra, seleccionamos al sector de orientadores, pertenecientes a cada uno de los centros donde se iba a llevar a cabo la experimentación, por considerar que sobre ellos recaía el peso fundamental en la planificación, organización y coordinación del desarrollo de cualquier intervención orientadora. En definitiva, y atendiendo a estos criterios, realizamos nuestra selección. Por último, quisiéramos resaltar que dentro de la evaluación efectuada por los expertos incluimos también el análisis de los cinco profesores aplicadores de nuestro Programa. Si los 15 evaluadores expertos realizaron su análisis antes del desarrollo del Programa en los centros, la valoración de los aplicadores, lógicamente, se realizó al finalizar la implementación del mismo, por lo que el contraste entre los datos y juicios -desde la estimación o previsión y desde la realidad práctica- de ambas evaluaciones fue muy interesante y de suma importancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED, J.I. (1999). *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación,*

diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria..

- CABERO, J. (1994a). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa*. (pp. 241-267). Barcelona: Horsori.
- CABERO, J. (1994b). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L.M., Villar (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. (pp. 117-138). Barcelona: PPU.
- MÉNDEZ, J.M. (2001). *Orientación e intervención psicopedagógica en secundaria para un consumo racional de los medios: diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación educativa para aprender a consumir mensajes*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral en edición electrónica.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- SANTOS, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.

INFLUENCIA DE LOS PADRES EN LAS ELECCIONES ACADÉMICO- PROFESIONALES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN GALICIA

M^a José Méndez Lois
Universidad de Santiago de Compostela

En la actualidad, podemos considerar diversos modos de abordar el estudio de los condicionantes de las elecciones académico-profesionales de los jóvenes. Una de las posibilidades que se ofrecen a los investigadores es analizar dicho constructo por sus implicaciones educativas; y en este sentido la elección académico-profesional puede ser estudiada tanto a nivel de política educativa (oferta educativa, sistema educacional, adecuación de los sistemas educativos al sistema productivo, etc.), como a nivel de la consideración de su importancia en la práctica pedagógica (información académico-profesional adecuada, asesoramiento adecuado sobre las posibilidades formativas o de estudio, etc.). Los factores pedagógicos o experiencias educativas apoyan o restringen la vida de la persona según la riqueza de sus vivencias en su medio sociocultural.

Y de entre los múltiples agentes que condicionan, desde este punto de vista, las elecciones de los sujetos, en este caso nos hemos detenido en el análisis de las influencias de los padres que, con sus inquietudes, expectativas, valores, etc. afectan la conducta del alumnado que, unas veces de modo consciente y otras inconscientemente, las incorpora al bagaje de experiencias prevocacionales de las que derivará su elección académico-profesional.

Astin (1981) después de comparar la educación de las mujeres en países tan diversos como Estados Unidos, Japón, Grecia, Australia y Nueva Zelanda dice que «las barreras que se oponen al progreso educativo de las mujeres son similares en todas partes», son barreras no tanto de tipo legal como actitudinales y culturales. Las costumbres y las actitudes son barreras psicológicas que mediatizan la escolarización femenina. En las *I Jornadas Mujer y Educación* (1985), señalan, entre otras barreras, fundamentalmente las expectativas sociales acerca de los roles apropiados y deseables para las mujeres que dan prioridad a su futuro de esposa y madre.

Fuertes (1996) considera que, cuando se estudia el valor que chicos y chicas conceden a diferentes materias y actividades escolares, emergen algunas diferencias en función del sexo, que, según el autor, están condicionadas, por lo menos en parte, por las creencias y expectativas de los padres, educadores y otras personas significativas de su entorno.

Ferrandiz (1992) afirma que las expectativas de los padres influirán en el desarrollo posterior de los/las adolescentes. En la adolescencia los/as chicos/as se muestran preocupados por su vocación y su futuro profesional. Según señala García (1993) el discurso de los padres sobre la educación y la inserción profesional de sus hijos/as es un discurso ambiguo en el que se combina la afirmación de la igualdad de los sexos ante la formación y el desarrollo de carreras profesionales y, profundas convicciones culturales (estereotipos) que impiden el ejercicio de esa igualdad. La preocupación vocacional varía según el nivel socioeconómico del grupo familiar. En líneas generales los padres dan mayor importancia al futuro profesional de los hombres; este tipo de expectativas influye en que los chicos elijan carreras profesionales con mayor estatus económico y social que las adolescentes. De las chicas se espera un rol más tradicional dentro del hogar y que su trabajo sea una ayuda y un proceso de autorrealización profesional más que un ingreso económico suficiente para el mantenimiento de la familia; sucede, por tanto, que el marco previo de la división de papeles en el seno de la familia no es cuestionado, con lo que la teóricamente proclamada igualdad queda absorbida por un contexto que la niega en la práctica.

Así mismo, Ferrer y Sánchez (1995) constatan en su investigación que en las preferencias o expectativas de las familias existe una discrepancia de los padres y de las madres sobre los estudios que consideran más adecuados según se trate de un hijo o de una hija. Los padres continúan reforzando con sus expectativas el grupo científico-tecnológico como estudios más apropiados de chicos que de chicas, por lo que los eligen en primer lugar para los hijos frente a lo económico-social considerado más apropiado para las hijas. Este estereotipo se vuelve a reproducir en la segunda elección: grupo bioterápico para los hijos y grupo psicopedagógico para las hijas. Las madres consideraron, en la misma investigación el grupo económico-social como más apropiado, en primer lugar, tanto para los hijos como para las hijas. No se observan condicionantes en función del género. El estereotipo social aparece en la segunda opción invirtiendo la adecuación según el género: grupo científico-tecnológico para los hijos y bioterápico para las hijas.

Elejeabeitia (1995) señala que las relaciones de los padres con los hijos/as, y las expectativas que depositan en ellos siguen fuertemente influenciadas por los modelos tradicionales de hombre productor y mujer reproductora, pero dice

también, que las madres, sin embargo, muestran una actitud de neutralidad o resistencia pasiva ante estos hechos que, sin romper con el padre, favorece la rebelión de los hijos/as en sus elecciones.

Entwisle (1990), en relación con el papel que juegan las madres sobre las actitudes de los adolescentes hacia las matemáticas, afirma que las madres tienden a pensar que éstas son más duras para sus hijas que para sus hijos, y esos pensamientos se los comunican a estos de un modo u otro, y este hecho parece relacionarse de forma importante con el mayor valor que los chicos le conceden a esta materia en sus planes de futuro.

ESTUDIO EMPÍRICO

En la investigación llevada a cabo (Méndez, 1999) sobre una muestra de 190 sujetos (90 hombres y 100 mujeres) estudiantes de cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en centros públicos y privados de la ciudad de A Coruña se recogió información, a través de un cuestionario elaborado al efecto para dicha investigación, entre otras de las siguientes variables objeto de estudio:

a) Variables escolares:

- Personas que influyen en la elección de materias optativas. Esta variable está constituida por seis alternativas (padres/madres, profesores/as, amigos/as, hermanos/as, orientador/a y profesor/a Tutor/a).
- Medios de información: Esta variable informa de los agentes que aportan información para la elección de optativas, entre los agentes familiares se encuentran los padres/madres.

b) Variables socioprofesionales

- Preferencias padres: nos informa de las actividades que les gustaría a los padres que sus hijos realizasen en el próximo curso, según la percepción de los alumnos/as

De los datos obtenidos destaca el hecho de que un 26´4% de los sujetos de la muestra indican que son sus padres/madres los agentes que más influyen en sus elecciones.

Así mismo, los sujetos manifiestan que los padres/madres fueron su principal medio de información para efectuar sus elecciones en un 12´97% de los casos. La labor indagatoria en la búsqueda de información para elegir es mayor en los chicos que en las chicas. Estas últimas señalan como medio principal que proporciona mucha información para la elección sus familias, categoría que ocupa a los padres/madres, hermanos/as y otros familiares.

Otra de las cuestiones que presentamos a los sujetos fue que nos dijese que creían ellos que les gustaría a sus padres que hiciesen en el próximo curso. De los 183 sujetos que contestan a este ítem la mayoría cree que sus padres esperan que ellos estudien bachillerato (88%) mientras un 93% espera que sus hijos cursen formación profesional. En ningún caso los alumnos manifiestan que sus padres esperen de ellos «incorporarse al mundo laboral» .

Analizados los datos teniendo en cuenta la variable género, los padres casi esperan en igual proporción que sus hijos/as estudien bachillerato, con cierta ventaja de las chicas. Son algo más los chicos que creen que sus padres piensan que deben cursar formación profesional y en tres casos se señala la categoría «otros», dos chicas que hacen referencia a estudiar costura en un taller y un chico que señala ser aprendiz de mecánico.

También formulamos en el cuestionario a los sujetos una pregunta abierta en la que les solicitábamos que indicasen, si la conocían, la elección que ellos creían que sus padres esperaban realizasen en el próximo curso. De los 101 sujetos que contestan esta pregunta sólo en 39 casos hay diferencias con lo previamente indicado por los encuestados. Las discrepancias apuntan lo siguiente:

- Chicos que quieren cursar el próximo curso formación profesional y sus padres esperan que estudien bachillerato de ciencias de la naturaleza y la salud o tecnológico (8 casos). Esa misma discrepancia también se da en 7 casos de chicas pero aquí la opción recomendada es bachillerato de humanidades y ciencias sociales.
- Padres que esperan que sus hijos cursen una rama de formación profesional distinta de la que gustaría a sus hijos (2 casos) y a sus hijas (2 casos).
- Chicas que quieren cursar el próximo año bachillerato y sus padres preferirían que cursasen formación profesional (2 casos).
- Selección por unos y otros de distintas opciones en las ramas de bachillerato:
- Chicos que escogen opción tecnológica y sus padres les aconsejan ciencias de la naturaleza y la salud (5 casos).
- Chicas de opción tradicional femenina (humanidades y ciencias sociales) a las que sus padres les aconsejan una opción no tradicional, como el bachillerato tecnológico (8 casos).

CONCLUSIONES

- Consideramos que los padres ejercen poderosa influencia en las elecciones

nes académico-profesionales de sus hijos/as lo que nos lleva a considerar la importancia que se les debe atribuir como agentes de cambio social hacia la consideración, no sexista, de opciones no tradicionales en las elecciones académicas efectuadas por sus hijos/as que sin duda se reflejarán en futuras elecciones ocupacionales no sesgadas por la variable género.

- Entendemos también necesario que la escuela, en cualquier nivel educativo pero sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria, debe abrirse a la colaboración con las familias pues éstas ayudarán, sin duda, en el complejo proceso de analizar, orientar y apoyar las decisiones que los chicos y chicas efectúen en una etapa crucial en su desarrollo socio-profesional.
- La escuela tendrá, a menudo, que mediar entre los alumnos/as y sus familias, a través de agentes como los orientadores/as escolares y los tutores/as para que los sujetos adolescentes puedan efectuar la toma de decisiones que más se adecue a sus intereses, posibilidades, capacidades, etc. Así mismo, la escuela deberá contribuir a la formación de los padres para que se conviertan en informadores y consejeros imparciales que den su opinión conociendo, en cada caso, lo mejor posible a sus hijos/as, sus posibilidades familiares y las que les brinda el entorno próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTIN, H. (1981). «Women and Higher education in U. S. A.». *Women and Higher education*. Japón: Hiroshima University.
- ELEJEABEITIA, C. (1995). *Las pulsiones de la variable sexo en la elección de carrera*. Madrid: MEC - CIDE.
- ENTWISLE, D. R. (1990). «Schools and the adolescent». En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: University Press.
- FERRANDIZ, P. (1992). «Rol laboral y rol estético de la trabajadora con responsabilidades familiares». En E. Borrajo (Ed) *Política social y familia en España*. Santiago: Fundación Alfredo Brañas.
- FERRER, M. P. y SÁNCHEZ, I. (1995). *Toma de decisiones no sesgada por razón de género*. Madrid: CIDE.
- FUERTES, A. (1996). «Redefinición sexual y de género». En J. Fernández (Coord.) *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad de sexo y género*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA, J. A. (1993). «Mujer y educación en los orígenes de la desigualdad». *Anales de Pedagogía*, nº 11. Pp. 27-45.

MÉNDEZ, M^a. J. (1999). *Condicionantes de xénero e clase social na elección académico profesional no ensino secundario*. Tesis doctoral publicada en CD-ROM (ISBN: 84-8121-750-6). Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA (C.E.D.U.)

David Molero López-Barajas y Juan Ruiz Carrascosa
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro propósito es construir un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria, el cual debe de estar adaptado al contexto universitario, de manera que en él se contemplen las principales dimensiones de la docencia universitaria de calidad. La información obtenida a partir de la utilización de este instrumento servirá de referencia para la evaluación de la enseñanza dentro de la evaluación institucional, enmarcada en el desarrollo del *II Plan de la Calidad de las Universidades* (BOE, 21 de abril de 2001) y ofrecer información relevante que apoye la puesta en marcha de un Plan Global para la Mejora de la Calidad de la Universidad de Jaén (Ruiz y Molero, 2002).

Distintos autores han demostrado (Centra, 1974; Marsh, 1987) que las opiniones del alumnado sobre la actuación de los docentes, recogidas mediante cuestionarios, permanecen estables a lo largo del tiempo, a la vez que son capaces de identificar las dimensiones más relevantes de lo que es considerado como docencia de calidad (Centra, 1993; Marsh, 1984, 1987; García Ramos, 1997). Estas evaluaciones realizadas a partir de cuestionarios o escalas de valoración proporcionan el mejor criterio de calidad de la instrucción (Tejedor, 2000).

2. EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

Con el *Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria* (CEDU) pretendemos obtener información válida y fiable que nos permita establecer cuales son las principales dimensiones de la calidad de docencia universitaria en

nuestro contexto. A continuación analizamos las características técnicas del instrumento: validez y fiabilidad.

Validez

Antes de la aplicación del cuestionario se ha realizado una validación del mismo. Para garantizar la validez de contenido y la validez didáctica hemos realizado la revisión algunos de los trabajos más relevantes (Apodaca y Rodríguez, 1999; Cajide, 1994; Centra, 1979; Escudero 1999, 2000a; Feldman, 1979, 1984; García Ramos, 1997, 1998, 1999; García-Valcarcel, 1992; González et al, 1999; Marsh, 1984, 1987; Mateo; 2000; Sobrado, 1991; Tejedor, 1985, 1990, 1998; Tejedor y García-Valcarcel, 1996; Vázquez, Santos y Patiño, 2001); y la consulta a jueces expertos, que en nuestro caso han sido catedráticos del área de conocimiento MIDE de diferentes universidades españolas y los componentes del Equipo de Gobierno de nuestra Universidad.

Los jueces aportaron su opinión sobre el contenido y la formulación las cuestiones consideradas en un universo inicial de ítems. Tras recibir las aportaciones, sugerencias y valoraciones de los expertos, el cuestionario quedó constituido por un apartado de preguntas generales (datos sociodemográficos y académicos), un apartado de la valoración de la docencia (25 ítems que responden a una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta) y un tercer apartado en donde se valora la propia actuación del alumnado 5 ítems).

Para procurar la validez de constructo se ha realizado un análisis factorial de los ítems que valoran la docencia, con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican. En la tabla 1 se ofrece la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy próximo a la unidad y por tanto el análisis factorial es un procedimiento adecuado (Visauta, 1998, p. 225). En este caso, el valor de KMO es de 0.969 y se puede considerar como excelente, por lo que procede la realización del análisis factorial al tener KMO un valor comprendido entre 0.90 y 1.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		0.969
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	274797.7
	Grados de libertad	276
	Significación	0.000

Tabla 1. KMO y prueba de Bartlett

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico, obtenido a partir de transformaciones *Chi cuadrado* del determinante de la matriz de correlaciones, cuanto mayor sea y por tanto menor su grado de significación, es más improbable que la matriz sea una matriz de identidad. En nuestro caso, *Chi cuadrado* posee un valor igual a 274797.7 y un grado de significación $p = 0.000$, por lo que resulta evidente que no se trata de una matriz de identidad. Esto nos lleva a afirmar que el análisis factorial resulta pertinente y puede proporcionar conclusiones satisfactorias.

El modelo de extracción de factores utilizado es el de Componentes Principales (MCP) ya que es, posiblemente, la técnica exploratoria más utilizada y aceptada en la investigación socioeducativa (Gavira, 2000, p. 42). El objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales.

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% varianza acumulada	Total	% de la varianza	% varianza acumulada
1	12.085	50.352	50.352	4.805	20.020	20.020
2	1.376	5.733	56.085	3.850	16.043	36.063
3	1.082	4.507	60.593	3.542	14.760	50.823
4	1.004	4.185	64.777	3.349	13.955	64.777

Tabla 2. Varianza total explicada

En la tabla 2 observamos que existen cuatro factores con valores propios superiores a 1 y que en definitiva será el número que extraerá el sistema. Igualmente, se recoge, en porcentajes individuales y acumulados, la proporción de varianza total explicada por cada factor. Los cuatro factores incluidos en el modelo son capaces de explicar un 64.777% de la variabilidad total, lo que puede considerarse un porcentaje aceptable.

<p>Factor 1: Interacción con el alumnado</p> <p>P.6. El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado en la marcha de la asignatura. P.7. El profesor muestra interés en que el alumno aprenda. P.8. El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase. P.9. Existe una buena relación entre el profesor y el alumno. P.10. El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura. P.11. El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura.</p>
<p>Factor 2: Metodología</p> <p>P.3. El programa se define con claridad (metodología y contenidos). P.12. El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia. P.13. El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen. P.14. El profesor domina la asignatura que imparte. P.15. La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a las características del grupo y de la asignatura. P.19. Sus clases están bien preparadas.</p>
<p>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</p> <p>P.1. El profesor ha cumplido el horario de clases. P.2. El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría. P.4. El profesor anticipa los objetivos del curso y de cada tema. P.5. El método de evaluación del profesor ha sido conocido con suficiente antelación a la fecha de examen. P.21. El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado al inicio del curso. P.22. Los exámenes / evaluaciones que se han realizado se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados en clase. P.23. El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura. P.24. El sistema de evaluación de la asignatura permite revisión por parte del alumnado.</p>
<p>Factor 4: Medios y Recursos</p> <p>P.16. Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados para el contexto de la asignatura. P.17. El material técnico y de laboratorio necesario para esta asignatura es el apropiado. P.18. La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil para preparar la asignatura. P.20. Existe coordinación entre la parte teórica y práctica de la asignatura.</p>

Tabla 3. Variables contempladas en cada factor.

Fiabilidad

Para calcular la fiabilidad del instrumento se aplicó a una muestra compuesta por 24499 alumnos y alumnas de la Universidad de Jaén. La fiabilidad se ha estimado a través del subprograma *Reliability analysis*, del paquete estadístico SPSS 10.0, obteniéndose un coeficiente alfa (alfa de Cronbach) igual a 0.9631, con un nivel de confianza del 95%.

3. CONCLUSIONES

El proceso seguido nos ha permitido alcanzar nuestro propósito de construir un instrumento de recogida de información para evaluar la docencia universitaria adaptado a nuestro contexto, el cual servirá de ayuda en el proceso de evaluación institucional. En relación con las características técnicas del cuestionario, hemos procurado asegurar la validez del mismo mediante la consulta a jueces expertos, una revisión amplia de la literatura especializada y la realización de un análisis factorial. Asimismo el coeficiente de fiabilidad obtenido (alfa de Cronbach) tiene

un valor igual a 0.9631, por lo que podemos considerar que la prueba construida es bastante fiable.

Una vez realizado el análisis factorial a través del modelo de Componentes Principales (MCP), tras comprobar, previamente, que éste era pertinente, se han obtenido 4 factores con valores propios superiores a 1, los que han recibido el nombre de: Interacción con el alumnado (Factor 1), Metodología (Factor 2), Obligaciones docentes-evaluación (Factor 3) y Medios y Recursos (Factor 4); explicando entre los cuatro un 64.777% de la varianza.

Es preciso seguir investigando para determinar cuáles son los principales componentes que constituyen la docencia universitaria de calidad. Para ello hay que complementar los procesos de evaluación de la docencia con la utilización de otros instrumentos y vías de recogida de información (Álvarez, García y Gil, 1999; Escudero, 2000b), para posibilitar la obtención de mayores evidencias y poder adoptar decisiones de mejora coherentes y justificadas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E. y GIL, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos de las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 445-463.
- APODACA, P. y RODRÍGUEZ, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. En Universidad de León (Ed.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 137-144). León: Universidad de León, Programa Institucional de Calidad.
- CAJIDE, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 46(4), 389-405.
- CENTRA, J. A. (1974). The relationship between student and alumni rating of teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 321-326.
- CENTRA, J. A. (1979). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CENTRA, J. A. (1993). *Reflective Faculty Enhancing teaching and determining Faculty Effectiveness The Jossey-Bass Higher and Adult Education series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ESCUDERO, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 69-86.
- ESCUDERO, T. (2000a). Evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 405-416.

- ESCUADERO, T. (2000b). La voz de los estudiantes un delicado instrumento de evaluación. *Cuadernos IRC*, 5, pp. 31-38.
- FELDMAN, K. A. (1979). The significance of Circunstances for College Student's Ratings of Their Teachers and Courses. *Research in Higher Education*, 10, 149-172.
- FELDMAN, K. A. (1984). Class size and college student's evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21, 45-116.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49(4), 361-391.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1998). Análisis de las estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 155-184.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1999). Análisis multirasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 417-444.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1992). Características del buen docente universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación educativa*, 19, 31-50.
- GAVIRA, J. L. (2000). Cambios en las técnicas cuantitativas de investigación socio-educativa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, Ponencias* (pp. 39-86). Madrid: S.E.P.
- GONZÁLEZ, J., JORNET, J. M., SUÁREZ, J. M. y PÉREZ, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de cuestionarios de evaluación del profesorado universitario. *Bordon*, 51 (1), 95-113.
- MARSH, H. W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.
- MARSH, H. W. (1987). Student's evaluation of university teaching: research findings. Methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.
- MATEO, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-36.
- RUIZ, J. y MOLERO, D. (2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un Plan Global para la Mejora de la Calidad de la Universidad. *Bordón*, 54 (1), 151-184.
- SOBRADO, L. M. (1991). Evaluación de la Docencia Universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 146, 153-167.
- TEJEDOR, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6).
- TEJEDOR, F. J. (1990). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 86, 367-362.

- TEJEDOR, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Coords.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (pp. 93-124). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- TEJEDOR, F. J. y GARCÍA-VALCARCEL, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (Coords.), *Evaluación educativa II. Evaluación institucional* (pp. 93-122). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- VÁZQUEZ, A., SANTOS, J. y PATIÑO, A. M. (2001). El “efecto examen” en la encuesta de opinión de los alumnos sobre la docencia del profesorado. En AIDIPE, *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento* (pp. 317-322). A Coruña: Universidad de A Coruña, AIDIPE.
- VISAUTA, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.

CAMBIAR LA EVALUACIÓN DESDE LA ORIENTACIÓN. DESCRIPCIÓN Y CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Manuel Monescillo Palomo
Universidad de Huelva

1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR

El divorcio existente entre los planteamientos teóricos y legislativos sobre la evaluación educativa y las prácticas reales que se concretan en los distintos centros educativos, fue el motivo que originó nuestro interés por iniciar un estudio riguroso que pudiera aportar una propuesta orientadora que sirviera de referencia para promover cambios sustanciales tanto en la forma de concebir la evaluación como en el modo de llevarla a la práctica. Es decir, hacer una aportación funcional que, además de ser compatible con las funciones asumidas por los Institutos de Secundaria, en especial por los Tutores y Orientadores, se acomodara a las características de los alumnos y del profesorado de este nivel de enseñanza, y permitiera reflexionar y descubrir el potencial educativo de un proceso evaluador formativo y participativo.

Tras hacer la revisión de la literatura y acotar nuestro tema de trabajo, decidimos diseñar una propuesta orientadora y plasmarla en una serie de materiales curriculares destinados a los alumnos y Tutores de Secundaria; concretamente un Cuaderno para los primeros, una Guía Didáctica para los segundos y un Curso de Formación sobre la evaluación para profesores acompañada de un CD-ROM. La razón de optar por la vía de la Orientación para canalizar la acción era evidente: en nuestra experiencia docente habíamos constatamos que la mejor forma, por no decir la única, de implicar al mismo tiempo a profesores, alumnos y familias en una acción conjunta es a través de la Tutoría que, como recoge la normativa, tiene asignada competencias y funciones con respecto a estos tres ámbitos de intervención.

El diseño de investigación se basaba en aplicar un cuestionario inicial a los alumnos, Tutores y Orientadores de trece aulas del Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria con el triple objetivo de detectar sus concepciones en torno a la evaluación, percibir la valoración que otorgaban a ésta en el proceso educativo y saber cómo se realizaba en su contexto escolar. Posteriormente se experimentó el Programa de Orientación diseñado en los trece grupos y, tras su aplicación, se volvió a administrar un cuestionario final al objeto de comprobar si el proceso orientador había producido algún cambio en la forma de entender y hacer la evaluación.

No obstante, para garantizar la validez y fiabilidad de nuestros resultados decidimos emplear otros instrumentos y consultar otros informadores primarios al mismo tiempo que se realizaba la experimentación del Programa. En concreto nos servimos de: las observaciones de las Sesiones de Tutoría; los diarios de los alumnos, Tutores y Orientadores; las entrevistas del investigador con los Orientadores, Tutores y Observadores; el Cuaderno de Evaluación y Seguimiento para Tutores; y los resultados del Cuestionario de Autoevaluación de los Alumnos. Del análisis de las informaciones proporcionadas por todos ellos obtuvimos resultados que nos sirvieron para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos y para obtener unas conclusiones del estudio.

Respecto a la metodología de investigación, optamos por un enfoque ecléctico que combinara los paradigmas cuantitativos y cualitativo, sirviéndonos de instrumentos y estrategias de recogida de datos que nos permitieron captar, directamente del entorno natural, las descripciones, valoraciones, comentarios, opiniones, críticas o sugerencias de los informadores participantes y de los observadores externos no participantes. Para el procesamiento y análisis de datos nos servimos básicamente de tres programas informáticos que facilitaron bastante la tarea: el WordPerfect (para procesar la información), el SPSS (para hacer el análisis cuantitativo a partir de los resultados de los cuestionarios inicial y final) y HyperResearch (para estructurar las unidades de información utilizadas en los análisis cualitativos).

Una vez terminado el análisis de los datos aportados por cada uno de los instrumentos aplicados en la investigación, disponíamos de unas informaciones que podían ser contrastadas y analizadas entre sí para ayudarnos a obtener y/o ratificar evidencias claves a través de las cuales poder confirmar o no el logro de los objetivos planteados. Pusimos en juego la técnica de la triangulación, un procedimiento basado en organizar una serie de datos obtenidos en un mismo marco de referencia, aunque provenientes de diferentes fuentes, con la intención de contrastarlos, compararlos y obtener conclusiones válidas y fiables a partir de ellos. Según Elliott (1977: 10), la triangulación «implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distin-

tos: los correspondientes al profesor, a los alumnos y a un observador». McKernan (1999, pp. 208-209), por su parte, nos habla incluso de la cuadrangulación definiéndola como «un proceso de evaluación de cuatro vértices en un marco naturalista».

2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

En el proceso de elaboración de las conclusiones de la investigación tuvimos en cuenta las consideraciones de Buendía (1997, pp.148), que indica que para concretarlas hay que realizar, al menos, las acciones siguientes: a) una adecuada interpretación de los resultados; b) el análisis de discrepancias entre hipótesis y resultados; c) la comparación de los resultados obtenidos con los logrados por otros investigadores; y d) Realizar sugerencias para posteriores investigaciones.

En definitiva, las conclusiones derivadas del contraste de los resultados generados por los distintos instrumentos aplicados a las fuentes personales referidas fueron las siguientes:

A. El Programa de Orientación «Evaluar para investigar y tomar decisiones» es útil y aborda un tema relevante de actualidad educativa, su diseño es adecuado y se adapta a las características de los destinatarios porque tanto la evaluación realizada por los expertos, como las aportaciones hechas por los Tutores en los Cuadernos de Seguimiento dejan constancia de que el Programa encierra una propuesta orientadora: que utiliza un lenguaje ágil y comprensible, tanto para los alumnos como para los profesores; clara, manifestando desde el principio cuáles son sus metas; abierta y flexible para poder adaptarse a cualquier contexto educativo; bien ordenada y estructurada; adaptada a las características de los destinatarios y de los Centros de Educación Secundaria; y aplicable y atractiva.

B. Tanto desde el punto de vista formal como de su contenido, sus materiales curriculares son atractivos, manejables y funcionales, considerándose apropiados para lograr los fines que éste se propone.

C. El Cuaderno del Alumno es, desde el punto de vista didáctico, un recurso material motivador que favorece un aprendizaje constructivo y participativo de los alumnos, siendo sus peculiaridades más destacadas las siguientes: a) En cuanto a la presentación y a la calidad de los elementos formales, hemos de destacar y valorar que: tiene un formato atractivo, favorece la motivación de los alumnos, la encuadernación es manejable, la portada combina adecuadamente el colorido, las imágenes y los textos, y expresa con claridad el contenido, en la composición de las páginas se observa equilibrio y complementariedad entre el texto, los gráficos, imágenes y espacios en blanco; el resaltado de los epígrafes

y la asignación a los mismos de un icono favorece la identificación de las actividades; los tipos de letra y cuerpos utilizados en los textos ayudan a distinguir entre sí los bloques de información; los cuadros y gráficos facilitan la comprensión de los mensajes que se desean transmitir; los colores empleados son muy llamativos, están bien combinados y con ellos se resaltan claramente detalles significativos dentro de la página; las ilustraciones y los dibujos son coherentes con los textos; los distintos apartados se identifican claramente, lo que facilita la localización y acotación de los mismos; y el índice presenta con claridad la estructura de los contenidos y facilita la utilización del Cuaderno. b) En cuanto a los objetivos planteados, advertimos que: tanto los objetivos generales como los específicos se presentan como fines a conseguir conjuntamente entre el Tutor y el grupo-clase; utilizan un lenguaje adaptado a los alumnos; plantean pretensiones realistas y alcanzables; tienen relación entre sí y guardan coherencia entre ellos; los objetivos generales se presentan antes de empezar a desarrollar las Sesiones de Tutoría, y los de éstas al inicio de las mismas. c) En cuanto al contenido que integra, se puede afirmar que: presenta y justifica la propuesta y la contextualiza dentro del ámbito de la Acción Tutorial; la introducción es un texto apropiado para hacer reflexionar al grupo-clase sobre la finalidad del estudio, y lograr que valore la importancia de tener unos objetivos claros que sirvan de referencia para guiarlo y poder comprobar si es o no rentable; desde el inicio, se delimita claramente el tema que se va a trabajar; antes de empezar a desarrollar las Sesiones se dan a conocer los pasos a seguir en todas ellas para mantener una dinámica constructiva de indagación; la página de presentación de cada Sesión deja claro el aspecto de la evaluación que se va a abordar y el texto inicial que contiene puede ser utilizado como elemento motivador; se aprecia una continuidad y coherencia en la secuenciación, tanto de las Sesiones como de las actividades que se proponen en ellas; se contempla la presencia equilibrada de contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal; las actividades propuestas son (según los resultados del estudio) atractivas y adecuadas a la edad de los alumnos, tienen relación con los objetivos propuestos, mantienen conexión con la realidad del alumno, se pueden realizar en cualquier contexto educativo, se plantean en forma de interrogantes o tareas a resolver en grupo, fomentan el trabajo colaborativo, favorecen la evaluación formativa y procesual, permiten abordar los temas transversales y se pueden adaptar para atender a la diversidad.

D. La aplicación del Programa de Orientación produce cambios significativos en las concepciones que sobre la evaluación tenían inicialmente los alumnos y profesores antes de participar en el mismo, e incide también de forma positiva en aspectos didácticos y organizativos del proceso educativo. Así, los resultados del análisis y contraste de las respuestas de los cuestionarios inicial y final

aplicados a los alumnos, Tutores y Orientadores, así como los del análisis de las informaciones aportadas por las entrevistas, observaciones, diarios y el Cuestionario de Autoevaluación de los alumnos nos revelan que: los alumnos de los grupos implicados en la experimentación del Programa de Evaluación ya conocían la evaluación formativa; bastantes alumnos admiten que la forma de evaluar que habitualmente utilizan sus profesores se parece muy poco o nada a la evaluación formativa; tras la participación en las Sesiones del Programa de Orientación para mejorar la evaluación los alumnos reconocen y perciben que la experiencia ha sido bastante interesante, que ésta puede desarrollarse perfectamente en el aula, que su forma de entender y valorar la evaluación ha variado bastante, que se ha incrementado la participación de los alumnos y la del grupo, que ha mejorado el interés general por el estudio, y que las relaciones interpersonales, especialmente con el profesor, se han intensificado.

Según interpretamos del resultado del análisis de los cuestionarios inicial y fina administrados a los Tutores y Orientadores, el Programa de Orientación es válido para cambiar la evaluación e incide en los aspectos siguientes: la evaluación es un proceso necesario para regular tanto las enseñanzas como los aprendizajes; el objeto de la evaluación es múltiple y debe abarcar a todos y cada uno de los elementos personales, curriculares, contextuales, materiales y organizativos; la evaluación no debe utilizarse para forzar a los alumnos a estudiar; la evaluación formativa no tiene porqué desagradar e inquietar a los alumnos; la evaluación no ha de confundirse con hacer una serie de exámenes en un período determinado; la evaluación no debe hacerse al margen de la actividad educativa, sino que ha de integrarse en ella; la evaluación formativa favorece el interés y la motivación; la evaluación continua integra distintos momentos y actividades, pero nunca debe ser puntual ni convertirse en una media de resultados parciales; los resultados intermedios o finales de la evaluación siempre han de utilizarse para tomar alguna decisión; la evaluación posibilita la reflexión individual y colectiva, facilitando el estudio; la evaluación y el clima del grupo se favorecen mutuamente; el alumno debe ser protagonista de su propia evaluación formativa; los resultados del proceso evaluador no se emplean sólo para informar a las familias; las aportaciones de la evaluación permiten reordenar los proyectos o programas curriculares; los exámenes deben plantearse como ejercicios colectivos y nunca deben calificarse con los mismos términos que se emplean para denominar los resultados finales del proceso evaluador; es necesario convertir la evaluación en objeto de estudio (conceptual, procedimental y actitudinal); la actividad evaluadora requiere una planificación que contemple las fases inicial, procesual y sumativa; planificar la evaluación no es diseñar un calendario de exámenes, sino que consiste en estructurar y secuenciar, anticipadamente y de forma flexible, las acciones evaluadoras para asegurar la continuidad de los

procesos evaluador y educativo. Para hacer útiles, desde el punto de vista formativo, las Sesiones de Evaluación éstas deben caracterizarse por ser un espacio de reflexión colaborativa donde: a) se analizan, en equipo y objetivamente, situaciones y resultados; b) se plantean muchos interrogantes; c) se buscan conjuntamente respuestas y soluciones; d) se decide cooperativamente qué se puede hacer, y cómo, cuándo y dónde hacerlo; e) se identifica el responsable o responsables que afrontaran la acción; f) se acuerda cómo, cuándo y dónde se hará el seguimiento y se comprobarán los logros; g) se decide el coordinador o coordinadores que harán el seguimiento.

Evidenciamos también que: sin objetivos compartidos no puede haber evaluación compartida, y sin criterios no puede hacerse la evaluación; que la evaluación formativa requiere dar a conocer una propuesta abierta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; que el tipo y la variedad de instrumentos utilizados para evaluar condicionan la evaluación y la caracterizan; que para mejorar o cambiar la evaluación hay que implicar a los alumnos, a los Equipos Docentes y a los padres, siendo el Tutor competente para actuar en los tres ámbitos; y que la formación inicial y permanente deben abordar en amplitud y de forma práctica el cambio de la evaluación tradicional.

En definitiva, la experimentación del Programa de Orientación viene a enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, influye en el estilo que los profesores utilizan para preparar e impartir sus clases, incide en la forma de trabajar de los alumnos, repercute en el interés y la satisfacción que éstos y el grupo manifiestan ante el estudio, afecta a la mejora de los rendimientos escolares, mejora las actitudes ante la Orientación y la Tutoría, tiene consecuencias positivas en las relaciones interpersonales dentro del aula y fuera de ésta, incide en la dinámica de las clases y en el clima del aula, favorece el desarrollo de la autoestima, la autonomía y el espíritu crítico, influye en la organización y la planificación de la acción tutorial, tiene repercusiones en la forma de enseñar (planificación, metodología, dinámicas de grupo, indagación, debates, exposiciones de los alumnos...), incide en la forma de aprender (fomenta la participación, la implicación, la motivación y el interés), refuerza las dinámicas organizativas de los Equipos Educativos, posibilita la autoformación del profesorado.

E. La aplicación del Programa influye también en gran medida en la forma de hacer la evaluación, llegándose a constatar que: a) se incrementa la participación de los sujetos evaluadores; b) se favorecen las distintas dinámicas evaluadoras (autoevaluación, coevaluación, y evaluación externa); c) se promueve la sensibilización, motivación e implicación de los profesores y los padres; y d) se amplía su campo de acción considerando otros elementos personales, curriculares u organizativos, además del alumno, de forma que, la evaluación que se desarrolla en las aulas, se percibe como un proceso complejo y múltiple,

que integra tantos tipos de evaluaciones como elementos inciden en el proceso educativo.

F. Según manifiestan los profesores, tutores y orientadores, el Programa es una propuesta abierta que puede aplicarse en otros niveles educativos, dado que el tema que se aborda interesa a todos los docentes y afecta a todos los alumnos.

G. El Programa viene a afianzar el valor formativo que tiene la Tutoría y el papel crucial que ésta desempeña en los procesos de cambio e innovación didáctica y curricular.

3. CONSIDERACIONES FINALES E IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA

Estimamos que tanto el proceso seguido en la investigación como los resultados obtenidos en la misma pueden servir de punto de partida para generar la autorreflexión personal y/o establecer dinámicas de trabajo en equipos de alumnos, familias, profesores, directivos, investigadores o administradores con la finalidad de producir cambios positivos que promuevan la puesta en práctica de una evaluación formativa, procesual, colaborativa y amplia en su objeto que, ante todo, facilite la mejora de los procesos y optimice la calidad de los mismos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENDÍA, L. (1997). La investigación observacional. En Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill (pp.157-206).
- (1997). Casos prácticos: La encuesta y la metodología observacional. En Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill (pp. 207-224).
- BUENDÍA, L. y CARMONA, M. (1984): Investigación educativa. Granada, Urbano.
- ELLIOTT, J. (1977). "Developing hypotheses about classrooms from teachers practical constructs: an account of the Ford Teaching Projects", en *Interchange*, 7(2) (pp. 2-22). (El desarrollo de hipótesis sobre las aulas a partir de los constructos prácticos de los profesores: informe sobre el trabajo del Ford Teaching Projects, en Elliott, J. (1997). La investigación la investigación-acción en educación. Madrid: Morata (pp.131-175).
- MCKERNAN, J. (1999): Investigación-acción y currículum. Madrid, Narcea.
- MONESCILLO, M. (2002). Evaluar para investiga y tomar decisiones. Tesis doctoral en edición digital. Huelva: Departamento de Educación Grupo de Investigación @gora.
- (2002). Tutoría y evaluación del alumnado. En Fernández Sierra, J. (Coord..).

- Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Madrid: Ediciones Akal.
- (2002). Programa de Orientación para enseñar y aprender a evaluar. Cuaderno del Alumno. Huelva. Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
 - (2002). Programa de Orientación para enseñar y aprender a evaluar. Guía del Tutor. Huelva. Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE DESDE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE GRANADA

M^a Yolanda Moreno Martínez
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

A través de los años la función de los centros educativos en la sociedad cambia para ir adaptándose a sus demandas. Estos han sido muy significativos en las últimas décadas. Un factor que ha condicionado este proceso de cambio ha sido la llegada masiva de alumnado inmigrante, que ha convertido los centros educativos en centros multiculturales.

Dentro de los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria, los Departamentos de Orientación, representan un eje fundamental a la hora de implantar procesos de innovación que pretendan dar respuesta educativa al alumnado inmigrante.

OBJETIVO

El objetivo que pretendemos conseguir con este estudio es: partiendo de lo que nos dice la Ley, conocer la realidad del tratamiento de este alumnado por parte de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

MUESTRA E INSTRUMENTOS

En el marco presentado, nos planteamos la necesidad de conocer qué se está realizando desde los Departamentos de Orientación en todos sus ámbitos de actuación: alumnado, profesorado, familia y equipos directivos. Para ello confeccionamos un cuestionario del que, a la vez que podemos obtener informaciones

concretas, obtengamos las distintas opiniones de los encuestados. Su construcción se basa en lo establecido en la legislación sobre las funciones de los Departamentos de Orientación en los centros educativos, desarrollado en Moreno (2001) y en las aportaciones que nos ofrece Repetto(1999) sobre la competencia intercultural en orientación. Una vez confeccionado el primer borrador del cuestionario decidimos pasárselo a dos orientadores para ver las dificultades que presentaba, modificando algunos ítems previamente establecidos.

La muestra se eligió aleatoriamente en distintos centros de Granada y de su análisis consideramos significativo mostrar la distribución entre los años de permanencia del orientador en el centro y el número de alumnado inmigrante matriculado.

Orientador	01	02	03	04	05	06	07	08	09	010	011	012
Años en el centro como orientador	10	15	3	2	Menos de 1 año	Menos de 1 año	5	2	Menos de 1 año	3	Menos de 1 año	14
Alumnado inmigrante del centro	5	10	5	50	6	0	3	50	2	5	1	3

Se asigna 01 para referirnos al orientador 1; 02 para el segundo orientador y así sucesivamente.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Hemos de comenzar analizando cuales son las nacionalidades más representativas estableciéndose por orden decreciente: los procedentes de Marruecos; los Sudamericanos predominando los de Ecuador, República Dominicana, Bolivia y Venezuela y por último un pequeño número de alumnos procedentes de países orientales y de Gran Bretaña. Hemos de dejar constancia que estos últimos se hallan concentrados en un solo centro.

Nos planteamos analizar, cómo se realiza el *proceso de matriculación* de este alumnado. El alumno suele llegar al centro con una carta del Inspector de zona en la que se indica el curso donde ha de ser matriculado, para lo que solamente se tiene en cuenta la edad cronológica. Posteriormente en la mayoría de los casos, el Departamento de Orientación, asesora sobre el nivel curricular del alumno y las optativas que debería cursar, decidiendo solo en pocos casos el grupo. Solamente en un caso se realiza de forma distinta, así, según nos dice 04” *El Equipo Directivo junto con los tutores deciden en que grupo clase estará el alumno. Principalmente se tienen en consideración el número de alumnos*”.

En cuanto a las necesidades de *asesoramiento* por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa, observamos como una gran parte del profesorado de las distintas áreas, sobre todo en cuanto a las dificultades educativas que pueden presentar algunos de estos alumnos, siendo los temas sobre los que más piden asesoramiento en orden decreciente: qué trabajar con ellos en clase; cómo trabajar en clase con ellos; cómo comunicarse con los que no saben español y rasgos culturales de origen que pueden incidir en las dificultades de aprendizaje. Esta preocupación no se corresponde con las peticiones sobre las posibles actividades de formación para la atención a este alumnado.

Preguntamos sobre la inquietud que sobre el tema manifestaban los diferentes Departamentos Didácticos, con el fin de ver si ésta era solamente de un grupo de profesorado o por el contrario de la gran mayoría. La mitad de los encuestados respondieron positivamente versando los temas de asesoramiento en dificultades de lectura y escritura. Otros como 05 respondieron que los temas más repetidos en las peticiones fueron “*la falta de contenidos en general. Diferente nivel*” y 012 nos indicó que los temas giraban sobre «*generalidades*».

Una respuesta que nos ha llamado mucho la atención es la correspondiente a la pregunta, sobre si se pide asesoramiento por parte de los equipos docentes sobre la promoción y evaluación de este alumnado. Todos menos dos, han contestado que no. Cuando la respuesta ha sido positiva se le ha preguntado sobre, qué temas versan fundamentalmente esta petición de asesoramiento respondiendo, 03 “*lectura y escritura y determinación de los mínimos que sí que tienen que alcanzar para promocionar*” y 012 “*criterios de promoción y evaluación*”. Para terminar con el tema se le preguntó sobre el asesoramiento que se le solía dar, contestando solamente 012 diciendo que “*flexibilidad*”.

En cuanto al asesoramiento sobre aspectos psicopedagógicos de atención a este alumnado al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, se ve que en la mayoría de los casos no se asesora y solo en dos casos se produce tratándose temas según 02 de “*adaptación lingüística y curricular*” y en 08 “*adaptación a la diversidad y grupos culturales*”.

Un aspecto positivo observado, es la realización por parte tanto del Departamento de Orientación como de los tutores, del asesoramiento a padres, madres y alumnos del Sistema Educativo; en la mayoría de los casos, dándoles a conocer las posibles alternativas educativas y profesionales. Éste se realiza según el centro en distintos momentos. Así, en cuatro casos se produce al llegar el alumno al centro, en tres casos a la vez que al resto de padres y madres de los alumnos autóctonos y en el caso del orientador 011 «*concertando una cita personalmente*». Este asesoramiento se completa con la información a los padres de cómo pueden actuar en el proceso formativo de sus hijos. ¿Cómo es la respuesta de los

padres? Observamos que la respuesta es positiva, suelen ir a interesarse por la educación de sus hijos. Queremos destacar dos contestaciones: la del orientador 02 que dice: “*depende del nivel cultura*” y la del 07 que nos informa de que los niños “*han venido solos. Las familias están en Marruecos*”.

En cuanto a si los tutores solicitan la participación de los padres de los alumnos inmigrantes en la educación de sus hijos, la respuesta ha sido positiva en la mayoría. Posteriormente preguntamos en qué tipo de actividades se les indicaba su participación, siendo la respuesta muy variada. Así por ejemplo el orientador 01 nos dice “*escuela de padres, reuniones con padres, entrevistas, etc*”; el 02 “*en todas las que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje*” y los orientadores 03 y 08 “*como al resto de las familias, con las mismas indicaciones*”; etc.

Una de las funciones del Departamento de Orientación es la elaboración del *Plan de Orientación y Acción Tutorial*. Para analizarlo preguntamos a los orientadores si en su elaboración se tenían en cuenta las características culturales de estos alumnos, siendo la respuesta negativa. Solamente 08 dice tener en cuenta las distintas culturas existentes en el centro en la aplicación del material de tutoría a través del “*análisis entre todos los alumnos de los rasgos culturales*”. Hemos de tener en cuenta que uno de los aspectos fundamentales para favorecer la integración del alumnado es el desarrollo de programas que fomenten el autoconcepto positivo y autoestima, a lo que todos menos uno responden que sí, a través de qué material: 01 “*elaboración propia sacando de lo existente en el mercado*”; 08 “*charlas sesiones de autoconocimiento y aceptación de uno mismo*”; 02, 010 y 011 “*material sacado de las distintas editoriales del mercado*” y 012 “*a través de dinámicas de grupo, asamblea, charla coloquio, ...*”

Respecto a los apoyos externos vemos que lo utilizan poco, únicamente Asuntos Sociales, a través de 02 “*reuniones esporádicas*”; 03 “*nosotros hacemos todo el trabajo y ellos lo firman*”; 04 “*llamadas puntuales cuando se necesitan*” y 010 “*no existen los EOE no vienen al centro*”.

Pero como todos sabemos, una cosa es lo que nosotros queremos transmitir y otra distinta lo que transmitimos. Uno de los factores que más afectan a esta descoordinación son nuestras *actitudes y creencias sobre el tema* del que estamos hablando. Por ello, preguntamos si desde el Departamento de Orientación se han tenido en cuenta las distintas actitudes y creencias que se tienen sobre las distintas etnias a lo que todos nos contestaron que sí. Posteriormente, y siguiendo con el tema se planteó si habían sentido la necesidad de evaluar prejuicios y estereotipos desarrollando una orientación positiva hacia el multiculturalismo, siendo su respuesta negativa en tres casos y positiva en siete, encontrándose su pensamiento actual en 02 “*no es posible una educación intercultural sin tener en*

cuenta este aspecto"; 08 *"pienso que tal realidad no debe dejarse pasar sin analizar convenientemente, qué hay y qué respuestas se necesitan dar. El conocimiento de la cultural de cada alumno facilita la mejora del colectivo"*; 09 *"los chicos tienen muchos prejuicios raciales imitados de compañeros o familiares, aunque una vez que conviven con ellos estos prejuicios van desmoronándose"*; 012 *"tolerancia, convivencia mutua bajo los criterios de igualdad"*.

Observamos cómo la mayoría no se plantea la posibilidad de convertirse en un experto de distintas culturas siendo únicamente dos los que sí se lo han planteado realizándolo a través de 04 *"formándome y con inquietud de mejorar"* y 08 *"a través de formación. Cursos especializados, conocimiento de las otras culturas"*.

Por último se le preguntó si consideraban que disponían de las suficientes destrezas y capacidades específicas para solventar los nuevos retos que plantea la educación obteniendo solamente una respuesta positiva. Pero, ¿qué retos consideraban que le planteaba esta transformación del sistema educativo?. La respuesta es diversa, así para 01 *"atención personalizada"*; 02 *"mediador"*, 04 *"habilidades sociales, escucha activa, dinamización de grupos, empatía"*, 08 *"un mejor conocimiento de las culturas y estrategias de integración"* y 011 *"resolución de conflictos"*. Proponiendo aspectos que se podrían mejorar desde el Departamento de Orientación en la escolarización de este alumnado como, 01 *"consultar con el departamento de orientación a su llegada al centro"*; 02 *"el Departamento de Orientación debe ser el eje central sobre el que giren todas las decisiones. La Inspección educativa no debería de tomar ninguna decisión sin el trabajo del departamento"*; 04 *"implicar verdaderamente al profesorado y establecer vínculos con las familias y el entorno socio-cultural. Dinamizar nuestra actuación a través de los docentes."*; 07 *"recursos humanos, materiales y organizativos"*; 08 *"mayor disposición a la atención a la diversidad, mayor empatía alumno-alumno inmigrante y tutor- alumno-inmigrante"*; 010 *"que las administraciones públicas realicen y doten a los departamentos de orientación de los materiales para atender mejor las necesidades de este alumnado"*, 011 *"mayor coordinación entre todos los sectores implicados"* y 012 *"motivación y sensibilización de todos los miembros de la comunidad educativa"*.

CONCLUSIONES

Como resultado de éste análisis, emitimos las siguientes conclusiones sobre el asesoramiento que se produce en los centros por parte del Departamento de Orientación en la atención del alumnado inmigrante:

- En cuanto a la matriculación, no se suele tener en cuenta la opinión del Departamento sino que suele ser la Inspección o el Director los que de-

ciden, normalmente por edad cronológica, el curso en el que se matricula el alumno.

- El profesorado en general pide asesoramiento sobre todo de «qué trabajar» con ellos en clase. Hemos de tener en cuenta que a muchos de estos alumnos hay que comenzar enseñándolos a leer y escribir y la mayoría de los profesores de secundaria dicen no saber cómo enseñar estos aprendizajes. Necesidad que disminuye cuando hablamos del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. Ello nos lleva a pensar que la necesidad de asesoramiento, no ha llegado a impregnar a todos los estamentos del centro.
- En cuanto a la información a padres, observamos que se trata de un apartado que se cubre satisfactoriamente. Están informados de los distintos niveles de educación en España y sus posibilidades de participación en la misma.
- Los orientadores consideran en general que les faltan destrezas para atender a los nuevos retos que le plantean este tipo de alumnado y aunque no creen necesario convertirse en expertos de distintas culturas si piensan que la Administración puede desarrollar aspectos tanto formativos, de coordinación de especialistas, etc; que pueden mejorar la escolarización de este alumnado.
- Los resultados obtenidos en este estudio, servirán de base para mejorar estrategias de actuación sistemáticas y programadas para el asesoramiento de todos los estamentos del sistema educativo, con el fin de dar una mejor respuesta educativa a los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- MORENO, M.Y. (2001): “La interculturalidad desde el Departamento de Orientación de un Instituto de Enseñanza Secundaria”. En Soriano, E. *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*.
- REPETTO, E. (1999):”La Orientación inter-cultural: problemas y perspectivas”. En Sociedad Española de Pedagogía. *Décima conferencia mundial triannual*.

CALIDAD EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Jesús Miguel Muñoz Cantero, María Paula Ríos de Deus
Eva María Espiñeira Bellón
Universidade da Coruña. MIDE

1. INTRODUCCIÓN

La calidad educativa es uno de los temas más importantes en la nueva Ley de ordenación universitaria (LOU) y en la propuesta del gobierno para la mejora de la calidad en secundaria. Dicho concepto, se asocia, generalmente, con múltiples acepciones: atención a las necesidades de los alumnos, optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje, adecuación de las relaciones interpersonales, construcción activa de conocimientos ... fomentando el cambio de la escuela ordinaria hacia una escuela integradora cuya meta es alcanzar una educación de calidad para todos. Surge la necesidad de realizar una evaluación de los centros educativos con la finalidad de desarrollar planes eficaces que posibiliten la mejora. Según De la Orden (1989:8) “es un hecho comúnmente admitido” que debe abarcar todos los componentes institucionales.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA INTEGRACIÓN

En España, a partir del curso 85/86 se comienza el programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) de forma planificada, sistemática, continua y completa como respuesta a los intentos de experiencias aisladas y dispersas de integración realizados hasta entonces en diferentes centros y cursos (López Sepúlveda, 1988).

Podemos afirmar, al igual que García Pastor (1993) que la integración es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación educativa para que el alumnado desarrolle al máximo sus posibilidades, variando según sus necesidades y el tipo de respuesta que los centros pueden proporcionar. (Gráfico 1).

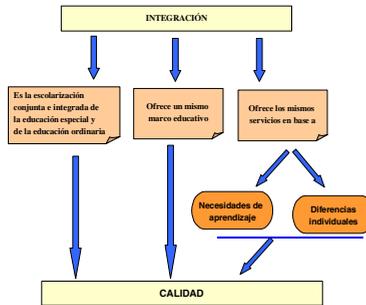


Gráfico 1: Definición de integración.

En el gráfico 2 se observa la evolución contrastada de la educación especial y de lo que es en la actualidad.



Gráfico 2: Necesidad de la institucionalización de la enseñanza.

La educación especial es una acción educativa de fines equiparables a los de la educación general, que actúa en base a unos recursos específicos puestos a disposición de cualquier persona; en unos casos se necesitará de forma temporal y en otros de forma continua y permanente. Las situaciones de diversidad educativa en términos de recursos y de procesos para dar respuesta a estas necesidades son las notas diferenciadoras de la educación especial. Estos fines son compartidos por la educación ordinaria y la educación especial para poder llegar al desarrollo integral de la persona. Fines, recursos y procesos que serán aspectos clave en el desarrollo dimensional de la calidad en la atención a la diversidad. En el gráfico 3 señalamos las características que, a nuestro entender, debería

cumplir una educación especial de calidad. Entendemos que cada uno de los elementos que se proponen tienen que estar interactuando, constantemente, unos con otros, con una directa atención de diversidad en sus recursos y en sus procesos.

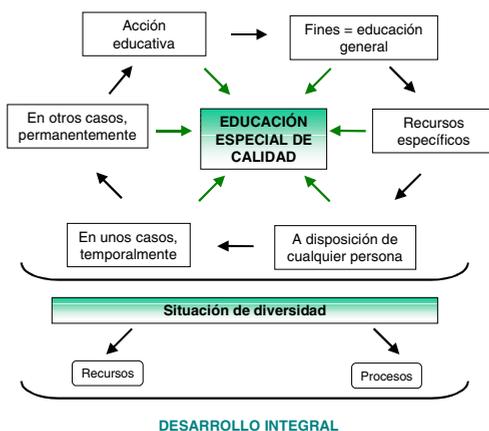


Gráfico 3: Educación especial de calidad

3. FACTORES QUE DETERMINAN UNA INTEGRACIÓN DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS.

Cuando hablamos de integración escolar, como afirma Muñoz Cadavid (2000:33) “es necesario realizar un análisis acerca de todas aquellas variables que en el contexto educativo pueden facilitar o dificultar dicha integración”. La evaluación ha de poseer una importancia esencial para analizar su calidad y promover la mejora definiendo para ello, diversos indicadores¹.

Siguiendo el modelo de evaluación presentado por De Miguel (1994) y las directrices del modelo CIPP de Stufflebeam (Context, Input, Process, Product) se delimitarán las dimensiones o aspectos de los centros educativos que están directamente relacionados con los objetivos de la evaluación, centrándonos en las diferentes dimensiones; definiéndolas y determinando los aspectos esenciales a partir de los cuales sería necesario recoger información posterior a través de indicadores, tal y como reflejamos en el gráfico 4.

¹ Entenderemos por indicadores, tal como lo hace De la Orden (1995) como una variable significativa, frecuentemente cuantitativa, que tienen carácter normativo.

De Miguel (1994) nos advierte que los indicadores señalan la presencia o ausencia de un hecho y que frecuentemente tienen una expresión numérica que recibe el nombre de índice.



Gráfico 4: Factores que determinan una integración de calidad en centros educativos.

El **contexto** es una fuente de demandas y una oferta de posibilidades en el que está inmerso el alumnado, la familia y el centro. Está determinado por una serie de características: geográficas, sociales, económicas, y culturales que son las que hay que tener presentes para la recogida de información, a partir de las cuales se elaborarán los indicadores y se obtendrán los datos característicos del centro así como aquellos que necesitan ser mejorados.

Las **metas y objetivos** que el centro tenga respecto a la atención a la diversidad serán el marco de referencia de las decisiones y actividades que los centros deben considerar a la hora de establecer todo marco de actuación. Sería positivo, a la hora de definirlos, tener en cuenta factores como los recursos humanos, la estructura organizativa, la tipología del centro en relación con su contexto, las infraestructuras, la viabilidad de los objetivos propuestos ... La planificación es una herramienta que el centro puede diseñar para incrementar su eficacia en la consecución de los objetivos, en el caso de que se utilice, hay que tener en cuenta cómo se emplea para alcanzar las metas y mejorar la calidad de la atención a la diversidad.

Estimar la atención a la diversidad en los centros educativos supone analizar elementos que tienen que ver con el **programa de formación** del alumnado, que tienen que conseguir unos objetivos previamente establecidos con el fin de alcanzar unos conocimientos y destrezas específicas.

El centro educativo es una organización al servicio de un proyecto común. La optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros escolares abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado.

Debe poseer una selección adecuada y actualizada de la legislación con los aspectos importantes para la calidad de la integración. El currículum, por su parte, ha de ser flexible, amplio y equilibrado (Gráfico 5). En la LOGSE encontramos una nueva definición: “conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regula la práctica docente”, que presenta un carácter abierto y flexible para permitir su adecuación a la realidad del contexto socio-económico y cultural de cada centro escolar, respetar el pluralismo cultural y responder, asimismo, a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado implicando activamente al profesorado en su desarrollo y concreción.

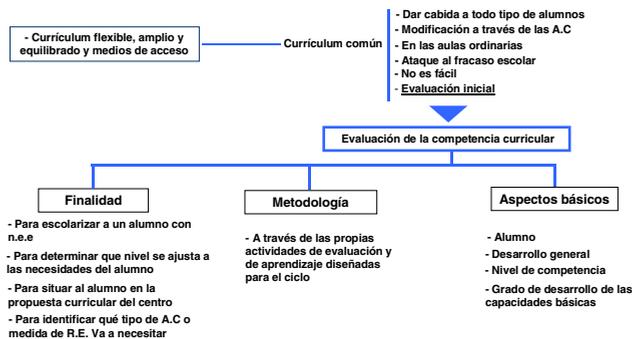


Gráfico 5: Currículum.

Uno de los aspectos fundamentales en un programa de formación es la organización de la enseñanza desde el centro educativo, su distribución y adecuación al tipo de alumnado. Debemos atender dentro de esta dimensión a los proyectos que se realizan: el proyecto educativo de centro (PEC) (Gráfico 6), el proyecto curricular de centro (PCC) (Gráfico 7), las programaciones de aula (Gráfico 8), las adaptaciones curriculares y las medidas de refuerzo educativo (Gráfico 9).

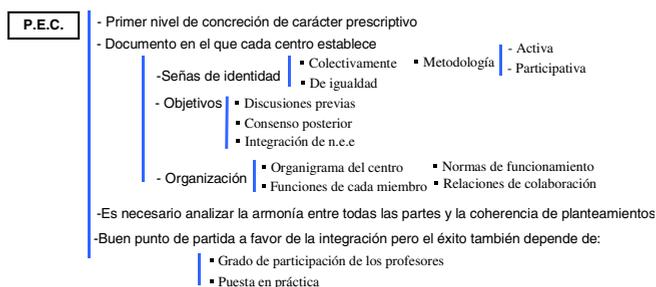


Gráfico 6: Proyecto educativo de centro

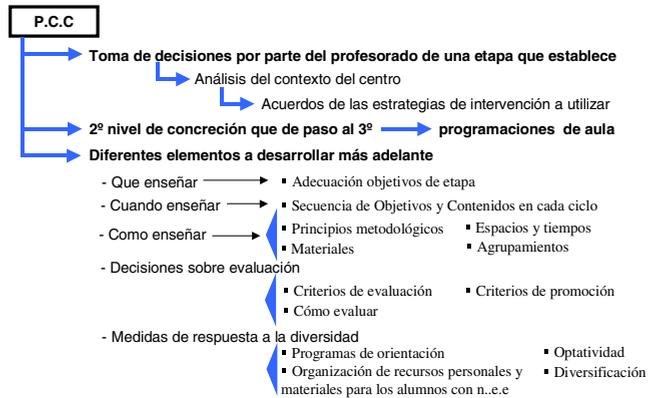


Gráfico 7: Proyecto curricular de centro

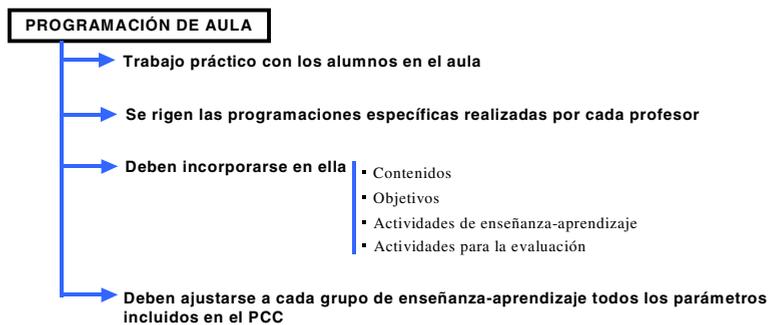


Gráfico 8: Programación de aula

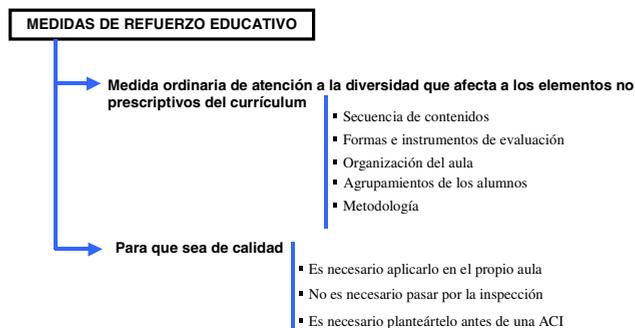


Gráfico 9: Medidas de refuerzo educativo

Las **instalaciones, recursos materiales y humanos** (gráfico 10), constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento.

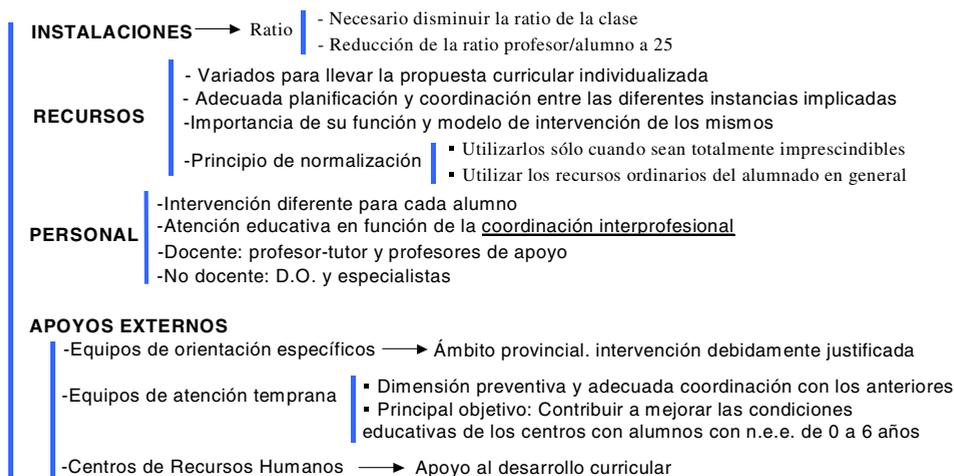


Gráfico 10: Instalaciones, recursos materiales y humanos

Finalmente, se introduce el apartado de resultados en el cual se intentará determinar el grado en que se logra una atención a la diversidad de calidad en todas las dimensiones analizadas hasta el momento, descritas en términos de satisfacción.

4. REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Cuando hablamos de diversidad no nos referimos exclusivamente a capacidades sino que incluimos también los intereses, las expectativas, la formación inicial, los estilos de aprendizaje, la procedencia socio-cultural, los estímulos y ayudas de fuera del centro, la personalidad, y dentro de ésta el autoconcepto y muchas otras características del alumnado. Para dar una respuesta a la diversidad es importante la renovación pedagógica que permita atender a la heterogeneidad dentro de las aulas.

En el plan de atención a la diversidad deberán constar cuando menos dos tipos de medidas, las curriculares (Gráfico 11) y las organizativas (Gráfico 12).

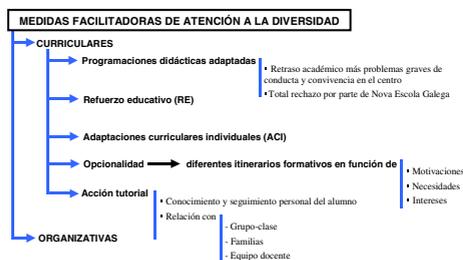


Gráfico 11: Medidas curriculares

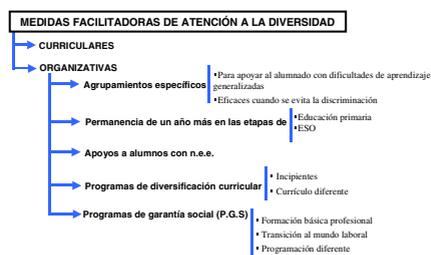


Gráfico 12: Medidas organizativas

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LA ORDEN, A. Y HERNÁNDEZ, M. J., (1989), Funcionamiento departamental y recursos físicos y materiales en la Universidad, *Revista de Investigación educativa*, 7, 13: 7-19.
- DE LA ORDEN, A., (1995), Evaluación de la organización de centros escolares. *Revista Galega de Psicopedagogía*. Monográfico nº.6: 51-66.
- DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J, Y RODRÍGUEZ, B., (1994), *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*, Escuela Española, Madrid.
- GARCÍA PASTOR, C., (1993), *Una escuela común para niños diferentes*. E.V, Barcelona.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, C., (1988), *El refuerzo pedagógico*, Escuela Española, Madrid.
- MUÑOZ CADAVID, M. A., (2000), La observación: una primera aproximación al alumno/a con necesidades educativas en contextos de integración. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 5, 4: 33-41.

6. NORMATIVA LEGAL

- Constitución Española de 1978 (BOE, 19-12-1978).
- Ley 13/1982, de 7 de Abril (BOE, de 30).
- RD 334/1985, dc 6 de Marzo (BOE, 16-03-85).
- LOGSE (BOE 4.10.90)

ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA

Jesús Miguel Muñoz Cantero¹

M^a Paula Ríos de Deus²

Eduardo Abalde Paz³

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un interés creciente por la calidad educativa. A la nueva Ley de Ordenación Universitaria se le suma ahora la propuesta del gobierno de la mejora de la calidad en secundaria. En todo el sistema educativo, si bien son muchas las correlaciones existentes entre cada uno de los elementos que inciden en él y, por ende, en su calidad (De Miguel, 1994; De la Orden, 1995; García Ramos, 2000; Congosto Luna 2000; Cantón et al., 2001) hay uno que se hace especialmente sensible y que ha sido objetivo de evaluación durante muchísimos años: el profesorado. Evaluación realizada como un proceso de supervisión y control global (González y otros, 1999). Con los objetivos de mejorar la calidad de las instituciones educativas y el desarrollo profesional del profesorado, además de atender a las exigencias legislativas, surge con gran énfasis e interés, la evaluación de la práctica docente del profesorado.

Intentaremos analizar cómo es tratada en algunas universidades españolas a través de los instrumentos que utilizan para evaluarla para posteriormente hacer una propuesta válida y fiable.

2. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Todos los procedimientos y estrategias de recogida de información que ofrece la metodología evaluativa son aceptables, Mateo et al. (1996) coinciden en

¹ Unidad Técnica de Evaluación. Universidade da Coruña. munoz@udc.es

² Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. agsuga@terra.es

³ MIDE. abalde@udc.es

que los más utilizados e idóneos son los cuestionarios, entrevistas, observación e informes de autoevaluación. Tejedor (1996) reconoce que el criterio de referencia de los alumnos no debe de ser el único, pero es el más empleado. Al existir numerosas aportaciones sobre cuáles son los agentes de evaluación del profesor, al igual que García y Congosto (2000), consideramos como principales agentes a los alumnos, colegas y al propio profesor. Las evaluaciones por los alumnos son las que más frecuentemente se han utilizado y siguen utilizándose en evaluación universitaria. Desde la perspectiva del aprendizaje del alumno es como mejor se valora la docencia recibida. El alumno distingue con facilidad una buena o mala actuación docente de un profesor.

La evaluación docente es llevada a cabo en la práctica totalidad de las instituciones universitarias. Si bien, en un principio se centraba en valorar únicamente, la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos (Buendía, 1996), poco a poco se ha pasado a considerar la evaluación de la docencia como un elemento importantísimo para analizar la calidad de las instituciones educativas. Sin embargo, el problema, generalmente, surgía porque se realizaba de forma espontánea siendo, sus consecuencias, escasas o nulas para la mejora de la calidad tanto del sistema de enseñanza-aprendizaje como para el propio profesorado. La evaluación sistemática tampoco proporcionaba demasiada información, realizándose, en la mayoría de los casos, bajo un enfoque sancionador y fiscalizador, que provocaba la negación, rechazo y aversión del propio profesorado hacia todo aquello que tuviese algo que ver con evaluación, proporcionando mecanismos de defensa, que impedían tomar las decisiones válidas y oportunas para valorar su labor educativa.

Un enfoque que compagine la evaluación sumativa con la formativa parecería lo adecuado. La evaluación así entendida se puede considerar como útil y viable, ayudando a la toma de decisiones válidas y justificadas permitiendo, además, establecer procedimientos para la mejora educativa y labor docente, controlando la calidad de los mismos (Tejedor, 1996).

Parece pues que, así entendida se hace necesaria la evaluación de la docencia universitaria para mejorar la calidad de la labor desempeñada por el profesorado. Pero, ésta no va a ser la única razón que la justifique. Se ha señalado desde diversos ámbitos que es necesaria para satisfacer la demanda de información de los alumnos sobre la relación del aprendizaje de éstos con las labores docentes y, porque es necesario proporcionar las reflexiones oportunas que aporten al centro la información necesaria para la evaluación-valoración (interna-externa) de la institución universitaria. En esta línea se posiciona también Nieto (1996), al señalar que la evaluación docente permitirá la mejora de la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabar con los métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil tanto a alumnos como profesores;

además de rendir cuentas a la sociedad de la labor del profesorado y justificar gastos públicos.

Mateo et al. (1996) señalan que deben de ser valoradas todas las tareas que el profesorado realiza en su labor de docente, poniendo así de manifiesto: la capacitación sobre los contenidos, preparación para poner en práctica los contenidos, método y proceso de enseñanza, etc. García Ramos (2000) indica que si el centro educativo quiere responder positivamente al principio de excelencia, debe, a pesar de que la evaluación es un proceso complicado, incorporarla a su actividad cotidiana. Somos conscientes de que en el aula se desarrolla un trabajo tanto a nivel de alumnado como de profesorado que debe de ser valorado y analizado en profundidad. El primero está evaluado desde siempre; pero es el segundo el que en este momento nos interesa y del que deben de ponerse en marcha mecanismos que analicen en profundidad la labor docente.

Esta evaluación es entendida actualmente, en muchas de nuestras universidades, desde dos vertientes: la primera, que la denominaremos como tradicional, a través de la evaluación de la docencia mediante un cuestionario en el que, en mayor o menor medida, intentar obtener datos de determinadas dimensiones asociadas a la labor docente y que, como señala Pérez Juste (1997) se había convertido en corriente de investigación en el campo universitario. La segunda corriente, más actual, es aquella que establece modelos de evaluación que parten de la autoevaluación como un proceso reflexivo y participativo que permite describir y valorar la realidad, implicando a todos los miembros de cara a la mejora de la calidad. En esta línea se encuentran el Plan de Calidad de las Universidades en su primera y segunda convocatoria, así como numerosos estudios que se están desarrollando (González, López, Hidalgo, García y Pegalajar, 1999). Esta segunda manera de entender la evaluación supone un añadido fundamental: la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y positiva en este proceso. Para ello, es necesario, como bien afirman García y Congosto (2000), que el centro fomente una cultura y educación para la evaluación, con el establecimiento de objetivos y metas claramente definidos, utilizando instrumentos altamente válidos y fiables para recoger la información y, que propugne una valoración crítica positiva de los resultados, influyendo en la toma de decisiones con la única finalidad de mejorar la calidad docente.

En todo caso, decir que se ponen todos los medios necesarios para que la información se recoja a través de instrumentos válidos y fiables. Entenderemos, de la misma forma que De la Orden (1992) y De Miguel (1994) que la evaluación del profesorado es un proceso de recogida sistemática de información, análisis e interpretación de los resultados de la labor docente, para a continuación emitir juicios de valor como base de la toma de decisiones. La evaluación proporcionará conocimiento de la situación de la que se parte inicialmente, siguiendo un

cuidadoso diseño en etapas, tales como: planificación, selección y construcción de instrumentos, recogida de información, evaluación y seguimiento.

Nuestro objetivo es analizar los instrumentos utilizados en diferentes universidades españolas para la evaluación de la docencia del profesorado por los agentes alumnos. Pretendemos ver cuáles son las dimensiones que algunas universidades españolas consideran esenciales para la evaluación de la docencia. Para ello, partimos de los cuestionarios (17 en total) con los que están trabajando para realizar esta evaluación y del supuesto de que todos ellos han sido analizados en sus respectivas universidades, por lo que es de suponer de antemano que cumplen con los criterios de rigurosidad en su elaboración y de fiabilidad y validez, así como de adaptación a las características contextuales, sociales y educativas.

Análisis conjunto de los cuestionarios

No existe una coincidencia en tratar y definir nuestro objeto de estudio. Si bien podemos considerarlos sinónimos. De 17 universidades analizadas, nos encontramos con ocho posibles denominaciones; aunque la acepción más general es denominarlo “evaluación de la docencia universitaria” (41.18%). Lo que si parece existir es una coincidencia en el instrumento a utilizar: cuestionario (frente a encuesta o escala). La agrupación que se hace de los ítems en los cuestionarios es diferente, las dimensiones son muy variadas en número, de un instrumento a otro, oscilando entre 2 dimensiones (Universidad de Barcelona) y 9 dimensiones (Universidad de A Coruña). Parece existir un cierto consenso en considerar como más importantes las dimensiones de: Evaluación: 70.59%; Cumplimiento con las obligaciones/asistencia: 64.71%; Desarrollo de la clase/metodología: 64.71%; Satisfacción del alumnado sobre la materia: 47.06%. El número de ítems oscila entre 15 (encuesta de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado de la Universidad de Barcelona) y 31 (cuestionario de evaluación de la docencia de la Universidad de Córdoba), lo que da una idea de la disparidad de esta variable.

Analizados los diferentes ítems de todos los cuestionarios, se han reunido siendo fieles, en la gran mayoría de los casos, al nivel de agregación que cada una de las universidades proponía en sus cuestionarios. Todos los ítems se han agrupado en 10 dimensiones: cumplimiento con las obligaciones, infraestructura, programa, conocimiento-interrelación con la materia, metodología, materiales, actitud de la profesor/a, evaluación, prácticas y satisfacción. Son numerosos los ítems que intentan valorar el mismo o similares rasgos, con redacciones muy parecidas. No todos los cuestionarios analizan las dimensiones con la misma amplitud y, mientras unas universidades hacen hincapié en determinados aspectos

tos, otras lo hacen en otros. Lo que a priori parece lógico. Pero también puede dar la impresión de falta de claridad en lo que debe de evaluarse dentro del concepto “evaluación docente”.

Se ha realizado el análisis partiendo de los cuestionarios con el fin de lograr un instrumento que permita recoger información sobre dicha actividad. El proceso seguido ha sido el siguiente:

Analizados los ítems de los instrumentos de evaluación de la docencia del profesorado, se ha adoptado un criterio para obtener un protocolo final, de lo contrario, tendríamos un cuestionario compuesto por 90 ítems, resultando muy amplio. Por ello, se ha considerado oportuno atender a aquellos ítems que se repiten en cuatro o más cuestionarios. El instrumento⁴ estaría compuesto por 40 ítems distribuidos en los siguientes factores: cumplimiento de las obligaciones, programa, metodología, materiales, evaluación, prácticas y satisfacción, que responderían también a elementos analizados en la guía de autoevaluación del PCU. La escala de respuesta que se utilizará estará comprendida entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), la utilizada en casi todos los instrumentos analizados.

Es necesario atender a otros ítems que, si bien no son considerados por la mayoría de las Universidades, sí podrían ser de interés dentro del análisis de la docencia del profesorado, tales como: relación con el número de horas lectivas, el programa es denso (programa), las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas (metodología), es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos (actitud profesor/a), la calificación final es fruto del trabajo realizado a lo largo de todo el curso (trabajos, intervenciones en clase, exámenes, ...) (evaluación) y las prácticas de la materia están en concordancia con las actividades profesionales derivadas de la titulación (prácticas).

Participación

Se elaboró un cuestionario para ser aplicado a alumnos de diferentes titulaciones de la Universidad de A Coruña, con la finalidad de valorar la adecuación de cada uno de los ítems reflejados en él, como elemento importante para la evaluación de la docencia del profesorado. Se eligieron alumnos de últimos cursos por que tienen la madurez y conocimiento suficiente de la situación universitaria al estar finalizando su carrera y fue cubierto de manera voluntaria. Se hizo una selección al azar de las titulaciones, obteniendo una muestra de 334 alumnos, teniendo en consideración todos los ámbitos científicos.

⁴ Muñoz Cantero, J.M., Ríos, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad [*Teaching Evaluation vs. Quality Evaluation*]. *RELIEVE*, vol. 8, n. 2.

Análisis de la fiabilidad y validez del instrumento.

Los alumnos han contestado a todos los ítems (N = 334). Todos fueron considerados como importantes sobrepasando la puntuación de 3, siendo el menos valorado: I22: Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates, ...) relacionados con la asignatura: 3,28. Y el ítem más valorado es: I1: Asiste normalmente a clase y si falta lo justifica: 4, 19.

Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad *Alpha de Cronbach* de .9639, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba.

La matriz de correlación Inter-ítem oscila entre un mínimo de .3924 (I17) a un máximo de .7608 (I8), con una correlación promedio de .5975. El comportamiento de los ítems es, en general, bueno. Las correlaciones de cada ítem con todos los demás (correlación ítem total corregida) oscilan entre un mínimo de .3715 (I40) y un máximo de .7553 (I8).

El test de esfericidad de Barlett (Chi-cuadrado aprox.: 8762,381; gl: 780; Sig. ,000) indica la existencia de intercorrelaciones significativas entre los ítems. El índice KMO (.952), es muy bueno, indica que las correlaciones entre pares de ítems pueden ser explicados por los otros ítems.

Realizado el análisis factorial correspondiente se obtiene que: 36 de los 40 ítems tienen mayor peso en el primer componente que podríamos englobar como *metodología* docente; este componente incluiría aspectos como materiales, evaluación, prácticas. Los ítems referidos a las *obligaciones* propias del profesor los que más se reparten (componentes 1, 3 y 5). El componente 6 recogería los ítems referidos al *programa*, aunque la mayor carga sigue estando en el componente 1. La matriz de componentes rotados no ha podido realizarse (Convergencia = ,503). Los siete factores obtenidos explican un 65, 015 % de la variabilidad total de los ítems, explicando el primer factor el 42,570 % de la variabilidad.

El estudio de la validez concurrente del cuestionario lo realizamos con un análisis de regresión múltiple, considerando como variable criterio el ítem 36 (“Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a”) y todas las demás como predictores. El valor de R (.785), permite concluir que las variables predictoras sirven para predecir el criterio (I36).

CONCLUSIONES

Se ha intentado dar una breve panorámica sobre la evaluación docente y las dimensiones por las que debe ser evaluada, siendo numerosas las clasificaciones con las que nos encontramos por la utilización práctica de determinados instrumentos en nuestras universidades, siendo divergentes en cuanto a conteni-

do, pero convergentes en cuanto a entender lo que la evaluación docente supone. Se ha presentado una propuesta de cuestionario que, a raíz de los resultados obtenidos, el concepto de evaluación docente es más una unidad que una suma de dimensiones diferenciadas, al poseer el primer factor 36 de los 40 ítems con una mayor comunalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BUENDÍA EISMAN, L. (coord.) (1996). "Evaluación educativa " (Monográfico). *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 14, nº 2.
- CANTÓN, I. (coord.) (2001). *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid CCS.
- CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LAS SIGUIENTES UNIVERSIDADES: Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria de la Universidad de Valencia. Cuestionario de Evaluación de la Docencia del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Curso 95-96. Cuestionario de Evaluación de la Docencia del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Actual. Cuestionario de Evaluación del Profesorado de la Universidad de Salamanca. Cuestionario de Evaluación de la Docencia de la Universidad de Murcia. Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria de la Universidad de A Coruña. Curso 93-94. Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria de la Universidad de A Coruña. Actual. Cuestionario dirigido al Personal Docente del Programa Institucional de Calidad de la Universidad de León. Cuestionario de Evaluación de la Docencia de la Universidad de Alicante. Cuestionario de Evaluación del Rendimiento Docente de la Universidad de Sevilla. Cuestionario de Opinión del Alumnado sobre la docencia de su Profesorado de la Universidad del País Vasco. Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria de la Universidad de Málaga.
- DE MIGUEL, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española.
- DE LA ORDEN, A. (1992). *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Universidades. Madrid. Julio 1992.
- DE LA ORDEN, A. (1995). "*Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria*". *Revista Galega de Psicopedagogía*. 6. 147-162.
- GARCÍA RAMOS, J. M. y CONGOSTO LUNA, E. (2000). "Evaluación y Calidad del Profesorado". En GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico*. Ed. Aljibe. Málaga. 127-157.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R; HIDALGO DÍEZ, E.; GARCÍA LUPIÓN, B. y PEGALAJAR MORAL, M. (1999) "Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos". En *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. AIDIPE. Facultad de CCEE. Universidad de Málaga. CEDMA. 1999. 228-232.

- MATEO, J.; ESCUDERO, T.; DE MIGUEL, M.; MORA, J. G. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996). "La Evaluación del profesorado. Un tema a debate". *Revista de Investigación Educativa*. 14, 2, 73-94.
- NIETO GIL, J. M. (1996). *La Autoevaluación del Profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid. Escuela Española.
- PÉREZ JUSTE, R. (1997). La calidad como reto en la universidad. En Apocada, P. y Lobato, C. (Eds.): *Calidad en la Universidad; orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes.
- SCHALOCK, M. D. y otros. (1993). "*Teacher productivity revised: Definition, theory, measurement and application*". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 2, 179-196.
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (1996). "*Evaluación institucional en la Universidad*". *Revista Galega de Pisopedagogía*. 6, 101-146.

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA RELACION ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: ANÁLISIS EMPIRICO

Santiago Nieto Martín, M^a José Rodríguez Conde
Esperanza Herrera García
Universidad de Salamanca

El ámbito de relación entre investigación y docencia en la Universidad constituye parte esencial de una vieja discusión (Pelikan, 1992), y sobre el tema se han llevado a cabo un gran número investigaciones de las que Hernández Pina (2002) presenta una exhaustiva referencia que, no obstante, tienden a agruparse en torno a cuatro grandes categorías que se establecen a modo de hipótesis: a) docencia e investigación se relacionan positivamente (Neumann, 1992; Halsey, 1992; McCaughey, 1994); b) docencia e investigación se relacionan negativamente (Hattie y Marsh, 1996; Mooney, 1991; Ramsden y Moses, 1992); c) docencia e investigación son dos actividades independientes (Barnett, 1992; Hattie y Marsh, 1996); y, d) la relación entre docencia e investigación viene determinada por factores moderadores, intervinientes, etc. (Hattie y Marsh, 1996; Friedrich y Michalat, 1983, Marsh y Hattie, 2002).

No nos parece razonable polarizar esta discusión, no solo por innecesaria, sino por la inconveniencia que supone tratar una cuestión como esta con cierta simplicidad, cuando, en realidad, sabemos que admite un sin fin de matices y tonalidades imposibles de desligar entre sí.

RELACIÓN PROFESIONAL DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

Con independencia de los posibles y nítidos vínculos que pudieran existir entre docencia e investigación, nosotros hemos expuesto una interesante tesis, y a ella nos aferramos para defender la conveniencia de pulsar la opinión del profesorado sobre esta cuestión. Sostenemos, pues, que, como mínimo, el *docente universitario requiere de su investigación como forma de transmitir a sus alumnos la propia actitud crítica como investigador*; y en ese sentido, la relación

entre ambas dimensiones profesionales nos parece incuestionable (Nieto Martín y Rodríguez Conde, 2003).

Así pues, en la presente comunicación analizamos una cuestión que ha sido planteada para pulsar la opinión del profesorado universitario, tanto desde su posición como docentes, como desde su percepción sobre la posible incidencia en la docencia de la investigación realizada. El *ítem* a través del cual recogemos la información que analizamos posteriormente, forma parte de un *cuestionario* construido para obtener información sobre diferentes aspectos profesionales del profesorado universitario de las Universidades públicas de Castilla y León¹.

Dada, por una parte, la amplitud e interés por conocer el contexto y objetivos de la investigación llevada a cabo, las características técnicas de las muestras y submuestras utilizadas... así, como, por otra, las limitaciones de espacio que impone una exposición de estas características, remitimos al lector al pormenorizado desarrollo que sobre estas cuestiones realizamos en el trabajo ya referido (Nieto Martín y Rodríguez Conde, 2003). Mencionar, simplemente, la calidad *representativa* de la muestra utilizada, y que se centra en valorar la opinión del *profesorado numerario*, dado que solamente este colectivo tiene conferido legalmente el derecho a la adquisición de *tramos de investigación*, aspecto este último a tener muy en cuenta al estimar la cuestión que pretendemos conocer.

Así pues, formulamos el *ítem* correspondiente en los siguientes términos:

Los resultados de la investigación que realizo benefician mi labor docente

Este *ítem* plantea la cuestión de forma directa y sin particularizarla en disciplinas o asignaturas concretas, pulsando la percepción precisa del profesorado sobre el tema. Cuatro son las posibilidades de respuesta al *ítem* según observamos en la tabla siguiente, en la que exponemos la cuantificación de frecuencias observadas. En este sentido pretendemos comprobar en qué términos puede verse reflejada nuestra inicial hipótesis sobre la cuestión. Veamos, pues, los resultados obtenidos.

¹ Investigación financiada por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León (BOCyL de 3 de enero de 1997), y llevada a cabo por el Grupo Helmantica de Investigación Educativa de la Universidad de Salamanca.

TABLA 1. Realizar Investigación / beneficia trabajo docente

Categorías / respuestas	N	%
Si	484	63,8
De alguna manera	187	24,6
No	73	9,6
NS	15	2,0
Total	759	100,0

* 52 valores perdidos

Las frecuencias obtenidas admiten poca duda interpretativa, destacando, en primer lugar, el elevado número de profesores que contestan a la cuestión planteada, con muy bajo porcentaje de profesores que no lo hacen. Y, en segundo lugar, la nitidez en las propias respuestas, dado que casi el 90% del profesorado se inclina favorablemente a entender como real la cuestión planteada. Valorando la opinión emitida por el profesorado en función de las variables que consideramos más relevantes a la hora de contrastar la significación de diferencias de opinión, veamos ahora los resultados obtenidos.

El primer dato de marcado interés se produce entre *Universidades* (recordemos, Burgos, León, Salamanca Valladolid), dado que no se generan diferencias significativas de opinión entre el profesorado de las mismas ($p=0,755$). Creemos que esta situación es altamente positiva, al marcar una tendencia de pensamiento que se percibe por igual, con independencia de la Universidad en que la actividad profesional se lleve a cabo. No ocurre lo mismo al considerar la variable *categoría profesional* (1-Catedrático U, 2-Titular U, 3-Catedrático EU y 4-Titular EU), tal y como observamos a continuación

TABLA 2. ANOVA en función de la variable Categoría Profesional

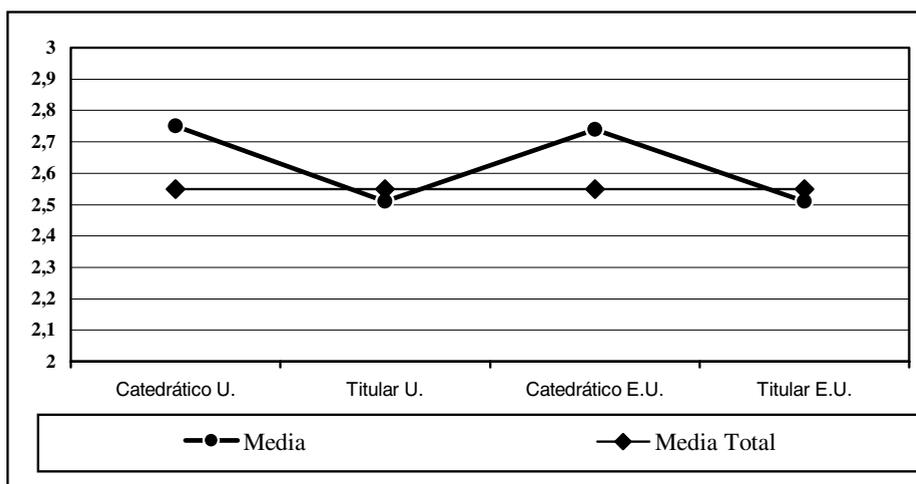
CATEGORÍA PROFESIONAL	F	p	1/2	1/3	1/4	2/3	2/4	3/4
Investigación beneficia docencia	4,671	0,003	*		*			

(*) n.s. 0,05

La diferencias de opinión estadísticamente significativas se producen entre las categorías *Catedrático de Universidad* y *Profesor Titular* (tanto de Universidad como de EU), con una opinión más favorable a pensar en el beneficio que la actividad investigadora reporta a la actividad docente por parte de la categoría mencionada en primer lugar.

Admitiendo cierta arbitrariedad estadística, realizamos la transformación de la escala ordinal con la finalidad de expresar gráficamente los valores medios obtenidos por *categoría profesional*. Para ello, asignamos el valor 3 a la categoría *Si*, el 2 a la categoría *de alguna manera* y el 1 a la categoría de respuesta *No*; eliminamos, pues, la categoría de respuesta *NS*, dado que su presencia porcentual no aporta interés significativo. Este mismo planteamiento lo llevamos a cabo, también, en las próximas representaciones gráficas, con el fin de clarificar comparativamente las posiciones de cada una de las categorías en estudio, siempre en función de las variables relevantes que hemos de considerar. Así pues, en la gráfica siguiente se muestra de forma fehaciente la valoración inicialmente realizada.

GRAFICA 1
*Media en el Item “investigación beneficia trabajo docente”
en función de la variable Categoría Profesional*



Respecto a la variable *tipo de centro* (1-Ciencias, 2-Tecnológicas, 3-Biomédicas, 4-CC Sociales, 5-Económico-jurídicas, 6-Letras), también en este caso se establecen diferencias significativas sobre la cuestión que estamos analizando, tal y como observamos en la tabla siguiente:

TABLA 3
ANOVA en función de la variable Tipo de Centro

TIPO DE CENTRO	F	p	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	2/3	2/4	2/5	2/6	3/4	3/5	3/6	4/5	4/6	5/6
Investigación beneficiaria																	
trabajo docente	5,36	0,000					*				*			*			

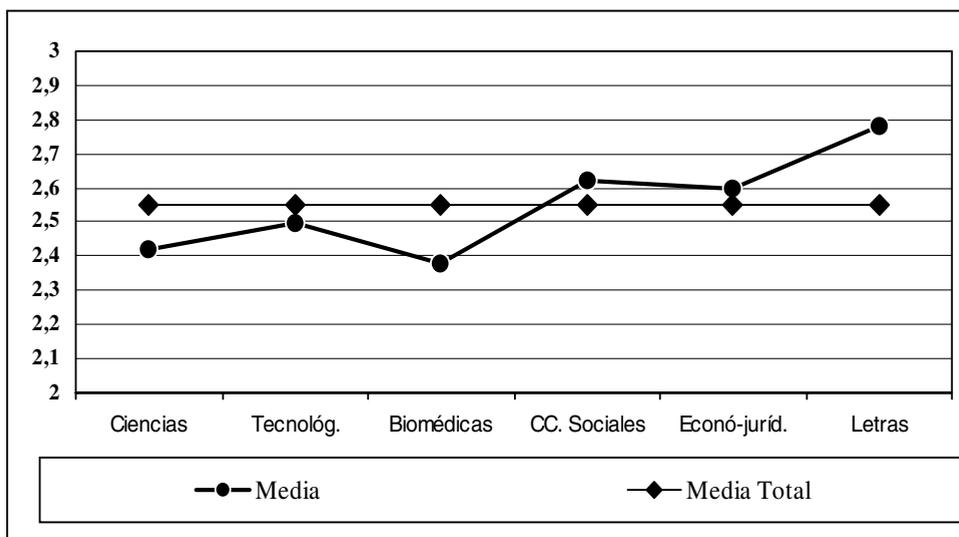
(*) n.s. del 0,05

El profesorado de *letras* es el que manifiesta una opinión más favorable en la percepción de la relación que analizamos; por el contrario, los profesores de *ciencias, tecnológicas y biomédicas*, los que muestran un juicio menos positivo, existiendo, pues, diferencias significativas entre la opinión del profesorado de estos tres últimos de centros, y la del profesorado de los de *letras*.

Una discusión sumamente interesante a que nos lleva este resultado viene motivada por la investigación que, como norma general, suele llevar a cabo el profesorado de los tres tipos de centro referidos conjuntamente (*ciencias, tecnológicas y biomédicas*), dado que son centros en los que, además de una *inevitable* investigación básica orientada a la generación de conocimiento, suele realizarse una investigación eminentemente aplicada, no sólo canalizada a la mejora de calidad de vida de los ciudadanos, sino, también, a intereses económicos y empresariales. Parece existir, pues, una mayor relación entre percepción positiva e investigación básica realizada, que la que pudiera producirse respecto a la investigación aplicada, tal y como por otra parte, se muestra claramente en la gráfica siguiente a partir de los valores medios obtenidos por *tipo de centro*.

GRAFICA 2

Media en el Item “investigación beneficiada trabajo docente” en función de la variable Tipo de Centro



Los datos anteriores están en consonancia con los estudios realizados por Jacobsen (1990), cuando manifiesta que entre docencia e investigación se produce una interacción mucho más fuerte en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales que en otros campos. Pero, además, tanto Becher (1993) como Smeby (1998) ponen de relieve que las diferencias entre campos o tipos de conocimiento radica en la jerarquización que impone la fuerte especialización de la investigación llevada a cabo en los campos de las *ciencias*, la *tecnología* y la *biomedicina*, no estando en consonancia con el desarrollo curricular que orienta la formación académica del alumno; diferencias que tienden a acortarse a medida que el alumno alcanza una formación de postgrado, dado que en estos campos científicos los alumnos trabajan/investigan ya en temas previamente determinados por los propios supervisores (cuando no en colaboración con ellos). Así pues, la interacción entre investigación y docencia estaría sólidamente fundamentada por la *forma de trabajar* los alumnos; y en ese sentido, sin duda, tal y como sostiene Berg (1997), los alumnos de ciencias sociales y humanidades suelen trabajar de forma más independiente a lo largo de su proceso formativo. No podemos hablar, pues, de simetría en la interacción investigación-docencia si en el análisis tenemos en cuenta los diferentes tipos de conocimiento científico. Por lo tanto, los resultados obtenidos en el presente trabajo adquieren un elevado índice de coincidencia con los obtenidos en otros países angloamericanos y

nórdicos, paralelismo en el que, no obstante, se debería profundizar a partir de otras variables más puntuales.

Siguiendo, pues, la línea de análisis comparativo que guía este estudio, y teniendo en cuenta la variable *sexenios de investigación*, estos son los resultados que obtenemos:

TABLA 4
ANOVA en función de la variable Sexenios de investigación²

<i>SEXENIOS Investigación</i>	F	p	0/1	0/2	0/3	0/4	0/5	1/2	1/3	1/4	1/5	2/3	2/4	2/5	3/4	3/5	4/5
Investigación beneficiaria																	
trabajo docente	3,216	0,007			*	*						*	*				

(*) n.s. del 0,05

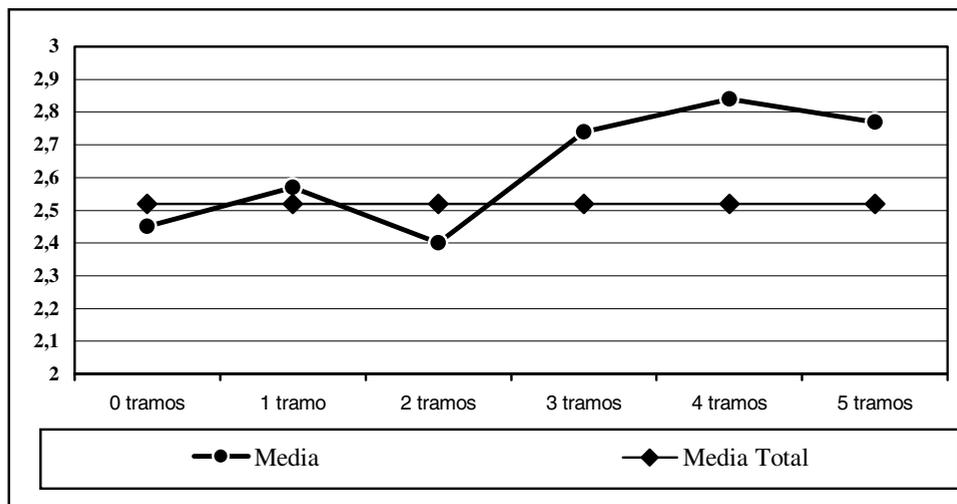
Los resultados obtenidos resultan de gran interés, dado que, tanto los contrastes estadísticos realizados como la representación gráfica expuesta pudieran hacernos pensar en una tendencia irregular en función del número de *sexenios de investigación* adquiridos. Sin embargo, dicho resultado admite *cierta lógica* interpretativa, como comprobaremos posteriormente.

En la gráfica observamos esa tendencia irregular a la que nos hemos referido, si bien, comprobamos que la opinión más favorable se va produciendo a medida que se va consolidando el reconocimiento investigador, observando, así mismo, que el *cambio* de opinión que se produce al pasar del segundo al tercer *tramo* resulta muy significativo; cambio de opinión que, a su vez, se eleva con la adquisición del cuarto *tramo* o *sexenio*.

² Hemos de reseñar que la normativa vigente en el momento de la recogida de los datos que analizamos, establecía, como máximo, la posible adquisición de cinco *sexenios* investigadores. Posteriormente, por Real decreto 74/2000, de 21 de enero (BOE de 22 de enero de 2000), dicho número se amplió a seis.

GRÁFICA 3

Media en el ítem “investigación beneficia trabajo docente”
en función de la variable Sexenios de Investigación



Hemos hecho reiterada alusión al hecho de que la interacción entre investigación y docencia es de naturaleza compleja y, frecuentemente, indirecta. Y, en este caso, ahondar en la *experiencia subjetiva* de los profesores resulta esencial para comprender tal relación. De ahí que nos parezca sumamente interesante relacionar el *sorprendente* resultado obtenido con algunos de los *ítems* vinculados a la *satisfacción profesional*. Para ello, simplemente observamos la *tabla de contingencia* obtenida al cruzar la variable *sexenios de investigación* con la variable *oportunidades de promoción profesional*, obteniendo los porcentajes que aparecen reflejados en la tabla siguiente:

TABLA 5

Porcentajes de cruce entre Sexenios de investigación y
Oportunidades de promoción profesional

SATISFACCIÓN PROFESIONAL	nº sexenios de investigación	Oportunidades de promoción profesional (%)					Total
		nada	poco	regular	bastante	mucho	
	0	13,6	28,8	30,8	22,4	4,4	100
	1	25,5	19,6	28,4	17,6	8,8	100
	2	31,8	15,2	37,9	15,2	0,0	100
	3	25,5	21,3	27,7	19,1	6,4	100
	4	11,1	22,2	44,4	11,1	11,1	100
	5	27,3	27,3	18,2	9,1	18,2	100

En la gráfica 3 observamos que los profesores con *dos tramos* de investigación ponen de relieve una opinión sensiblemente más baja acerca de su opinión sobre si la investigación que lleva a cabo beneficia la labor docente. Aunque, en principio, *no parece una opinión esperada*, sin embargo, en la tabla anterior comprobamos que aquellos profesores que han consolidado *dos sexenios* de investigación son los que manifiestan un *menor grado de satisfacción profesional* si la valoramos a través de su opinión acerca de las oportunidades de promoción profesional que percibe, dado que más del 85% de las respuestas se agrupan en torno a las categorías *nada-poco-regular*, no apareciendo porcentaje alguno en la categoría *mucho*. Sin duda, este es otro interesante dato más a tener en cuenta en el entramado de la discusión planteada, donde cuestiones como reconocimiento profesional, desaliento, trabajo productivo... deben tener cabida en esta sutil controversia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNETT, R. (1992). "Linking teaching and research", en *Journal of Higher Education*, 63, 619-636.
- BECHER, T. (1993). "Graduate education in Britain: the view from the ground", en B.R. Clark (ed.): *The Research Foundation of Graduate Education*. Berkeley, University of California Press.
- BERG, L. (1997). *Studielopet: Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg, Dr. polit. Thesis*. Oslo, University.
- COMISION EUROPEA (2000). *Espacio europeo de la investigación*. Bruselas, octubre, 2000. Orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación (2002-2006).
- FRIEDRICH, R. y MICHALAK, S. (1983). "Why doesn't research improve teaching? Some answers from a small liberal arts college", en *Journal of Higher Education*, 54, 145-163.
- GIBBONS, M. y otros (1994). *The new production of knowledge*. London, Sage Publications.
- HALSEY, A.H. (1992). *Decline of doing domination: The British academic profession in the twentieth century*. Oxford, Clarendon.
- HATTIE, J. y MARSH, H.W. (1996). "The relationship between research and teaching: a meta-analysis", en *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). "Docencia e investigación en educación superior", en *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271-301.
- JACOBSEN, B. (1990). *Universitetsforsker i Danmark*. Copenhagen, Nyt fra Samfundsvideensk-abeme.
- MARSH, H.W. y HATTIE, J. (2002). "The relation between research productivity and teaching effectiveness", en *The Journal of Higher Education*, 73, 601-641.

- McCAUGHEY, R.A. (1994). *Scholars and teachers: the faculties select liberal arts colleges and their place in American higher learning*. New York, Conceptual Litho Reproductions.
- MOONEY, C.J. (1991). "Professors feel conflict between roles in different disciplines", en *Higher Education*, 19, 315-375.
- NEUMANN, R. (1992). "Perceptions of the teaching-research nexus. A framework for analices", en *Higher Education*, 23, 159-171.
- NIETO MARTIN, S. y RODRIGUEZ CONDE, M^a J. (2003). "Relación profesional entre docencia e investigación en la Universidad: reflexión acerca de unos datos teóricos", en *Revista de Educación* (en prensa).
- PELIKAN, J. (1992). *The idea of a University: a reexamination*. Yale, Yale University.
- RAMSDEN, P.; MOSES, I. (1992). "Association between research and teaching in Australian Higher Education", en *Higher Education*, 23, 273-295.
- SANCHO, J. M^a. (2001). "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos", en *Educar*, 28, 41-60.
- SANCHO, J.M^a y HERNÁNDEZ, F. (1997). "La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones", en *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- SMEBY, J-Ch. (1998). "Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities", en *Teaching in Higher Education*, 3 (1), 5-16.
- VIDAL, J. y QUINTANILLA, M.A. (2000). "The teaching and research relationships within institutional evaluation", en *Higher Education*, 40, 221-229.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LAS ACTIVIDADES DOCENTE E INVESTIGADORA: DE LA REALIDAD A REFLEXIÓN

Santiago Nieto Martín, M^a José Rodríguez Conde y Esperanza Herrera García
Universidad de Salamanca

Resulta difícil establecer un marco estable de discusión acerca de la relación profesional entre docencia e investigación en la Universidad, a partir del cual contribuir con nuevas aportaciones que enriquezcan el debate. Al respecto hemos realizado amplios trabajos orientados a detectar y analizar en profundidad la propia *dinámica* de la actividad profesional universitaria (Nieto Martín y Rodríguez Conde, 2003), en los que no sólo analizamos la dedicación temporal a cada una de las actividades, sino que lo hacemos en función de algunas variables que consideramos de gran interés, especialmente la *categoría profesional*, el *tipo de centro* donde cada profesor desarrolla su trabajo y el *número de sexenios de investigación* que cada profesor tiene consolidado.

La discusión es interesante y sería conveniente *entrar* en análisis más puntuales que permitieran definir de forma sectorial ámbitos de conocimiento, o bien, formas de actuación profesional, a partir de los cuales poder *definir* aquellas *interacciones* que posibiliten la clarificación de tendencias en las que fijar ideas y propuestas que permitan consolidar un *corpus de conocimiento* suficientemente estable sobre el tema.

RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Por obvio que parezca, resulta necesario recordar que la institución universitaria se creó originariamente con la finalidad de transmitir conocimientos, hasta que en 1809 el fundador de la Universidad de Berlín, Wilhelm von Humboldt, sugirió y propuso la idea de una Universidad que, además de *enseñar*, debe *investigar*. A partir de ese momento se impuso con indudable éxito este nuevo modelo universitario, y lo hizo en detrimento de otros planteamientos y de otros tipos de Universidad.

La realidad es que la investigación constituye una actividad que en sí misma es fundamental y esencial para la Universidad, bien sea como apoyo y potenciación de la docencia, o bien como enseñanza de la misma investigación, además de la formación de los propios investigadores. Por lo tanto, convenimos que investigación y docencia están unidas casi de forma indisoluble, admitiendo, en principio, su “imposible” separación.

Sin embargo, aunque no resulte adecuado, e incluso honesto, interrogarse sobre si un docente requiere y necesita llevar a cabo una sistemática labor investigadora para mantenerse al día de los cambios y avances que se producen en los diferentes campos del saber, la respuesta es, naturalmente, negativa, porque, sin duda, existen otras formas y métodos que permiten una permanente actualización científica, con clara incidencia en la siempre deseable innovación docente.

Ahora bien, la cuestión no es si el docente necesita ser investigador, o necesita, sin más, de su propia investigación; *la cuestión que planteamos y defendemos* es que el docente universitario requiere de su investigación como forma y manera de *transmitir a sus alumnos la propia actitud crítica como investigador*, desde el momento en que también es él quien contribuye a la creación y desarrollo del conocimiento, por modesta y discreta que sea su aportación (Gómez y Maciá, 1998).

Por lo tanto, el planteamiento realizado es que, en nuestra opinión, debe existir una fluida traslación entre investigación y docencia en la Universidad, *siendo la docencia la que, en definitiva, se ve favorecida y perfeccionada por la actitud y espíritu crítico de una metodología aplicada en la búsqueda de nuevos campos del conocimiento* ya explorados o, simplemente, por explorar. A ello hay que añadir que la formación de un talante inquieto, observador y eficiente permite comprender mucho mejor la investigación llevada a cabo por los demás, al margen de contribuir a la construcción de grandes ideas a partir de pequeños matices en los que el propio investigador-docente pudiera haber participado creativamente. Este es, pues, nuestro nítido planteamiento de partida, y en torno al cual pretendemos generar una reflexión que nos viene proporcionada por el análisis de unos datos empíricos que consideramos de interés (Nieto Martín y Rodríguez Conde, 2003).

ASPECTOS QUE CONDICIONAN LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA UNIVERSITARIA

Posiblemente estemos todos de acuerdo en que el actual sistema de gobierno de las Universidades, empezando por los propios Departamentos, está expresamente orientado al desarrollo de las actividades docentes, siendo la *carga docen-*

te el auténtico *motor* que legitima y condiciona notoriamente la gestión universitaria, lo que supone un claro detrimento, que no manifiesto impedimento, de la *potenciación* de la investigación.

Y es que, mientras la docencia demanda respuestas que *hay que atender* de forma inmediata, reaccionando los profesores bajo la consideración de una ineludible exigencia que legitima su actividad laboral, la investigación, por el contrario, reclama específicas y rigurosas prestaciones, a las que el profesorado puede, o no, responder de forma favorable, al margen de otros factores *condicionantes* que analizaremos posteriormente. Y si hablamos, además, de actualización permanente para el ejercicio de la actividad docente, tal actualización resulta mucho más exigente cuando nos referimos a la faceta investigadora.

Por lo tanto, creemos que la esencia de la controversia hay que encontrarla en que la docencia se basa en un criterio *igualitarista*, mientras que el de la investigación, no; y esto, sin duda, tiene consecuencias inmediatas, tanto administrativas como para la propia actividad y desarrollo de la investigación.

A pesar de lo manifestado, durante los últimos años, la actividad investigadora en la Universidad ha avanzado considerablemente, y se observa un evidente interés por seguir progresando y evolucionando, tanto cuantitativa como cualitativamente. Sin embargo sigue existiendo el grave problema de la financiación, que bien pudiera solucionarse, en parte, siguiendo un sistema o criterio similar al que cada institución política y universitaria tenga establecido para la adjudicación de recursos en función de atenciones u obligaciones docentes; lo que dicho en otros términos supone considerar que la investigación es una actividad financiable al igual que lo es la docencia. Si bien es cierto que las pautas internacionales actuales se rigen de forma que las diferentes ideas concurren al mercado libre a través de proyectos competitivos, eso sólo debería ser aplicable a determinados ámbitos y circunstancias, especialmente en sectores orientados a la productividad y el desarrollo. Parece insostenible, pues, que siga rigiendo como pauta esencial el buscar y obtener recursos *como se pueda*; y ésta es una situación por la que pasan la mayor parte de las áreas de conocimiento. Si se quiere realizar una investigación continuada y de calidad se requiere de una planificación normativa que atienda ideas y propuestas, con independencia de áreas y categorías profesionales y con independencia del tipo de investigación que se realice.

Otro aspecto de permanente actualidad que condiciona el progreso investigador en la Universidad es el provocado por la mal entendida endogamia profesional. Sin entrar en discusiones al respecto, pudiéramos aventurar que lo que no pareciera ser tan malo para la docencia, podría no ser tan bueno para la eficacia, variedad y calidad de la investigación.

Queremos hacer mención, por último, a una nueva vertiente que puede marcar el devenir investigador en la Universidad durante las próximas décadas; nos referimos al acercamiento e inclusión de la investigación en los sectores productivos y de desarrollo, vinculados a todo tipo de ámbitos, tanto empresariales como de servicios. Esta es una dimensión que se presenta con múltiples alicientes, pero con no pocos interrogantes, entre ellos el establecimiento de nuevos vínculos legales y normativos entre Universidad, profesores y empresas, de no fácil solución y que pueden generar problemas añadidos si no se afrontan con un progresivo espíritu de colaboración, y con el subsiguiente beneficio para todos los sectores. El gran interés y aliciente paulatino que está suscitando esta parcela investigadora en determinados ámbitos profesionales docentes, requiere unas reflexiones muy distintas a las aquí planteadas.

INCENTIVACIÓN ECONÓMICA DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista normativo, tanto docencia como investigación aparecen por igual como dos funciones propias del profesor universitario, lo que, en principio, supone dedicar el mismo *esfuerzo* a ambas; y sin embargo, sabemos que la realidad no es esa, como tampoco lo es su tratamiento administrativo.

En la Universidad se es profesor para dedicarse a la docencia, y, muy posiblemente también, para dedicarse a la investigación, lo que supone añadir, creemos, un mayor interés y una mayor motivación profesional. Esto nos lleva a pensar que la más importante compensación por la actividad investigadora sea de carácter simbólico, y que vaya asociada a la autogratificación que supone la realización de un trabajo científicamente reconocido y, en muchas ocasiones, socialmente válido. No obstante, existen, o pueden existir otros incentivos a los que nos vamos a referir ahora, entre ellos, los económicos.

Al respecto, resulta llamativo comprobar que la misma norma por la que se establecen y reconocen los denominados *tramos* docentes lo sea también para los períodos que hacen referencia a la investigación. Sin embargo, mientras los *tramos* docentes –cinco años– se conceden mediante la simple *auscultación* de la actividad realizada (y a veces, ni siquiera eso), los de investigación –seis años– requieren pasar el *filtro de excelencia* establecido por normas excesivamente confusas y que, aplicadas por las comisiones nombradas al efecto (evaluación externa), pueden variar de unos años a otros, y no digamos de unas áreas de conocimiento a otras. Así pues, el tratamiento para ambas dimensiones –docencia e investigación– es desigual, tanto por el tiempo requerido para su obtención, como por la forma de reconocerse, aunque no así respecto a la cuantía económica, que es la misma y no precisamente *espectacular*.

En nuestra opinión, el incentivo económico establecido a través de los *sexenios* de investigación no es más que una fórmula suplementaria –una más–, dentro del galimatías de complementos retributivos que componen la nómina del profesor universitario. No se debería entender, pues, como un incentivo real a la investigación, sino como una simple apreciación de lo realizado en el pasado, lo que no supone con ello asegurar la estimulación en un futuro. De ahí la enorme controversia que esta cuestión generó desde el momento en que se empezó a aplicar, y que si bien supuso introducir por primera vez un sustantivo avance sobre el reconocimiento económico de la actividad investigadora, el paso del tiempo, la experiencia acumulada, el avance de la ciencia y la escasez de recursos disponibles para la investigación, hacen pensar en una deseable y profunda revisión de la normativa, especialmente orientada a la potenciación y valoración de las muchas virtudes que encierra realmente la actividad investigadora.

Y si de incentivos hablamos, no podemos dejar de mencionar dos tipos de acicates que, de forma desigual, se vienen produciendo en las diferentes instituciones universitarias y cuya aplicación *no responde* a ningún tipo de norma ni criterio de coherencia, entre otras razones porque genera una sensible desigualdad entre el profesorado; nos referimos, por una parte, a la dotación de medios, tanto personales –becarios–, como materiales, especialmente en el ámbito de las áreas de ciencias y tecnológicas, que no tanto en las de letras y humanidades; y, por otra, al hecho de reducir paulatinamente el número de créditos de dedicación a la docencia en base a la adquisición de *tramos* de investigación. La *bondad* de ambos incentivos es muy discutible, especialmente este último, por cuanto se produce en detrimento de la preocupación y dedicación docente, *suavizando* la “pesada carga” que tiene que sobrellevar el profesor. Todo ello, junto a la desigual existencia de becarios entre las diferentes áreas de conocimiento, nos lleva a pensar que la potenciación de la investigación en la Universidad se pudiera hacer a costa de la primera obligación que desde el primer momento hemos defendido en este trabajo, cual es la de transmitir un *saber profesional y vital* para el cual la realización investigadora, siendo importante, no es trascendental, si bien es cierto también, que para ello ni la propia Universidad sería interesante en sí misma.

REFLEXIONES SOBRE LOS DIFERENTES TIPOS DE INVESTIGACIÓN

No es discutible la relación existente entre *Universidad* y *docencia*, así como tampoco entre *Universidad* e *investigación*, si bien ésta última presenta aspectos confusos, ambiguos e, incluso, contaminantes, donde bien pudiera ser que la propia investigación terminara *invadiendo* las *competencias* docentes esenciales que asume por principio la misma institución universitaria.

Entendemos que la investigación debe implicar siempre la búsqueda de inéditos contenidos de conocimiento que, a su vez, puedan generar otros nuevos. Nadie puede negar, pues, la necesidad de una investigación básica a partir de la cual suscitar y generar la indispensable investigación aplicada.

En términos generales, la investigación viene marcada por la propia evolución de la ciencia, y también en gran medida, por las decisiones puntuales que puedan tomar los estados, en aras al desarrollo de programas concretos de política científica. Y, sin embargo, la investigación en la Universidad bien pudiera entenderse a partir de la suma de intereses individuales o de grupos de investigación que no obedecen a ningún tipo de estrategia. Por lo tanto deberíamos concluir que tal investigación no es consecuencia de una apuesta logística de las Universidades (Marcellán, 1999).

El debate resulta interesante; por una parte, podemos considerar la bondad de una investigación libre, autónoma e independiente cuando se trata de aquella que genera curiosidad individual y cooperación grupal; estaríamos ante una investigación sin dirigismo alguno, aferrada a la ciencia básica y profunda que, sin embargo, nos aleja de uno de los objetivos fundamentales que, entendemos, tiene que asumir la investigación en la Universidad, cual es una *investigación orientada hacia avances directamente aplicables al aumento y mejora de la calidad de vida* (Sarewitz, 1996). Este tipo de investigación presenta aspectos muy diversificados que nos llevan a preguntarnos hasta qué punto las Universidades están en condiciones de responder a nuevos planteamientos intelectuales y si no es imprescindible construir un entramado institucional nuevo que posibilite un cambio de hábitos y prácticas en la investigación que tradicionalmente se viene haciendo.

Y si hemos hablado, primero, de investigación básica para, posteriormente, referirnos a una investigación aplicada que se orienta hacia la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, tenemos que referirnos a una tercera dimensión a la que puede orientarse la investigación en la Universidad, cual es aquella investigación vinculada a los intereses empresariales, pues, si bien es cierto que la Universidad puede correr el peligro de constituirse en un panteón de ilustres si solamente nos mantenemos en la defensa a ultranza de los muchos aspectos considerados cuasisagrados a lo largo de su historia, también lo es el que las Universidades acumulan un gran capital humano e intelectual del que sería deseable obtener el máximo rendimiento... Pero, de ahí, a ser considerada como una institución científica fracasada, media un abismo excesivamente *interesado* por quienes defienden planteamientos orientados casi exclusivamente al postulado y defensa de una Universidad emprendedora (Urrutia, 1999), lo que resulta ciertamente inquietante; además, una investigación orientada a la empresa nece-

sita el planteamiento de una Universidad muy distinta a la que hoy conocemos, lo cual requiere no poca imaginación.

No estamos en condiciones de entrar en un análisis sobre esta nueva óptica investigadora, máxime desde nuestra condición de profesores en el ámbito de las humanidades, pero hay algunos aspectos que sí alcanzamos a observar con nitidez. Por ejemplo, si las grandes empresas multinacionales, o los grandes institutos y laboratorios especializados tienen sus propios investigadores... las preguntas se nos antojan elementales: ¿qué es lo que se le puede exigir a la Universidad? ¿qué es lo que puede aportar ésta? ¿a cambio de qué y cómo?.

Asumiendo en principio ciertas carencias y deficiencias específicas en los grandes centros de investigación mencionados, quizás por su propio carácter de excesiva especialización, parece adecuado que éstos recurran a las instituciones universitarias buscando aquello que muy bien podrían proporcionarles, cual es “convertir enigmas intelectuales, aparentemente irresolubles, en problemas bien definidos, al tiempo que generan nuevos enigmas” (Urrutia, 1999, 54), y todo ello, a cambio de las elevadas compensaciones económicas que proporciona, lógicamente, la *venta* de unos servicios, o de unas enseñanzas. No olvidemos que, tradicionalmente, la empresa no ha confiado en la Universidad, pero sí en sus conocimientos, en su alta capacitación (Martínez, 1999). Y en ese sentido, serán las propias Universidades la primeras interesadas en disponer de los investigadores mejor preparados, a cambio de recompensarles de la forma y manera que cada institución considere oportuno. Esta es una situación todavía impensable en la Universidad española actual, pero que, no obstante, deberá asumir en un futuro, y sobre todo, deberá sentar ya unas bases normativas a las que ajustar este tipo de actividad investigadora si no queremos asistir a conductas y desviaciones no deseables.

EN DEFINITIVA...

... la investigación en la Universidad, *sin rehusar comprometerse con la realidad de cada momento*, no puede desarrollarse bajo la aplicación de criterios parecidos o baremos idénticos, pero sí bajo un tratamiento administrativo no discriminatorio. No se puede quebrar el *saludable* contraste entre ciencia, tecnología y sociedad, que está dando lugar a un conocimiento heterogéneo, flexible y, en ocasiones, transitorio, y sin el cual, difícilmente se puede configurar un sistema de vida que ayude a entender y explicar el mundo con libertad y capacidad de discernimiento. En consecuencia, entendemos que la investigación básica debería ser fomentada esencialmente por el estado o fundaciones creadas a tal fin; la investigación que hemos considerado orientada a la mejora de la calidad de vida debe ser impulsada de forma mixta, tanto por el estado como por el

capital privado; y, por último, la investigación vinculada a intereses económicos y empresariales debe ser propulsada e incentivada, preferentemente, por capital privado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOMEZ, J. y MACIA, L.M. (1998). “Docencia e investigación: ¿compatibles o incompatibles?”, en P. Toboso (coord.): *Humanidades e investigación*. Madrid, Universidad Autónoma.
- GUERRERO, E. (2000). “Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria”, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 21-29.
- MARCELLAN, F. (1999). “Universidad e investigación: hacia una nuevas referencias en el contexto del Sistema Ciencia-Tecnología-Sociedad”, en C. Merino (coord.): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.
- MARTINEZ, A. (1999). “Relaciones universidad y empresa. Una aportación empresarial”, en C. Merino (coord.): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.
- NIETO MARTÍN, S. y RODRÍGUEZ CONDE, M^a J. (2003). “Relación profesional entre docencia e investigación en la Universidad: reflexión acerca de unos datos empíricos”, en *Revista de Educación* (en prensa).
- ORDEN, A. de la y otros (2001). “Funciones de la Universidad”, en *Revista de Educación*, 328, 267-281.
- SANCHO, J.M^a (2001). “Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos”, en *Educar*, 28, 41-60.
- SANCHO, J.M^a y HERNÁNDEZ, F. (1997). “La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones”, en *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- SAREWITZ, D. (1996). *Frontiers Of illusion. Science, technology and the politics of progress*. Cambridge, University Press.
- URRUTIA, J. (1999). “Universidad e investigación. Por la diversidad y la rebeldía”, en C. Merino (coord.): *La investigación en la Universidad*. Madrid, Dykinson.
- VALDES, B. (2000). “Docencia e investigación en la universidad española: situación actual y futuro deseable”, en *Revista de Educación*, 323, 137-159.

ALGUNAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA: EL ABORDAJE CUALITATIVO

M.L.Oliveras Contreras,
Edson Crisóstomo dos Santos, Marta Molina González, Victor Turnes Láinez,
Dpto. Didáctica de la Matemática Universidad de Granada

1. INVESTIGACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

Creemos que para investigar en el proceso educativo las perspectiva humanístico-interpretativa es la más adecuada, ya que esta perspectiva se orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el significado e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios sujetos., al utilizar una metodología holístico-inductivo-idiográfica, estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola, sin partir teorías sino que toda la información se extrae de los datos y se centra en las peculiaridades de los sujetos, más que en el logro de leyes generales. Esto permite que el proceso educativo no se rompa ni distorsione. Sin embargo no son muy numerosas las investigaciones interpretativas sobre el proceso de educación matemática y la formación de profesores de matemáticas que son nuestro campo de interés. En este sentido consideramos imprescindible que los currículos diseñados para al formación de los profesores de matemáticas contemplen la investigación y su coherente articulación con la teoría y la practica.

Por esta razón hemos iniciado un estudio, descriptivo-interpretativo a su vez, sobre las investigaciones existentes con esta perspectiva y en este ámbito.

2. BASES TEÓRICAS

Es conveniente hacer tratar de hacer explicitas nuestras concepciones teóricas básicas, trazando un marco de fundamentos, que aportan los elementos con los que haremos el análisis de diversos ejemplos de investigaciones cualitativas en este campo.

Dentro de esta perspectiva queremos destacar dos modalidades: la investigación etnográfica y el estudio de casos.

La investigación etnográfica ha nacido, como tradición científica, de la curiosidad por la vida de las personas en sus múltiples situaciones. Conduce a la investigación de los fenómenos sociales más complejos. Se ha desarrollado, sobre todo, en los campos de la antropología y la sociología.

En los años 70 surge la nueva etnografía y según Jacob (1987) comprende la etnociencia, etnometodología, etnografía holística e integrada, la etnografía de la comunicación y la microetnografía.

Etimológicamente etnografía proviene del griego *ethnos* = pueblo y de *graphía* = descripción, equivale a decir ciencia que tiene por objeto el estudio y descripción de las razas o pueblos.

Se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que viven se van interiorizando poco a poco y generan determinados estilos que pueden explicar la conducta individual de forma adecuada.

Algunos autores la consideran como un paradigma contrapuesto al positivismo, otros la entienden como un método de investigación social (Woods 1988), finalmente algunos autores como Sierra Bravo la reducen a una técnica de observación.

El etnógrafo se interesa no sólo por lo que aparece, sino por lo que hay detrás, es decir, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás.

Todos los autores coinciden en enmarcar la etnografía dentro de los métodos cualitativos de investigación y la consideran como un aporte fundamental por su valiosa y decisiva contribución al desarrollo de los mismos (Pérez Serrano, G. 94).

La investigación etnográfica consiste, por tanto, en la descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo considerando las estructuras sociales y la conducta de los sujetos así como sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen. Pretende describir la totalidad de un fenómeno en profundidad y en su ámbito natural y comprenderlo desde el punto de vista de los que están implicados en él (Arnal, J. Del Rincón, D. Latorre, A. 92).

En general, los estudios etnográficos se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por el empleo de la observación participante como estrategia fundamental para la recogida de datos, complementada con otras técnicas secundarias cualitativas: observación participante, entrevista informal, materiales escritos (oficiales, personales o cuestionarios)...

Otras características que destacamos son: se accede al escenario de forma

exploratoria, el investigador se implica en el entorno social, se pretende comprender los acontecimientos en términos de significados, se presta una especial consideración al contexto y se expresan los resultados en forma descriptiva.

Según Goetz y LeCompte se pueden distinguir cinco clases de estudio.

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clase y escuelas.
3. Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares considerados como si fueran comunidades.
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas que pueden referirse a grupos o a individuos.

El estudio de casos es un diseño de investigaciones apropiado para estudiar una situación (caso) con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. Permite concentrarse en un caso específico e identificar los procesos interactivos que lo conforman.

Son denominados así los métodos de investigación que tienen en común el enfocar la indagación sobre un caso o un ejemplo, un único sujeto, un único depósito de documentos o un evento particular.

Según Merriam, tiene 4 propiedades esenciales: particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones, su poder radica en su capacidad para generar hipótesis, descubrimientos y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. Puede tener como objetivos: adquirir conocimiento, completar otras investigaciones cuantitativas, diagnosticar una situación, describir y analizar situaciones únicas,...

El diseño de la investigación es progresivo, el tema se va delimitando y focalizando a medida que el progreso avanza utilizándose cualesquiera métodos de recogida de datos (Arnal, J. Del Rincón, D. Latorre, A. 92).

4. ALGUNOS EJEMPLOS DE INVESTIGACIONES

Tomamos como referente las estrategias de observación de Pérez Serrano (pp. 29-31) para identificar las estrategias de observación empleadas en los siguientes ejemplos. Y haremos explícitas las técnicas utilizadas tomando citas textuales de los propios autores que recogemos a continuación.

I-1: Grupo ALGABAR Artesanos de Granada. REGISTRO EN MEDIOS MECÁNICOS: Vídeo

«...La filmación de las sesiones de trabajo de campo en este soporte gráfico nos permitió conocer mejor las actuaciones de los artesanos...»

I-2 ARAGÓN, Ana Tadea Historia de la Matemática, Enfoques Curriculares y Evaluación: aportes para la Formación Docente Del Profesor de Matemática que se desempeñará en las Comunidades Indígenas del Chaco Salteño (Argentina) **ENTREVISTA, OBSERVACION Y REGISTRO.**

«...permiten un acercamiento personal y por ende un conocimiento de las motivaciones e interés de los alumnos: la entrevista, la observación, el registro y algunas modalidades de evaluación cualitativas...»

I-3 BARRIOS GARCÍA, José, Las Islas Canarias también cuentan: sobre los antiguos sistemas numéricos del Noroeste Africano **CONSULTA DE DOCUMENTOS**

«... el objetivo de mi ponencia es precisamente a contribuir a llenar el vacío importante del libro de Zaslavsky...»

I-4 BENAVIDES SIMÓN, Maryorie, Escuela de Talentos Matemáticos en Chile **ENTREVISTAS**

«...La escuela de talentos es un programa que detecta a niños de entre 9 y 10 años con habilidades cognitivas en matemáticas ...»

I-5 CLARETO, Sonia María EL niño y sus mundos, **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.**

«...he elegido una aproximación etnográfica en la cual las estrategias cualitativas de investigación, la observación participante y la entrevista en profundidad ...»

I-6 CROSSLEY, John N. y W-C LUN, Anthony, La Recuperación de las Matemáticas Indígenas, **ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO, CONSULTA DE DOCUMENTOS INVESTIGACIÓN HISTÓRICA**

«... Los modelos de pensamiento de las matemáticas chinas antiguas eran muy distintas a las occidentales...»

I-7 ESCRIBANO RODENAS, M^a del Carmen; MARTOS QUESADA, Juan Matemáticas Instrumentales en la Enseñanza Universitaria de la Economía en el Egipto actual, **CONSULTA Y COMPARACIÓN DE CURRÍCULUMS**

«...el objetivo de esta comunicación es realizar un análisis comparativo de las matemáticas básicas que se imparten en las Facultades de Comercio y Econo-

mía de la Universidad de El Cairo, con las que se imparten en España en los mismos niveles...»

I-8 FERNÁNDEZ PALOMARES, F.; MARTÍN CRIADO, E.; GÓMEZ BUENO, C. y RODRÍGUEZ MONJE, A. Prácticas educativas familiares de clase obrera y escuela. Aportaciones a una fundamentación de la educación escolar y matemática. *ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD*

«... Hemos utilizado una metodología cualitativa con entrevistas en profundidad y grupos de discusión...»

I-9, JAMA MUSSE, El papel de las etnomatemáticas en la Educación Matemática: Casos desde el Cuerno de África *NOTAS DE CAMPO*

«...mis intenciones en esta conferencia son :

-Hacer un intento de documentar las prácticas sociales ...»

I-10 JIMENO PÉREZ, Manuela Aportaciones de los estudios de Género a la Educación Matemática, *ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO*

«...palabras clave: ... revisión y análisis bibliográfico...»

I-11 MAZO REIS, Rosa M. Los hispanohablantes en un entorno de aprendizaje, *OBSERVACIÓN*.

«...se han observado seis clases, ...Basándonos en observaciones, observaciones de un participante, ...en notas de campo y en entrevistas ...»

I-12 NOSSUM, Rolf , Evaluación de la reforma del currículo de matemáticas un caso de estudio etnográfico en niños noruegos de 12 años de edad, *ESTUDIO DE CASOS*.

»...*EL ESTUDIO DE CASO*:

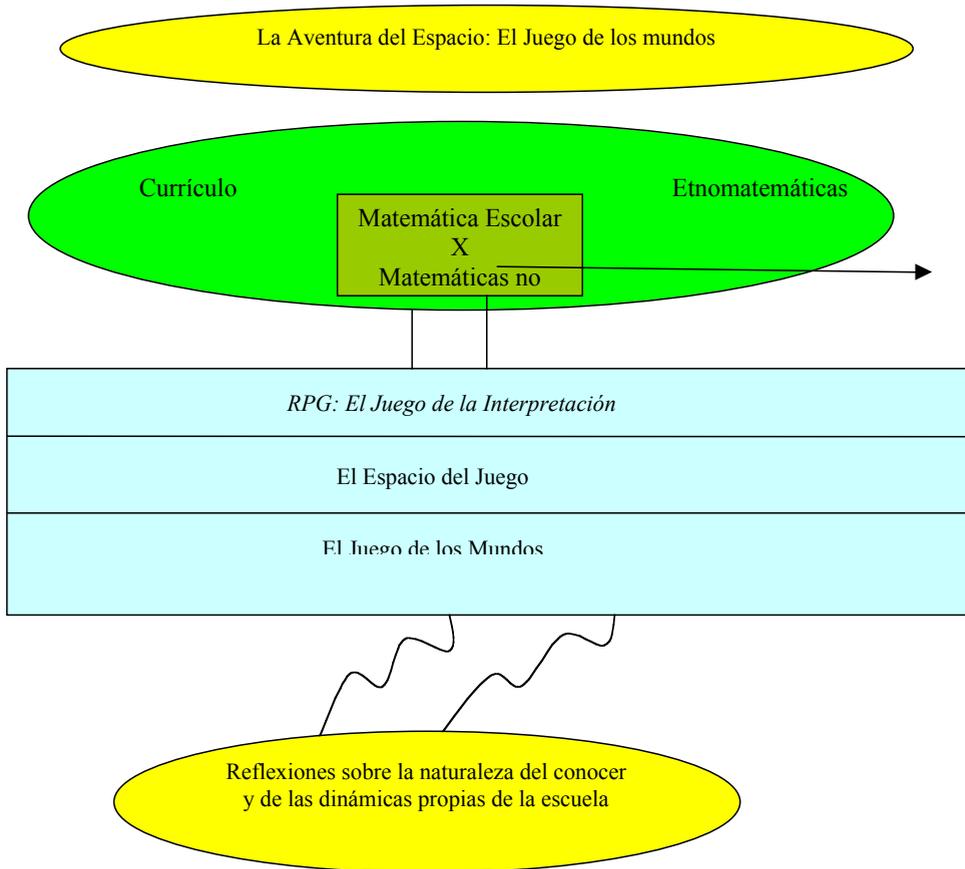
Se concebía un proyecto de dos semanas de duración relacionado con el desarrollo de una obra y su construcción para una clase de niños de 12 años de edad. Un estudiante presentó el proyecto a los niños y observó las actividades del proyecto a medida que se iban desarrollando. No se intentó en ningún momento ocultar al observador.”

I-13 SONIA MARIA CLARETO. La aventura del Espacio: El Juego de los Mundos

Aborda las interacciones producidas por los sujetos en la realización de un juego: el *RPG* – en una versión constituida por el *Tagman* – y la construcción de las relaciones espaciales por los sujetos participantes, en este caso constituidos por *el maestro del juego* y por los *aventureros*. En esta investigación la

autora busca establecer una relación entre las actividades desarrollados por los participantes del juego y los objetivos que la escuela pretende alcanzar.

Las ideas generales del trabajo pueden ser organizadas en el diagrama siguiente, cuya forma geométrica está basada en un dibujo realizado mientras se desarrollaba el juego. (Ver pp.6)



BIBLIOGRAFÍA:

- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. 1992. Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Barcelona: Editorial Labor
- Musse Jamai J., 5-7 de Agosto 2002. Ethnomathematics: case study in teachers' training perspective, II CONGRESO INTERNACIONAL DE ETNOMATEMATICA, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil,

- Monteiro, R. (org.)(1998). Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educaçao. Juiz de Fora: FEME/UFJF, cp. 1,5,13 y 14.
- Oliveras M. 1996. Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular. Granada. Comares.
- Oliveras M. 1998. Actas del I Congreso de Etnomatemáticas. Granada.
- Oliveras M. L., Favilli F., César M., 5-7 de Agosto 2002. Teacher training for intercultural education based on ethnomathematics. *II CONGRESO INTERNACIONAL DE ETNOMATEMATICA*, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil,
- Pérez Serrano, Gloria (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. Madrid. Ed. La Muralla.

EDUCAR PARA EL CONFLICTO AMBIENTAL: PROPUESTAS METODOLÓGICAS Y REVISIÓN DE INVESTIGACIONES

Orellana Ríos, Antonio Jesús *

Rodríguez Ramírez, Rubén **

* Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Granada.

** Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Universidad de Granada.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el área de conocimiento que se aborda, la Educación Ambiental, es fundamental el estudio de los conflictos ambientales ya que son procesos generadores de transformaciones individuales y sociales, además de campos de investigación sobre los actores, causas, procesos y trascendencias. Además las situaciones conflictivas predisponen a la participación activa y su interacción es un hecho educativo en sí, así como suponen una oportunidad educativa. A través, de la Interdisciplinariedad entre dos áreas transversales recogidas en el diseño curricular base como son “la educación para la paz y los conflictos y la educación ambiental”.

“Consideramos el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos/as podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por si mismos, además de hacerle sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro.”¹

¹ En FRANCISCO CAsCÓN SORIANO: “Educar en y para el conflicto” UAB: Edición electrónica.

Es habitual en la literatura sobre conflictos encontrar protocolos de gestión de los mismos. Que intentan dar respuesta las diferentes reacciones ante el hecho problemático. Ya que las situaciones conflictivas responden según características individuales y contextuales del ser humano. Se puede construir un continuum (Fissas; 1999) de diferentes respuestas ante situaciones de contraposición: de las más primaria hasta la más ideal. O visto de otra forma, se puede observar como una línea de gestión de conflictos en la que se describe de las formas de actuar más susceptibles de conflicto (tantos los directos como los de conflicto latente²) hasta aquellas formas de actuar más acorde con gestión de conflicto más efectivas y críticas.

Violencia física	Identidad grupal (fetichismo)	Acatar normas	Diálogo constructivo	Convivencia pacífica
	Violencia verbal	neutralidad	Identidad multigrupal o intercultural	

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- 1) Identificar y clasificar las causas de conflictos ambientales más comunes a nivel global.
- 2) Identificar y clasificar cuáles son las categorías de causas de conflicto ambiental, tanto latente como explícito.
- 3) Establecer cuáles pueden ser las causas de conflicto ambiental que inciden en la zona afectada por el hundimiento del Prestige. Y considerar la catástrofe ambiental como causa de conflicto.

3. METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología de índole cualitativo en la que hay que tener en cuenta la contextualización de este pequeño trabajo dentro de una investigación sobre las consecuencias del conflicto Ambiental generado por el hundimiento del Prestige. Se hacía necesaria para el Corpus teórico y práctico de la investigación un análisis de causas de conflicto ambiental producidas para la inclusión de la catástrofe ambiental dentro de las categorías que se puedan inferir.

² Cita de Deutch en TOUZARD, H.(1980): *La mediación de y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder. Pg 50.

Se realizó una búsqueda en la base de datos “Sociological Abstract” introduciendo la palabra clave “environmental conflict” desde el año 1985 hasta el año 2002.

A continuación se procede a un análisis del contenido de los “Abstract” mediante la selección de unidades de registro (Pérez Serrano,1998). Posteriormente se identifican las unidades de registro con las categorías definidas.

Las Categorías se obtuvieron de manera *inductiva* seleccionadas después de una primera lectura de los “Abstract” y aplicando los criterios de: *Homogeneidad, Utilidad, Exclusión mutua y Claridad y Concreción*.

- Se obtuvieron un total de seis categorías que se identifican con la referencia “**causa de conflicto ambiental**” de los textos; Recursos Naturales, Contaminación, Usos del suelo, Psicológico, Político, Mass-Media.
- Con las sucesivas lecturas se consideró que estas seis categorías podían sintetizarse, de modo *inductivo-deductivo*, en cuatro categorías más amplias sin que por ello se perdieran ciertos criterios de selección iniciales, de este modo todos los registros de Recursos Naturales y Usos del Suelo, se integra en Gestión de Recursos Naturales, así como algunos de Contaminación y Político, y se mantienen las categorías de Contaminación, Político y Mass-Media cuando en el texto o el registro únicamente se produce ese significado.

Además se recogen los registros completos para todas las categorías, así como la publicación donde se ha encontrado, y como variables independientes el año y el lugar en el que se produce la referencia buscada; en este caso la causa de conflicto ambiental.

4. RESULTADOS

Se recogieron 46 registros de 30 publicaciones, Tabla 1, periódicas y libros, aunque tan sólo se pudieron interpretar 23 registros, Tabla 3, debido a que tanto en los libros como en algunos “abstracts” no se lograba extraer con claridad la referencia “causa de conflicto ambiental” dado que algunos eran una referencia de un conjunto de casos o en otros casos eran referencias a artículos de corte metodológico o de reflexión.

Es interesante reflejar cómo la referencia es un ámbito de estudio y análisis para la las Ciencias Sociales, aunque acuñado con el término “environmental conflict”; la mayor parte de las publicaciones obtenidas en la búsqueda son de temática sociológica, salvo alguna de planificación ambiental, política o económica y otras de ámbito de estudios locales o sectoriales.

Tabla 1. Publicaciones analizadas, frecuencia y porcentaje.

PUBLICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Confuso o desconocido	5	10,8
Dissertation Abstracts International	4	8,7
Sociological Prespectives	4	8,7
American Sociological Association	3	6,5
International journal of Conflict Management	2	4,3
International Sociological Association	2	4,3
Journal of Political and Military Sociology	2	4,3
Studies in law, Politics and Society	2	4,3
American behavioral scientist	1	2,2
Analise social	1	2,2
Anthropological Quarterly	1	2,2
Book, Chapter, Abstract	1	2,2
Book: Intractable conflicts and their transformation	1	2,2
Book; Rationality and Nature	1	2,2
Environmental Politics	1	2,2
Futures	1	2,2
International Review for the Sociology of Sport	1	2,2
Journal of Appalachian studies	1	2,2
Journal of Contingencies and Crisis Management	1	2,2
Journal of Environmental Planning and Management	1	2,2
Journal of Peace Research	1	2,2
Journal of Refugee Studies	1	2,2
Journalism and Mass Communication Quarterly	1	2,2
Novos Estudos CEBRAP	1	2,2
Policy Studies Review	1	2,2
Social Science Journal 1996	1	2,2
Social Science Quarterly	1	2,2
Sociologia Ruralis	1	2,2
Sociologia	1	2,2
Wisconsin Sociologist	1	2,2

El término “environmental conflict” es acuñado desde los años ochenta, aunque cuando se produce un notable incremento en el número de registros es a partir de la primera mitad de la década de los noventa con un máximo en 1996 y de nuevo parece sufrir un vacío con el comienzo del milenio, ver Tabla 2.

Tabla 2. Años de publicación de las referencias.

AÑO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1996	6	15,0
1993	5	12,5
2000	5	12,5
1995	3	7,5
1997	3	7,5
1999	3	7,5
2002	3	7,5
1986	2	5,0
1992	2	5,0
1994	2	5,0
2001	2	5,0
1985	1	2,5
1987	1	2,5
1988	1	2,5
1998	1	2,5

De los 46 “Abstracts” analizados, la mitad (23) fueron categorizadas dentro de algunas de las siguientes causas de conflicto ambiental.

Tabla 3. Categorías y frecuencia de registros seleccionados de manera inductiva.

COD. CATEGORÍA	CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Recursos Naturales	6	13,0
2	Contaminación	4	8,7
3	Usos del suelo	4	8,7
4	Político	7	15,2
5	Psicológico	1	2,2
6	Mass-Media	1	2,2
	Total	23	50,0
	No Codificados	23	50,0
	Total	46	100,0

De este primer análisis podemos observar como la causa caracterizada como “Política” ha sido la que mayor número de registros ha recogido (7), un 30% si atendemos al porcentaje sobre lo categorizado, le siguen los Recursos naturales (6), los Usos del suelo (4) y la Contaminación (4).

No obstante una lectura en profundidad de los textos, en este caso unidades de registro, Tabla 5, nos permite deducir que algunas de las causas caracterizados como políticas, o de contaminación son intrínsecamente causas provocadas por la “Gestión de Recursos Naturales”, de este modo tras este último proceso nos encontramos con la siguiente tabla.

Tabla 4. Categorías y frecuencia de registros seleccionados de manera deductivo-inductiva.

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Gestión de Recursos Naturales	16	34,8
Contaminación	3	6,5
Político	4	8,7
Mass-Media	1	2,2
Total	24	52,2
No Codificados	22	47,8
Total	46	100,0

Aquí observamos como la Gestión de los Recursos Naturales es la causa predominante con 16 registros observados lo que supone cerca del 70% de lo caracterizado.

Tabla 5. Unidades de registro seleccionadas.

COD.	UNIDADES DE REGISTRO: CAUSAS
1	Changing patterns of resource use & environmental conflict
	The ability to mobilize resources
	environmental resource competition
	water of the Ganges
	Federal Forest management
	Construction of a new, large export pulp mill in Wesley Vale, Tasmania
Total	6
2	Lawns and Lawn herbicides
	participation in environmental regulation reduce pollution
	industrial development & environmental conflict
	Sport: relationship between sport & environment, focusing on land deterioration, pollution & noise as consequences of sporting events & the construction of sporting facilities.
Total	4
3	disputes about the everglades and was manifested in the form of gridlock among (government) agencies, Indian tribes, as well as agricultural, environmental conservationist and urban development interests.
	development pressure from adjacent metropolitan areas
	residential development project proposed
	Exxon's attempt to develop a large underground zinc-copper mine next to the Sokaogon Chippewa reservation
Total	4
4	Lisbon's Vasco da Gama bridge; political intrigue & process surrounding the disagreement
	transportation sector
	the government's efforts to address forest conflict will be hindered by the inconsistency between the conflict management strategies
	Examines the rise & political promotion of mediation in the settlement of land use related environmental conflicts HI & counters much of the enthusiastic praise of mediation

	Refugee
	Geothermal energy on the Island of Milos
	Theoretic
Total	7
5	misunderstand each other's interests
Total	1
6	dramatic events mobilized the media & increased its impact.
Total	1
Total	23

5. DISCUSIÓN

Es la Gestión de los Recursos Naturales la principal causa de conflicto ambiental, si bien no es una categoría excluyente y como se pudo observar en la metodología y el proceso de análisis otras categorías forman parte o se encuentran vinculadas.

Actualmente es imprescindible abordar la Gestión de los Recursos en el ámbito formal y el no formal no sólo por el interés educativo que suscita el conflicto en sí, sino también como detonante y promotor de la reflexión sobre los procesos de desarrollo, solidaridad y convivencia pacífica imprescindibles en una sociedad cambiante en la que tenemos que ir participando.

6. CONCLUSIONES

- La gestión de los recursos naturales es causa generadora de conflictos ambientales, tal y como viene argumentando la literatura existente, Daniel Buckles 2002.
- Es por tanto fundamental la utilización de dicha categoría para la búsqueda significativa de datos en la Investigación sobre las características del Conflicto Ambiental generado por catástrofes que afecten a los recursos naturales; caso del "Prestige"
- Se puede categorizar la catástrofe ambiental como un registro relacionado con la contaminación e inmerso en la gestión de recursos naturales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. Y LUCKMANN, T.(1998): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- COHEN, L; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE BONO, Edward (1986) *Conflicts. A Better Way to Solve Them*. Harmondsworth, Penguin.

- ENTELMAN, R. (2002) *Teoría del conflicto*. Barcelona, Gedisa.
- FISAS, Vicenç (1998) *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria
- FRANCISCO CASCIÓN SORIANO: “Educar en y para el conflicto” UAB: Edición electrónica
- FRIED SCHITMAN, D. (comp..)(2000): *Nuevos paradigmas en la resolución de problemas*. Barcelona: Granica..
- JOSÉ GUTIÉRREZ PÉREZ (1995): “*La Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, Propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*”. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (2001): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- TOUZARD, H.(1980): *La mediación de y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.
- VARIOS AUTORES. (2002): *Cultivar la paz. Conflicto y colaboración en el manejo de Recursos Naturales*. DANIEL BUCKLES Editor.
- VICENTE MARTÍNEZ GUZMÁN (2001): *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.

BÚSQUEDA DE ESQUEMAS COGNITIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MAPA DE REDES COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN LA EDUCACIÓN PARA Y EN LOS CONFLICTOS AMBIENTALES

Orellana Ríos, Antonio Jesús *

Navarro Hernández, Juan José**

* Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Granada.

**Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Granada.

1. INTRODUCCIÓN

Definía Vigotsky el aprendizaje como la interacción con el contexto de los seres humanos. Inserto en ese contexto se encuentran y consustancial a ellos mismos es el Conflicto, además de necesario para la llamada construcción social de la realidad. La búsqueda, pues, de mapas conceptuales o esquemas cognitivos que hagan referencia a las necesidades, intereses, actitudes, sensibilidad, etc ambiental nos servirá para comprender y atajar constructivamente las divergencias.

2. OBJETIVOS

- 1) Analizar las diferentes definiciones de conflicto ambiental existente en la literatura y construir un esquema cognitivo teórico.
- 2) Desarrollar este esquema cognitivo en un instrumento de análisis de datos.
- 3) Relacionar las respuestas de una entrevista autobiográfica al esquema cognitivo teórico desarrollado.

3. ANÁLISIS DE LA DEFINICIÓN

Inicialmente, para analizar del concepto que vamos a manejar se ha decidido desglosar las dos palabras que forman el mismo. De esta forma, se tendrá una visión ecléctica de la génesis del término. Se empieza, pues, con la definición de Conflicto.

Definición de conflicto

El término conflicto posee multitud de acepciones. Quizá la definición que pueda explicar mejor sus dimensiones sea la de Herbert Touzard: “una situación multidimensional que debiera ser estudiado como tal desde una perspectiva multidisciplinaria” (Touzard, H; pg. 75, 1981).

Para el análisis de la definición se ha empleado como término de referencia la palabra conflicto. Se han utilizado cinco documentos y siete autores. Cada definición se ha dividido en unidades de registro que establecía las dimensiones de cada una éstas. De esta forma, podemos observar cuales son aquellos aspectos más considerados por los diferentes autores y cuáles son aquellos aspectos originales. Finalmente, se puede dejar a consideración de lo expertos la construcción de una definición propia según el paradigma en el que esté inscrito. El resultado se puede apreciar en la siguiente tabla número 1.

En el siguiente recuadro se observa la frecuencia de aparición de las unidades de registro categorizadas para el análisis posterior en el SpSS 11.0.:

Tabla 2. contraposición de esquemas cognitivos

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válidos	ausencia	2	33.3
	presencia	4	66.7
	Total	6	100.0

Se puede observar que la contraposición de valores, intereses, etc, en definitiva lo que se podría categorizar como esquemas cognitivos es prácticamente de acuerdo entre los diversos autores. Igualmente, la interacción y la construcción social son constantes. Lo que proporciona la idea de conflicto como algo no estático y que puede transformarse.

Tabla 3. interacción

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válidos	ausencia	3	50.0
	presencia	3	50.0
	Total	6	100.0

Consideraciones sobre el término ambiental

Desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, como parte de las ciencias sociales, el interés del adjetivo supera lo estrictamente biológico y «descubrimos que también los individuos y comunidades humanas disponen de espacios físicos en los que se desarrollan ordinariamente sus acciones, transformándolos a su capricho en muchas ocasiones o simplemente haciendo uso de ellos en condiciones naturales»¹. Visto de esta forma, todo lo humano no pasa sin el filtro de lo ambiental. Decía Ortega y Gasset que «yo soy yo y mis circunstancias» y de otra forma no se pueden construir ni las personas, ni las sociedades.

Otra dimensión del acercamiento al término es el por qué de la elección del adjetivo ambiental. ¿Por qué no ecológico o medio ambiental?. Usualmente, las palabras medio y ambiental se han usado como sinónimas (Gillito, 1984: 13). Así que, de manera generalizada, la primera se refiere a lo estrictamente natural; y la segunda hace referencia la dimensión humana de lo que nos rodea (Gutiérrez Pérez, 1995: 43).

Conflicto Ambiental

Una vez desglosados los dos términos nos quedaríamos con la interacción semántica entre la definición que aparece en la voz sobre Conflicto en la Enciclopedia del Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada y el adjetivo ambiental: “Situaciones de disputa o divergencia entre partes entre las que existe una contraposición de intereses (ambientales), necesidades (ambientales), sentimientos (ambientales o sensibilización ambiental), objetivos (ambientales), conductas (ambientales), percepciones (ambientales), valores (ambientales) y/o afectos (ambientales) entre individuos y grupos que definen sus metas (ambientales) como mutuamente incompatibles. El conflicto es algo consustan-

¹ GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995): “*La Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, Propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*”. Madrid: La Muralla. Pg. 41.

cial e ineludible en la naturaleza humana, y puede existir o no una expresión agresiva de las incompatibilidades sociales (o ambientales) que genera. En un conflicto, dos o más partes perciben que en todo o en parte tienen intereses (ambientales) divergentes y así lo expresan.”

4. CONSTRUCCIÓN DEL MAPA COGNITIVO

Una vez realizada la definición, se está en disposición de construir un mapa cognitivo como así lo hiciera Eduard de Bono para buscar los esquemas cognitivos de los actores clave. Estos esquemas tendrán la forma de intereses ambientales, necesidades ambientales, sentimientos ambientales o sensibilización ambiental, objetivos ambientales, conductas ambientales, percepciones ambientales, valores ambientales y/o afectos ambientales.

Hay que tener en cuenta que esta forma de trabajar está inserta en la Paradigma del procesamiento de la Información que observa los esquemas cognitivos como la forma de básica de almacenamiento de la información en la Memoria a Largo plazo. Indefectiblemente, estos están conectados entre sí a través de una compleja red de supraesquemas, esquemas y objetos mentales.

El Análisis transversal de los esquemas cognitivos de los diferentes actores permitiría identificar, claramente, cuáles son aquellas necesidades, actitudes, sensibilidades, etc ambientales que se contraponen. Dicha identificación serviría para la construcción dialéctica de protocolos de diferente naturaleza (diálogo, educativos, ambientales, etc)

Antes de llegar a ese análisis horizontal se han seguido una serie de pautas fundamentales para la consecución del objetivo de investigación y que posteriormente describimos en el análisis de los datos.

El mapa cognitivo modelo derivado de la definición quedaría configurado como aparece en el cuadro b.

A modo de ejemplo se presenta el análisis de uno de los actores protagonistas del Conflicto Ambiental acaecido en Galicia tras el hundimiento del Prestige. Se trata de Un sujeto de 43 años, militar de profesión, y que estaba realizando tareas de limpieza de la costas con un destacamento de cincuenta hombres.

5. METODOLOGÍA

Tras la pasación de la entrevista etnográfica a los actores claves se procede a la reducción de datos de dichas entrevistas.

“Según Huber y Marcelo (1990:69), dar sentido a los datos cualitativos significa reducir las notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc, más o menos prolijas, hasta llegar a estructurar y exponer ítems, y, por último, extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas”

Dicho reducción que lleva implícita un análisis vertical de dicha entrevista se realiza teniendo en cuenta las consideraciones del esquema cognitivo construido. Los pasos seguidos son:

- Limpieza: En esta fase se procede a adecuar la repuesta a la pregunta formulada, quitando todo aquello que no haga referencia a la pregunta, o bien, cambiando la ubicación de la respuesta.
- Reducción: En esta fase se procede a reducir los datos lo máximo posible, interpretando la respuesta dada por el Actor.

Las unidades de Análisis que hemos utilizado ha sido pues la respuesta que llamamos reducida. Y la categorización de esas unidades de Análisis se debe adecuar al esquema cognitivo –mapa de redes- construido, deductivamente, a partir del análisis de la definición.

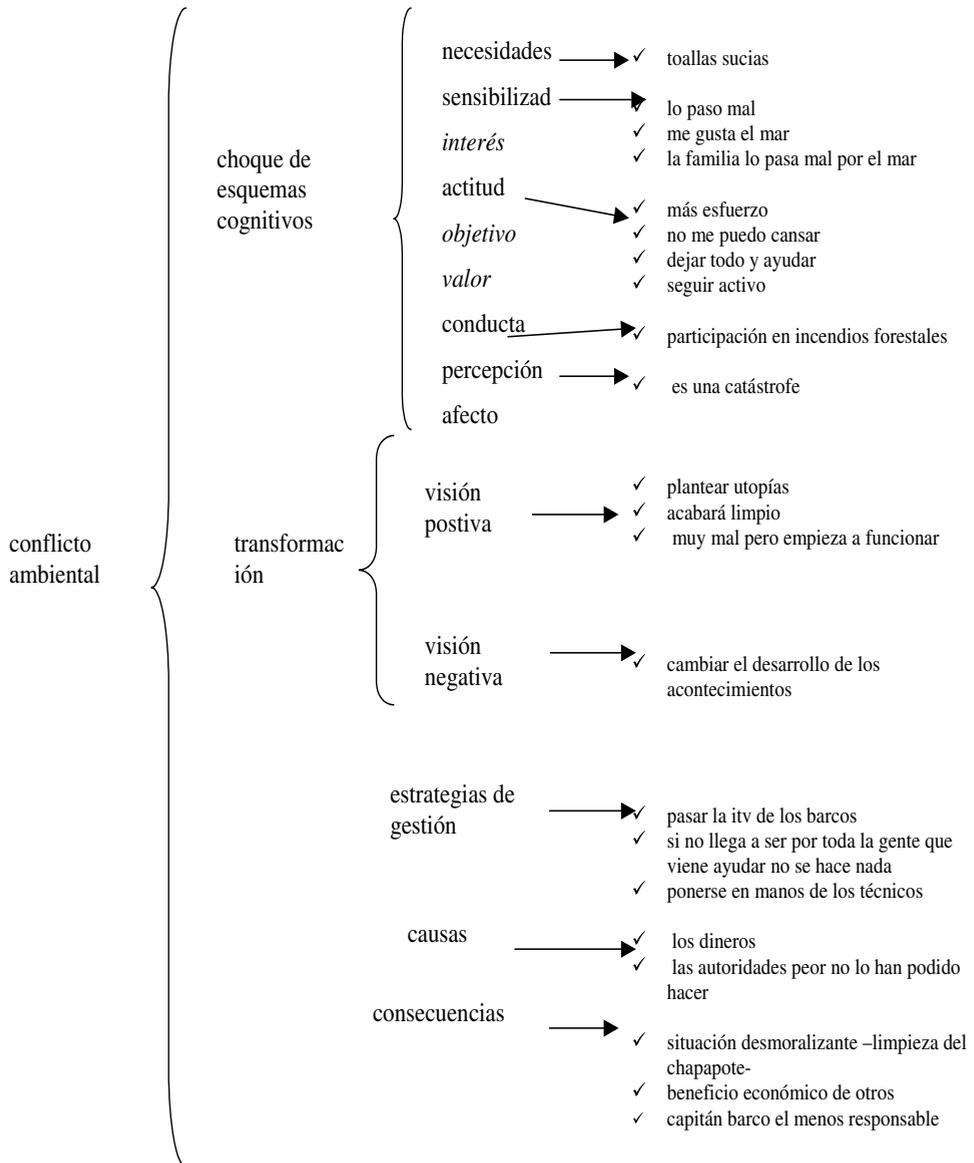
6. BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. Y LUCKMANN, T.(1998): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BUCKLES, D. (Comp.) (2002): *Cultivar la paz. Conflicto y colaboración en el manejo de Recursos Naturales*. Toronto: Edición electrónica
- COHEN, L; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE BONO, E. (1986): *Conflicts. A Better Way to Solve Them*. Harmondsworth, Penguin.
- FISAS, V. (1998): *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria
- FRANCISCO CASÓN SORIANO: “Educar en y para el conflicto” UAB: Edición electrónica
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995): *La Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, Propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001): *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- PÉREZ SERRANO, G. (2001): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- TOUZARD, H.(1980): *La mediación de y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.

Tabla 1. Análisis de definición

Touzard ²	Sara Rozenblum	Lorenzo Cadarso	Paco Cascón	Fissas
		Comparten orientaciones		Actuación colectiva
Conductas individuales de				Diferenciada de la violencia Positivo o negativo
			Palanca de la transformación social	transformación
Fuerzas de magnitudes iguales que actúan en grupos, organizaciones o individuos; actores	Desacuerdos de ideas, intereses o principios Personas o grupos	Actores sociales	Contraposición de intereses, necesidades o valores	Antagonismos de valores, sentimientos, etc
			La diversidad es un valor	
		Actuación colectiva para mantenimiento		
Tensiones y relaciones de poder				
Estrategias más o menos definidas				
Situación multidimensional a estudiar de forma insatisfacción				
	Intereses excluyentes			insatisfacción

² Se incluye la definición de conflicto psicológico de Lewin por ser citado por este en TOUZARD, H.(1980): *La mediación de y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.



NARRATIVA Y FOCO DE GRUPO: ESTRATEGIAS PARA LA EXPLORACIÓN DE CREENCIAS Y ACTITUDES IMPLÍCITAS (*)

Rosario Ortega Ruiz
Gertrudis Moreno Hernández
Carmen R. Fernández Camacho

INTRODUCCIÓN

Los malos tratos contra las mujeres, o violencia de género, es una manifestación agresiva que, hasta hace poco, no ha sido considerada como un verdadero problema social, en nuestro entorno. Sin embargo en los últimos años, se ha hecho más visible este fenómeno cruel y de efectos dramáticos que daña física, psicológica y moralmente a las mujeres que lo padecen. Cada vez es más asumido que hay que poner fin a esta lacra social con medidas a todos los niveles y con una mayor inversión en recursos y estrategias de prevención. Para ello no sólo son importantes las medidas paliativas directas, sino también aquellas que más alejadas en el tiempo del problema mismo, tienden a crear en la sociedad mejores instrumentos para enfrentar este problema. Una de estas medidas a medio y largo plazo es la investigación. Tanto la investigación sobre el problema mismo, como la investigación educativa que ayude a ir construyendo una sociedad sin violencia contra las mujeres. Nuestra investigación va en esta dirección.

Pretendemos indagar en los comportamientos y sistemas de relaciones que acontecen entre los chicos y chicas en el marco de la escuela obligatoria, a la búsqueda de posibles actitudes de violencia física, psicológica o relacional que pueda estar sirviendo de creencia implícita de un machismo dañino que como tal todos rechazamos. Se trata, en definitiva, de estudiar los posibles episodios de

(*). Este estudio forma parte de una investigación financiada por el Instituto Andaluz de la Mujer, con el título: *Investigación para la prevención de la violencia contra las mujeres desde las edades escolares*. Rosario Ortega es Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba y directora del proyecto. Gertrudis Moreno es becaria de la Universidad de Córdoba e investigadora del proyecto. Carmen R. Fernández es profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y MIDE (área MIDE) de la Universidad de Sevilla. Email de contacto: gertruher@hotmail.com

violencia de género y sexual que pueda estar inmerso en cierto tipo de relaciones interpersonales, o de carácter afectivo-sentimental, que se establecen entre los chicos y las chicas en el aula y en el centro educativo. Estas relaciones, con frecuencia de amistad, y a veces de sano galanteo, pueden estar ocultando connotaciones de una violencia de género que puede alimentar creencias relativas a un cierto desequilibrio social entre la chica y el chico, en este delicado campo de las relaciones de compañerismo, amistad, o de elección sentimental.

1. VIOLENCIA INTERPERSONAL ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS ESCOLARES

Los malos tratos entre compañeros/as es un fenómeno muy estudiado en los últimos años en el marco de los países desarrollados. Dan Olweus (1993, 1999) es uno de los autores que ha contribuido a aislar este complejo fenómeno que él ha caracterizado con tres rasgos diferenciales frente a otros tipos de comportamiento agresivo. Es una agresión repetida, que se realiza con plena conciencia de que hace daño a la víctima y que acontece en un marco de desequilibrio de poder social entre el agresor y su víctima. Por nuestra parte (Ortega, 2002) hemos incluido una dimensión moral en el análisis de estos comportamientos de agresividad injustificada, ya que el ejercicio prolongado de comportamientos de acoso, abuso, maltrato o exclusión social, daña psicológica y moralmente a la víctima, que ve disminuida su estima personal, siente inseguridad y miedo y con frecuencia no sabe cómo romper con la situación a la que se ve injustamente sometida. El agresor, a su vez, al actuar impunemente y de forma repetida, se va considerado en alguna medida fuera de las normas y convenciones éticas, lo que termina por influir negativamente en su proceso de socialización. No todas las conductas y actitudes prepotentes y abusonas que tienen lugar entre los escolares que se ven afectados tienen las mismas consecuencias, porque los chicos/as aprenden a zafarse de sus compañeros/as abusones; y no todos los incidentes de agresividad injustificada provocan el mismo daño, pero ciertamente que el fenómeno de la violencia interpersonal afecta a un número de escolares/as que ven así mermadas sus posibilidades educativas.

El objetivo general de nuestra investigación, de la que aquí queremos presentar sólo algunos detalles referidos a su procedimiento metodológico, se centra en este tipo de violencia, menos estudiada. Pretendemos observar el nivel de presencia en nuestras escuelas de este tipo de violencia específica que puede estar aconteciendo entre los chicos y las chicas y de la cual pueden derivarse consecuencias negativas para aquellos que se ven envueltos en ella. Consideramos que es preciso avanzar un poco más e investigar qué tipo de violencia se ejerce entre los alumnos y las alumnas en las aulas y centros educativos, si es

que se ejerce y si esta se solapa con las conductas y actitudes de galanteo y aproximación erótica o sentimental entre ambos; es decir, indagar sobre comportamientos y actitudes injustamente agresivas que algunos alumnos ejercen, o pueden estar ejerciendo, hacia sus compañeras, especialmente mientras realizan aproximaciones sentimentales. Conductas agresivas que podría conducir, si no se toma conciencia de ello, a la creencia, por parte de algunos chicos de que disponen de un cierto poder y dominio sobre las compañeras a las que victimizan, siguiendo o imitando un modelo de cultura androcéntrica en el que el hombre es el que ejerce la autoridad y la mujer es la sometida.

2. ACTITUDES INTIMIDATORIAS Y ESTEREOTIPOS SEXISTAS IMPLÍCITOS

Es importante también detenerse en el análisis de los estereotipos sexistas que están implícitos en algunas de las actitudes intimidatorias que acontecen entre escolares y que forman parte de ese fenómeno que hemos denominado maltrato entre iguales (Ortega, 1997). Por investigaciones anteriores sabemos que el maltrato entre escolares presenta una imagen diferente entre los chicos y las chicas: los primeros están más implicados que las segundas, igualmente las formas que emplean los chicos, verbales, directas y psicológicas, son distintas de las que son frecuentes entre las chicas: indirectas y relacionales o sociales. Nuestro propósito ahora es saber hasta qué punto es importante y qué formas tiene la intimidación y el maltrato que acontece entre chicos y chicas, donde podemos observar que se dan casos de violencia o exclusión por razones estereotipadas de género, en cuestiones tan importantes como puede ser el aspecto físico o las formas de iniciar o continuar relaciones afectivas o eróticas. Para ello es preciso conocer antes cómo se construyen los estereotipos de género en la escuela. En este sentido, numerosas investigaciones sugieren que los grupos de iguales, al igual que la familia, escuela y medios de comunicación, actúan como agentes de socialización del género (Measor y Woods, 1984; Subirat y Brullet, 1988; Woods y Hammersley, 1996). Los alumnos/as llegan al aula con un conjunto de percepciones, actitudes, valores y conductas diferentes sobre los roles de género, según la socialización familiar que cada uno/a haya tenido; pero en el mantenimiento o cambio de dichas percepciones, actitudes y valores tendrán un importante papel la socialización por sus iguales. En el marco de las relaciones de iguales se imitan comportamientos y actitudes y se sacralizan valores que pueden ser igualitarios o no respecto de la independencia y libertad de actuación de chicos y chicas en todos los terrenos de las relaciones. De esta forma se puede establecer una suerte de creencias más o menos compartidas que sesgan estereotipadamente el conocimiento compartido en este importante dominio, constituyendo parte de lo que en la cultura escolar se denomina currículo oculto. Por ejemplo, se observa que la presión del grupo puede llevar a la niña a actuar

de acuerdo a unas reglas tradicionalmente atribuida al rol femenino, lo que supone, o puede suponer una limitación de su libertad (Measor y Woods, 1984; Woods y Hammerley, 1996). Ciertas convenciones relativas al aspecto físico, las actitudes eróticas y los comportamientos sexuales de los chicos y las chicas en la escuela están sujetos a patrones estereotipados; la cultura machista ha incluido y se da por convencional formas arbitrarias de vestir, de hablar o de actuar y en algunos casos son rechazadas o injustamente criticadas las chicas que no se someten a dichas convenciones (Measor y Woods, 1984). Por su parte, igualmente a veces los chicos se ven sometidos a la presión del grupo que les impele a exhibir actitudes de macho, que son, en sí mismas, actitudes prepotentes, muchas de las cuales les resultan violentas a los propios protagonistas (Woods y Hammersley, 1996). Finalmente, y en relación a la dinámica erótico-sentimental que tiene lugar durante la adolescencia, algunas investigaciones sugieren que existe una doble norma entre los grupos de adolescentes en la escuela: mientras la chica deben ser “virtuosas”, “castas” y “fiel”, de los chicos parece que se puede esperar o que está bien visto ser “conquistador”, “promiscuo” o “infiel” (Delamont, 1990). Todo ello plantea un juego de interacciones complejo en el cual no es difícil encontrar creencias, actitudes y comportamientos claramente injustos, cuando no estimuladores de dinámicas agresivas y de actuaciones violentas.

3. NARRACIÓN Y FOCO DE GRUPO: ESTRATEGIAS INVESTIGADORAS

Presentada la literatura especializada sobre nuestro objeto de interés: las relaciones interpersonales entre los compañeros y las compañeras en la escuela, pasamos a describir brevemente el estudio que estamos realizando, y a exponer las estrategias narrativa y de foco de grupo que estamos utilizando. Nuestra investigación consiste en un estudio empírico que transcurre en dos fases de investigación, que pretende averiguar las creencias y percepciones sobre los comportamientos y actitudes erótico sentimentales entre los chicos y las chicas en los centros educativos. En la primera fase, que es en la que nos encontramos actualmente, estamos indagando sobre percepciones y creencias que madres y padres y en general personas adultas tienen sobre las situaciones de dominación y arrogancia que se dan entre los y las escolares, así como si perciben o no matices de violencia y agresividad en actitudes y comportamientos propios del galanteo y enamoramiento, que cursan con cierto grado de intimidación y prepotencia. Posteriormente, en la segunda fase y utilizando el mismo instrumento y procedimiento, indagaremos dichas percepciones y actitudes entre los/as escolares. Consideramos que ello nos aproximará a la comprensión del fenómeno de la agresividad injustificada que puede estar implícita en la dinámica de relaciones interpersonales entre chicos y chicas como posible antecedente tanto de los

estereotipos de género como de algunos episodios de agresión injustificada hacia las mujeres. En esta comunicación que presentamos describiremos el instrumento narrativo que hemos elaborado para la recogida de información, el procedimiento que hemos seguido en dicha recolección de datos, así como el tipo de análisis que estamos realizando.

Historias en el Instituto: un instrumento para reflexionar

Hemos denominado *historias en el instituto* a un conjunto de 15 historias breves en las se narran sucesos que suceden, o pueden suceder en el marco de las relaciones sociales de chicos y chicas en un Instituto de Educación Secundaria. Desde simples y románticos galanteos hasta complejos y oscuros actos de intimidación y de violencia física de contenido sexual, las historias reflejan conductas de chicos y chicas protagonistas de sentimientos y sentimientos y emociones provocados por la propia interacción. Dichos sentimientos y emociones deben ser interpretados por los sujetos de la investigación y ser objeto de atribución cognitiva o emocional.

El Foco de grupo: una estrategia para compartir ideas y pensar en grupo

El instrumento de recogida de datos ha sido cumplimentado siguiendo el procedimiento de *Foco de Grupo*, también conocido como Grupos Focales. Los grupos focales se utilizan cuando la conducta u objeto a investigar no está absolutamente claro por los sujetos que tienen que proyectar sobre ella una atribución. La posible violencia de género, ligada a situaciones erótico-sentimentales no es un constructo teórico que esté verdaderamente claro para la población en general. Wilson (1997) recomienda este método porque posibilita al investigador/a escuchar de primera mano los argumentos y puntos de vistas diversos que surgen de los grupos, y por tanto observar hasta qué punto la atribución puede ser segura o frágil en un determinado contexto cultural. Es por ello por lo que decidimos optar por esta técnica concreta en la fase de recogida de datos, porque, al igual que Wilson, la consideramos una buena herramienta de exploración para conseguir una comprensión más profunda de las sensaciones, motivaciones y opiniones de los sujetos de la muestra de nuestra investigación. La técnica de Foco de Grupo nos ha permitido conseguir información relevante sobre las actitudes, creencias, conocimientos y experiencias variadas que tienen las personas adultas de nuestra muestra sobre las relaciones interpersonales entre alumnos y alumnas en las escuelas, y que seguramente no hubiéramos podido conseguir con suficiente profundidad recurriendo únicamente a otras técnicas como la observación, el cuestionario o la entrevista personal. Otras ventajas que nos ofrecía el procedimiento de Foco de Grupo, eran la reducir la duración de las entrevista

mayor que la individual pero menor que el sumatorio de entrevistas individuales, al tiempo que se puede profundizar más que por otros procedimientos –como cuestionarios o test- en los matices que se atribuyen a las cuestiones que se formulan. Para la muestra se seleccionaron personas que podrían aportar información relevante y que compartían algunas características, igualmente relevantes para nuestro objetivo: madres y padres pertenecientes o implicados con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPAS) y madres y padres vinculadas a programas sociales de atención a la plena integración de la mujer. La muestra, elegida con los criterios anteriores por las centrales provinciales del Instituto Andaluz de la Mujer, se tomó de las provincias de Córdoba, Málaga y Jaén, lugares en los que se realizaron las sesiones de Foco de Grupo en tres sesiones y días diferentes. El tamaño de los grupos variaba por cada provincia, pero normalmente oscilaban entre las 10 y 15 personas. Las sesiones tenían una duración de dos horas y se llevaron a cabo de la siguiente manera: presentación de la investigadora encargada del proyecto, que pasaba a explicar en qué consistía la investigación y la importancia que tenía; presentación del instrumento *Historias en el Instituto*, cuyas historias se leían, una a una y se comentaban entre todos/as los presentes, hasta que quedaba claro el contenido del suceso; formulación de preguntas y aclaración escueta del contenido de la historia y de su carácter de historia inventada pero verosímil. Una vez que la investigadora se cercioraba que todas y todos comprendían las historias y no había más preguntas, daba paso a la parte individual de la sesión, en la que cada participante debía responder de manera individual a las dos preguntas que se formulaban sobre cada historia y que se referían (como se verá) a los sentimientos, las emociones, las motivaciones y las consecuencias del suceso. El cuestionario individual garantiza en todo momento el anonimato, para que respondieran con toda sinceridad y confianza. Finalmente, una vez que todos y todas habían cumplimentado el cuestionario, se abrió un pequeño debate y reflexión sobre las historias narrativas y las preguntas y se cerraba la sesión. Este procedimiento nos está dando buenos resultados para los objetivos propuestos: explorar el estado de la cuestión sobre posibles comportamientos, actitudes y creencias machistas o de discriminación de género que pueden estar implícitas en las relaciones ordinarias y frecuentes que acontecen entre los chicos y las chicas en los años de la adolescencia y que pueden dar lugar a estereotipos que se fijan, de forma poco consciente, en la población adulta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, M^a G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Routledge.

- Flores, J.G. y Alonso, C.C. (1995). "Using focus groups in educational research", *Evaluation Review* 19 (1): 84: 101.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Londres, 2nd Edition, Sage
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes. Open University Press.
- Olweus, D. (1993). "Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes". En K.H. Olweus D. (1999).Norway. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee, *The Nature of school Bullying*. London and New York, Routledge
- Rubin y J.B. Asendorf (eds.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- (1999). Norway. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Juger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.). *The nature of school bullying. A cross- national perspective*. London: Routledge.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Smith, P. K. (1999). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge
- Smith, P. K (2003): *Violence in School. The response in Europe*. London. Routledge
- Stewart, D.W. y Shamdasani, P.N. (1992). *Focus groups: theory and practice*. London: Sage.
- Subirat, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión del género en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Wilson, V. (1997). Focus groups: a useful qualitative meted for educational research?, *British Educational Research Journal*, 23, 209-224.
- Woods, P. Y Hammersley, M. (1996). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Piados.

ORIENTAR PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Antonio Pantoja Vallejo
Tomás J. Campoy Aranda
Laura Delgado Castellano

Grupo de Investigación IDEO - Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un fuerte incremento de la población inmigrante en toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, con una implicación directa de los escenarios social y educativo, que han ido adquiriendo un cierto carácter multicultural. Nuestras ciudades y pueblos, entre las que destacan algunas zonas rurales, nuestros barrios y nuestros centros se hayan inmersos en un proceso de integración de familias inmigrantes sin precedentes históricos. Así ha sido estudiado y constatado en recientes investigaciones (sirvan a modo de ejemplo, García Castaño y Capellán, 2002; Jiménez, 2002; Soriano, 2002) puestas de manifiesto en el II Seminario de investigación de la inmigración extranjera en Andalucía celebrado en Almería en abril de 2002.

En consecuencia, las familias inmigrantes han fijado su residencia permanente entre nosotros y sus hijos han comenzado a compartir las aulas de toda Andalucía con los nuestros, en un proceso expansivo imparable, influenciado por la existencia de trabajos estables favorecedores de una mejor calidad de vida. La realidad más palpable la constituye la fuerte evolución del alumnado inmigrante extranjero escolarizado en los niveles no universitarios de las diferentes provincias andaluzas. El cuadro siguiente refleja, a modo de ejemplo, la población inmigrante escolarizada en la provincia de Jaén, referente del estudio que se expondrá a lo largo de esta comunicación:

Curso académico	Alumnado inmigrante
1999-2000	259
2000-2001	300
2001-2002	600
2002-2003	860

Los datos anteriores reflejan, sin dudas, lo que son los albores de la educación intercultural en la provincia de Jaén, una provincia a la que han llegado los inmigrantes con un cierto retraso con respecto a otras de más tradición, como es el caso de Almería o Málaga. Este hecho propicia que sea posible, y a la vez necesario, realizar una detección de necesidades a fin de iniciar las acciones preventivas necesarias. Con tal fin se llevó a cabo durante el año 2002 una amplia investigación en la que participaron todos los sectores implicados en la escolarización de alumnado inmigrante extranjero. Los datos que se reflejan a continuación se refieren exclusivamente a los orientadores de IES.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Los sistemas educativos de los países desarrollados han sido diseñados para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas que las actuales. En muy pocos años, este planteamiento ha venido cambiando para reconocer la presencia activa de una realidad multicultural. Desde este ángulo, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de todos los ciudadanos, sea cual fuere su procedencia cultural.

El sistema educativo español viene desarrollando en los últimos años tímidas acciones para afrontar un hecho que requiere, cuanto menos, una cohesión y una formación de todo el personal implicado en el mismo. Sólo así es posible construir una convivencia en los centros basada en la garantía de los derechos humanos, la lucha contra las diferencias sociales y culturales injustas, la eliminación del racismo y la plena igualdad de género. Desde el horizonte de una escuela justa y solidaria es preciso superar la tradicional perspectiva monocultural y etnocéntrica para favorecer un modelo de educación intercultural. La escuela debe ser una institución donde todos aprendan aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre, pacífica, tolerante y no discriminatoria.

Pero para llevar a cabo este ideal es preciso que docentes y orientadores, además de tener actitudes positivas hacia el hecho diferencial, posean la adecua-

da formación y preparación para atender a aulas con un alumnado mucho más diverso. Sin embargo, es especialmente sobre los segundos sobre los que recae el peso de una cuestión que ha sido incluida por la nueva Ley de Calidad dentro del capítulo VII dedicado a los alumnos con necesidades educativas específicas. Aunque nos parece grave que se ponga el punto de mira sobre un alumnado que no necesariamente ha de tener dificultades en el entorno educativo (por ejemplo, alumnos pequeños procedentes de Hispanoamérica), sí nos resulta de interés para la orientación que se preste en esta Ley especial atención al desarrollo de programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración. Programas que se podrán impartir en aulas específicas y de forma simultánea a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. Finalmente, señala la Ley a las Administraciones públicas como responsables de promover actuaciones de formación del profesorado para la atención educativa del alumnado extranjero.

LA ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Algo tan propio de la multiculturalidad como es la creación de espacios de mestizaje cultural comunes donde sea una máxima aceptada por todos el respeto a la propia identidad, puede resultar un tanto utópico si no existe un profesorado bien formado y un responsable de coordinar y organizar las acciones pertinentes a través de la puesta en marcha de programas de intervención de calidad. La formación es clave para los orientadores, tanto la relativa al conocimiento de todo tipo de ofertas y posibilidades educativas y formativas generales, como específicas para personas de minorías, y la intercultural que evite prejuicios y tópicos.

La acción orientadora habrá de ser capaz de identificar las necesidades educativas y las aspiraciones individuales ayudando a las personas a considerar sus intereses, sus opciones, asegurándose de que todas tengan la información necesaria que necesiten para tomar decisiones. Sólo así será posible llevar a la educación obligatoria el derecho a la educación en igualdad de oportunidades y facilitar unos procesos efectivos de inserción social y laboral de los adultos y sus familias. Además, servirá para crear nuevas vías en las que el currículum inclusivo dé paso a proyectos educativos críticos, participativos y verdaderamente democráticos (Sales, 2001).

La figura del orientador en los centros educativos es clave en la práctica de la interculturalidad. Su formación técnica lo convierte en un referente para tutores y docentes que tienen a su cargo alumnado inmigrante. Es la persona que mejor puede ofrecer respuestas a todas las cuestiones derivadas de la puesta en escena de la educación intercultural, en el sentido de conseguir que todo el

alumnado adquiera los valores, actitudes, habilidades,... que los capaciten para desenvolverse con normalidad en una sociedad plurilingüe y multicultural (Jordan, 1994). O, dicho de otra forma, a facilitar al alumnado reconocer y valorar todas las culturas y su interrelación, a acercar y relacionar las distintas culturas entre sí (Vallespir, 1999).

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Como indicábamos al principio de la comunicación, los resultados que reflejamos aquí son sólo una mínima parte de un amplio estudio llevado a cabo en la provincia de Jaén a lo largo del año 2002, en el que se incluyeron todos los sectores relacionados con la inmigración en los niveles no universitarios en una muestra que alcanzó los 2174 sujetos. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron diversas escalas tipo Likert, diseñadas y validadas *ad hoc*, entrevistas y observaciones en los contextos interculturales.

El principal objetivo de esta parte de la investigación fue conocer la opinión de los orientadores acerca de la interculturalidad y las necesidades existentes en los centros. Los datos aportados pueden dar muestra del impacto de la población inmigrante escolar desde el punto de vista de los principales responsables de la orientación. Podrán servir a políticos y administradores educativos como referencia a la hora de diseñar políticas educativas y planes de estudios.

En el caso que nos ocupa, se pasó una escala a la inmensa mayoría de los orientadores de la provincia de Jaén, presentes en un encuentro celebrado en el Centro de Profesorado de Jaén, hasta completar un número de 66 (lo que supone un 76,7% del total), distribuidos tal y como se recoge en el cuadro siguiente:

Género		Años de profesión			Tipo de centro	
Hombre	Mujer	Hasta 5	De 5 a 10	Más de 10	Público	Privado
23	43	28	16	22	59	7

RESULTADOS

Los datos procedentes de los ítems incluidos en la escala reflejan un conjunto de necesidades que se resumen a continuación agrupadas en varias dimensiones:

a) *Formación de los orientadores:* Existe una demanda generalizada (81,8%) de formación en temas relacionados con la interculturalidad, imprescindible para asesorar al profesorado que trabaja con alumnado inmigrante y para paliar los

déficit formativos de estos que, según su opinión (75,8%), son importantes. Así se comprueba en las actuales programaciones de aula en las que no se da respuesta a la diversidad cultural.

b) Práctica de la orientación: Los orientadores piensan que trabajar con inmigrantes desarrolla actitudes de comprensividad y tolerancia. Por este motivo han comenzado a introducir iniciativas de tipo intercultural en los proyectos educativos de los centros (72,7%). Además, son cada vez más sensibles a llevar a cabo un diagnóstico y seguimiento de aquellos alumnos inmigrantes que lo precisen debido a la naturaleza de su escolarización (inmigrantes itinerantes, lengua diferente a la española, escolaridad reciente, etc.)

c) Recursos: Es esta una cuestión que obtiene bastante consenso entre los orientadores. De hecho, más de la mitad de los orientadores (56,5%) consideran que son necesarios programas de intervención en educación intercultural integrados en el currículo. De forma más precisa, estiman (80,3%) que hay que aplicar programas de educación compensatoria a alumnos inmigrantes, ya que en los centros no se disponen de programas que favorecen la inserción de este alumnado (54,5%). Los programas de adaptación lingüística son los más demandados (93,9%). El aspecto menos positivo es el precario uso que siguen haciendo los orientadores de las nuevas tecnologías para trabajar con alumnos inmigrantes (15,2 %).

d) Rendimiento académico y clima de aula: Los orientadores opinan que el alumnado autóctono es más comprensivo (89,4%) cuando convive con compañeros inmigrantes, pero que su presencia puede repercutir en un mayor número de problemas de disciplina en las aulas (48,5 %) y, en ocasiones, perjudicar el nivel académico promedio. De aquí se desprende que se le considere en un alto porcentaje (83,3%) como una población de riesgo para situaciones de fracaso escolar si no se atienden sus necesidades reales. Para evitar esto, los orientadores consideran que no es adecuado el formar grupos de alumnos separados del resto a fin de darle una “mejor atención” (84,8%).

e) Participación familiar: El carácter del orientador como asesor y coordinador de los tutores en los centros de Secundaria le convierte en observador objetivo de la realidad que viven los centros. Desde su punto de vista, las familias inmigrantes no se preocupan lo suficiente por la formación de sus hijos (53,0%), precisan de un asesoramiento adicional por parte del Departamento de Orientación (60,6 %) y participan poco o muy poco en la vida del centro (90,1%).

El estudio cualitativo puso de manifiesto que, en opinión de los orientadores, todavía son pocos y de ligera intensidad los problemas existentes en los centros de Secundaria derivados de la escolarización de alumnado inmigrante.

CONCLUSIONES

De forma muy resumida destacamos las siguientes conclusiones:

- Existe una falta de formación generalizada en la comunidad educativa en torno a la educación intercultural.
- Los orientadores han asumido dentro de sus funciones el trabajo con alumnos inmigrantes (diagnóstico, seguimiento, diseño de programas, etc.) y consideran la educación intercultural como una pieza clave en la organización de los centros. En este sentido señalan prioritario el diseño de programas comprensivos integrados en el currículum, aunque están de acuerdo en que conocen pocos programas relacionados con la interculturalidad.
- Los programas de adaptación lingüística son los más demandados.
- Los materiales de orientación con los que cuentan los centros son insuficientes para hacer frente a la interculturalidad.
- La inmensa mayoría de los orientadores estima que los inmigrantes son potenciales alumnos de fracaso escolar y que este problema no se soluciona realizando agrupaciones separadas.
- Las familias inmigrantes muestran poca preocupación por la marcha académica de sus hijos y, al mismo tiempo, precisan más ayuda por parte del Departamento de Orientación. Además, suelen participar poco en la vida de los centros.

ALGUNAS PROPUESTAS

Son muchas las propuestas que se desprenden de la investigación, pero por falta de espacio desarrollaremos únicamente las que a nuestro juicio nos parecen más relevantes. Tiene un carácter urgente dar preferencia a las siguientes necesidades demandadas por los orientadores: conocimiento del idioma español a través de programas de adaptación lingüística, mayor participación familiar en la escuela, mejora de la competencia intercultural, atención a la diversidad e integración social en el centro. De igual forma, se precisan líneas de acción sólidas para dar respuesta a las necesidades formativas detectadas con relación a la interculturalidad, bien mediante cursos diseñados al efecto, bien mediante la inclusión de asignaturas y contenidos curriculares en los actuales planes de estudio de las titulaciones de acceso a la orientación educativa.

La vía de trabajo más aceptada por los orientadores, considerada por ellos mismos más viable siempre que se dé la oportuna implicación del profesorado

y se le forme convenientemente, es el diseño de programas en cada uno de los ámbitos señalados en el estudio: mejora de la convivencia en el centro educativo, prevención del fracaso escolar, disciplina, integración de todo el alumnado, participación de las familias, transición escolar, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Castaño, F.J. y Capellán, L. (2002). De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural. En L. Serra (Coord.), *II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, 211-231.
- Jiménez, R. (2002). Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz. En L. Serra (Coord.), *II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, 195-210.
- Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Sales, A. (2001). Educación intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias. *Revista de Educación Especial*, 30, 49-66.
- Soriano, E. (2002). La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses. En L. Serra (Coord.), *II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, 175-186.
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 45-56.

MODELO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

María Eugenia Parra Sabaj

MODELO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA (ESTE MODELO SE ACOMPAÑARÁ DE UN DIAGRAMA QUE LO EXPRESE DINÁMICAMENTE)

Fase creativa I Teórica - empírica	Fase creativa II empírica - teórica	Fase creativa III Empírica – teórica	Fase creativa IV Teórica
<ul style="list-style-type: none"> □ Aproximación a la realidad □ Problematización e interrogantes. □ Aproximación a la realidad <ul style="list-style-type: none"> □ Consulta a la referencia teórica acumulada en relación al problema o interrogantes formuladas □ Descripción y mapeo del contexto □ Elaboración de categorías teóricas □ Supuestos y/o hipótesis □ Relación con la empiria □ Estreategia de abordaje del problema <ul style="list-style-type: none"> □ Técnicas e 	<ul style="list-style-type: none"> □ Trabajo de campo □ Recogida de información □ Análisis de la información recogida □ Detección de vacíos de información □ Identificación de categorías emergentes □ Trabajo de campo □ Análisis de la información recogida. □ Detección de vacíos de información □ Trabajo de campo 	<ul style="list-style-type: none"> □ Trabajo de campo □ Recogida de información complementaria □ Análisis de la información recogida □ Contrastación con categorías teóricas o emergentes □ Contrastación con actores sociales de los análisis del investigador □ Saturación □ Retiro del campo. □ Determinar el criterio de verdad: validar con los actores sociales la correspondencia entre lo consignado en 	<ul style="list-style-type: none"> □ Sistematización de los análisis: perspectiva de los actores sociales [emic], perspectiva del investigador [etic] □ Respuesta a las interrogantes y problema de investigación. □ Contrastación con teoría. □ Construcción de teoría. □ Comprobación de supuestos y/o hipótesis. □ Propuesta de hipótesis ulteriores plausibles. □ Elaboración del informe de investigación. <ul style="list-style-type: none"> □ Validación interna.

Fase creativa I Teórica - empírica	Fase creativa II empírica - teórica	Fase creativa III Empírica – teórica	Fase creativa IV Teórica
instrumentos a utilizar		el informe y lo dicho, hecho o sentido por ellos. <input type="checkbox"/> Triangulación: Proporcionar la información recogida a pares externos, producir tres informes de investigación y estimar grado de consistencia entre investigadores. O bien, recogida de datos por varios investigadores y estimar el grado de credibilidad entre los datos recogidos.	<input type="checkbox"/> Divulgación del informe de investigación. <input type="checkbox"/> Validez externa de la investigación.

FASE CREATIVA I: NIVEL TEÓRICO - EMPÍRICO

- Aproximación a la realidad: El investigador por motivación propia, por invitación de actores sociales o por problemas societales de impacto público, percibe una realidad que presenta carencias, vacíos de información, problemas cuyas soluciones no son adecuadas en el presente o problemas nuevos.
- Problematización e interrogantes: a partir de lo anterior identifica y formula interrogantes y problemas susceptibles de ser investigados.
- Aproximación a la realidad: en un nuevo contacto con la realidad, visualiza la adecuabilidad de las interrogantes y problema identificado, recogiendo información de los actores sociales, a través de entrevistas en profundidad y de observaciones del contexto en que tales actores están inmersos.
- Consulta a la referencia teórica acumulada en relación al problema o interrogantes formuladas: revisión de la teoría y investigaciones que digan relación con su problemática detectada. Toma de decisiones acerca de si existe base teórica o no.
- Elaboración de categorías teóricas: si existe una base teórica identificar

categorías de análisis relacionadas con el problema e interrogantes de investigación. Definirlas con exhaustividad y exclusividad.

- Descripción y mapeo del contexto: el investigador reconocerá el contexto en el cual se mueve los actores sociales y hará un primer mapeo del mismo.
- Supuestos y/o hipótesis. A base de la intuición del investigador o de la base teórica formular supuestos que sustentas enl problema de investigación.
- Relación con la empiria: contacto con los actores sociales y verificar categorías y supuestos en una primera aproximación, a través de observaciones participantes y entrevistas en profundidad.
- Estreategia de abordaje del problema: diseñar una estrategia que le permita realizar un trabajo de campo sistemático. Incluyendo un plan de trabajo.
- Técnicas e instrumentos a utilizar: decidir en una primera aproximación cuáles técnicas y si es adecuado cuáles instrumentos utilizará en la recogida de datos. Los que podrán ser incrementados o descartados según sea la calidad de la información que vaya recogiendo y que mejor den cuenta del problema de investigación.

FASE CREATIVA II: NIVEL EMPÍRICO – TEÓRICO

- Trabajo de campo: se inicia el trabajo de campo propiamente tal, el investigador permanece un extenso período de tiempo en el contextoy con los actores sociales. Es posible que el investigador se instale en el contexto y conviva con los actores sociales por un tiempo prolongado, o bien, se instale y vaya del trabajo de campo al de gabinete según los requerimientos, o bien, no se instale en el contexto y los visite frecuentemente.
- Recogida de información: aquí el investigador observa participando de las actividades rutinarias de los actores sociales, observa sin participar, mantiene conversaciones informales con los actores sociales, realiza entrevistas en profundidad, construye historias de vida, se entrevista con informantes privilegiados, etc.
- Análisis de la información recogida: el investigador producirá un primer análisis de la información recopilada y determinará los vacíos de información y planificará su recogida para la siguiente relación con los actores sociales.
- Detección de vacíos de información: como consecuencia de los análisis que el investigador realiza de la información recolectada, encontrará vación

de información, respuestas incompletas, etc. Que identificará con precisión para recogerlas en su próxima relación con los actores sociales.

- Identificación de categorías emergentes: Los actores sociales en su contexto pueden revelar asuntos no previstos en el plan original del investigador lo que significa que ha descubierto hallazgos no previstos [serendipity] y que posibilitan la emergencia de categorías de análisis no previstas que deben ser definidas de acuerdo a las evidencias de la empiria contribuyendo a la emergencia de una teorización.
- Trabajo de campo: Durante éste que transcurre en varios momentos del proceso de investigación cualitativo, se está en contacto empáticamente con los actores sociales y se convive con ellos en él mismo, recogiendo información a través de las técnicas señaladas anteriormente.
- Análisis de la información recogida: de nuevo se analiza la información recogida y registrada a través de varios medios tales como cuadernos o notas de campo, grabadora o filmadora.
- Detección de vacíos de información: con la información analizada se identifican aspectos incompletos o que requieren de profundización.
- Trabajo de campo: Se retorna al campo y se recoge información incompleta y todo otro detalle aunque aparezca provisionalmente como trivial.

FASE CREATIVA III: EMPÍRICA – TEÓRICA

- Trabajo de campo: continuación con el trabajo de campo, recogiendo información que apunten a responder las interrogantes formuladas.
- Análisis de la información recogida: se analiza la información recogida adscribiéndola a categorías de análisis teóricas o emergentes.
- Recogida de información complementaria: El investigador suele tener necesidad de recoger información adicional pues su análisis le indica que no posee todos los datos requeridos.
- Contrastación con categorías teóricas o emergentes: los nuevos datos recogidos se confrontan con las categorías de análisis teóricas y emergentes.
- Contrastación con actores sociales de los análisis del investigador: el investigador ha elaborado un informe preliminar que presenta a los actores sociales para que éstos confirmen que son sus decires, haceres y sentires y responden a su contexto.
- Saturación: cuando el investigador estima que los datos no aportan nada nuevo y son repetitivos.
- Retiro del campo: una vez que el investigador se percate que se produjo la saturación se retira del trabajo de campo.

- Determinar el criterio de verdad: validar con los actores sociales la correspondencia entre lo consignado en el informe y lo dicho, hecho o sentido por ellos.
- Triangulación: Proporcionar la información recogida a pares externos, producir tres informes de investigación y estimar grado de consistencia entre investigadores. O bien, recogida de datos por varios investigadores y estimar el grado de credibilidad entre los datos recogidos. También, la presentación del informe a los actores sociales y estimar el grado de coherencia entre lo propuesto por el investigador y tales actores sociales, etc.

FASE CREATIVA IV: NIVEL TEÓRICO

- Sistematización de los análisis: perspectiva de los actores sociales [emic], perspectiva del investigador [etic]: el investigador produce un informe coherente y completo.
- Respuesta a las interrogantes y problema de investigación: se preocupará especialmente de dar respuesta a las interrogantes planteadas, a los objetivos o propósitos de la investigación y a la validación de los supuestos.
- Contrastación con teoría: contrastará con teoría la información sistematizada. Si es coherente contribuye a la validez de la misma. Si no corresponde habrá abierto un nuevo campo de indagación.
- Construcción de teoría: Si los datos indican que se ha producido un conocimiento nuevo que no tiene precedentes teóricos, el investigador habrá dado origen a una nueva teoría probada por su trabajo de investigación.
- Comprobación de supuestos y/o hipótesis: la comprobación de sus supuestos corroborarán teoría previa o se convertirán en fundamentos o pilares de la nueva teorización.
- Propuesta de hipótesis ulteriores plausibles: el investigador, además de producir una nueva teoría, podrá formular hipótesis para estudios ulteriores de distinto nivel de abstracción.
- Elaboración del informe de investigación: El investigador elabora el informe de investigación definitivo.
- Validación interna: el investigador somete a la consideración de pares internos institucionalmente quienes validarán o no el conocimiento producido.
- Divulgación del informe de investigación: el informe de investigación formalmente elaborado [de acuerdo a requerimientos institucionales] podrá ser difundido a través de su venta, de su ubicación en los anaqueles de bibliotecas o centros investigativos para consulta de interesados.

- Validez externa de la investigación: a través del proceso de divulgación los pares externos validarán o no los hallazgos de la investigación de referencia.

El siguiente cuadro muestra una comparación entre el paradigma cuantitativo y cualitativo de investigación¹.

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
<i>Ontología</i> La realidad social es simple tangible y fragmentable. La sociedad tiene propiedades <i>aditivas</i> . Es resultado de la sumatoria de las características y conductas de los individuos.	<i>Ontología</i> La realidad social es múltiple, construida y holística. La sociedad tiene propiedades <i>emergentes</i> . Es producto de las relaciones de una totalidad social, no se reduce a los elementos.
<i>Epistemología</i> Se desea conocer la extensión o magnitud de la distribución de las características en un conjunto de individuos. Conocer la realidad social mediante la fragmentación en tantos elementos como sea posible.	<i>Epistemología</i> Se desea conocer el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un fenómeno. Comprender la realidad social mediante la significación y las relaciones en su estructura dinámica.
<i>Nivel de la realidad</i> Hechos fácticos. Exterioridad material de la realidad social, vienen impuestos desde fuera y en forma independiente de la conciencia de las personas. Interesa los hechos atomizados, aislados de su contexto social e histórico.	<i>Nivel de la realidad</i> Hechos de sentido. Creencias, motivaciones, deseos, intenciones y sentimientos que regulan el comportamiento de las personas. Interesa los hechos en su estructura, como parte de un proceso histórico y de una red de relaciones.
<i>Diseño</i> Investigación proyectada. Estructurado, decisiones preestablecidas, número, orden y forma. Cerrado, no se aceptan fácilmente nuevas fases. Define un criterio maestro que es perdurable y rígido.	<i>Diseño</i> Investigación emergente. Flexible, decisiones se modifican conforme se vaya avanzando el estudio. Abierto, surgen decisiones en el mismo proceso. Define un criterio maestro que se moldea y adapta.
<i>Escenario</i> Objeto social de estudio ex post facto y artificial	<i>Escenario</i> Objeto de estudio naturalista
<i>Técnicas</i> Muestreo probabilístico Cuestionario Observación estructurada Análisis de contenido cuantitativo	<i>Técnicas</i> Muestreo Estructural Entrevista, historias de vida, grupos de discusión Observación participante Análisis de contenido cualitativo
<i>Producción de datos</i> Números, cuantificaciones y mediciones. Datos son cosas.	<i>Producción de datos</i> Textos, palabras, discursos, imágenes y gráficos. Datos son significados.
<i>Análisis</i> Opera con gran cantidad de individuos.	<i>Análisis</i> Opera con pocos casos.

¹ Tomado de Mejía Navarrete, Julio. [2002]. Perspectiva de la Investigación social de Segundo Orde. En: Cinta de Moebio N° 14. Septiembre 2002. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://www.moebio.uchile.cl/14/frames05.htm>.

Métodos de análisis estadístico.	Método de análisis del discurso
<i>Generalización</i> Infiere conclusiones a partir del examen de la conducta de muchos individuos.	<i>Generalización</i> Cada sujeto contiene información de su conducta particular y de la generalidad de su sociedad.
<i>Explicación</i> Causal. Los hechos sociales se explican a partir de otros hechos fácticos. Objetiva. Se explica a partir de hechos exteriores a los puntos de vista del sujeto. Lineal. Proceso de razonamiento de explicación fragmenta la realidad social en causas y efectos: <i>X</i> determina <i>Y</i> . De abajo hacia arriba. Explicación se deduce de datos referentes de los comportamientos individuales.	<i>Explicación</i> Comprensión. Explicación es teleológica, por la interpretación de la estructura de las motivaciones. Empatía. Explicación es subjetiva, desde el punto de vista del sujeto. Cíclica. Proceso de razonamiento de explicación va del todo a las partes y de éste al todo, en momentos sucesivos que se elevan de nivel. De arriba hacia abajo. Explicación se deduce de los datos referentes a la totalidad social.
<i>Alcance de los resultados</i> Monotética. Busca regularidades generales (leyes sociales).	<i>Alcance de los resultados</i> Ideográfica. Busca el sentido que el actor le da a la acción social.

Meps/abril 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- Bergson, Henry [1942] *La evolución creadora*. Claudio García & Cía. Editores. Montevideo. Uruguay.
- Bourdieu, Pierre [1996]. *Espacio social y poder simbólico*. En: Bourdieu, Pierre. *Cosa dichas*. Editorial Gedisa. Barcelona. España.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude. [1999]. *El oficio d sociólogo*. Siglo veintiuno editores. México.
- Bruyn, Severyn [1972]. *La perspectiva humana en Sociología*. Amorrortu editores S.C.A. Buenos Aires. Argentina.
- Bunge, Mario.[1989] *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona. España.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. [1989]*Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca, S.A. Barcelona. España.
- Coulon, Alain [1988] *La Etnometodología*. Ediciones Cátedra, S.A. Madrid.
- Dilthey Wilhelm [] Teoría de las concepciones del mundo*. Editorial Alianza Universidad.
- Dilthey, Wilhelm [1944] *Introducción a las ciencias del espíritu*, Editorial Fondo Cultura Económica. México.
- Dilthey, Wilhelm, [1910] *Crítica de la razón histórica*. Editorial Península.

- Durkheim, Emile [1997]. *La Reglas del Método Sociológico*. Akal. Madrid. España.
- Echeverría, Rafael. *El Búho de Minerva*. [1993] Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.
- Gadamer, Hans-Georg. [1967] *El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios*. Teoría. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- Geertz, Clifford. [1987] *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. México.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. [1856] *Ciencia de la lógica (1816)*. Traducción de Augusta y Rodolfo Mondolfo. Librería Hachette. Buenos Aires. Argentina.
- Hempel, Carl G. [1981] *La explicación en la ciencia y en la historia*. En: *Teoría de la Historia*. Editorial Terra Nova. México. [Traducción de Wilma Díaz Carlo].
- Husserl, Edmund [1986]. *Meditaciones Cartesianas*. Editorial Tecnos, S.A. Madrid. España.
- Husserl, Edmund [1992] *Invitación a la fenomenología*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España.
- Husserl, Edmund [1994]. *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Alianza Editorial, S.A. Madrid. España.
- Kuhn, Thomas. [1975]. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Latour, Bruno y Woolgar, Steve [1995]. *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza Universidad. España.
- Light, D.; Keller, S. Y Calhoun C. [1991] *Sociología*. MacGraw-Hill Interamericana, S.A. Colombia.
- Malinowski, Bronislaw. [1986]. *Los argonautas del pacífico occidental*. Edicions 62, s/a., Provença 278, 08008. Barcelona. España.
- Martínez, Miguel [1997]. *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas. México.
- Mejía Navarrete, Julio. [2002]. *Perspectiva de la Investigación social de Segundo Orde*. En: *Cinta de Moebio N° 14*. Septiembre 2002. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://www.moebio.uchile.cl/14/frames05.htm>. Meps/Abril, 2003.
- Merleau-Ponty, Maurice [1957]. *Las aventuras de la dialéctica*. Ediciones Leviatá. Buenos Aires.
- Merleau-Ponty, Maurice. [1997]. *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península S.A. Barcelona.
- Merleau-Ponty, Maurice. [1942]. *La Structure du comportement*. París, Presses Universitaires de France. 8° edición 1977.
- Merleau-Ponty, Maurice. [1970] *Lo visible y lo invisible*. Editorial Seix Barral S.A. Barcelona. España.
- Merleau-Ponty, Maurice. [1957]. *Las aventuras de la dialéctica*. Ediciones Leviatán. Buenos Aires. Argentina.
- Merleau-Ponty, Maurice. [1986] *El ojo y el espíritu*. Paidós. Buenos Aires.

- Mills, Wright C. [1974]. La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ortega y Gasset, José [1946]. Obras completas, tomo VI.
- Ortiz-Osés, Andrés. [1986] La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna. Anthropos editorial del hombre. Barcelona.
- Osorio, Francisco. La explicación en Antropología. s/f <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/frameso4.htm>.
- Palmer, Richard E.[1969] Hermeneutics. Northwestern University Press. Evanston.
- Parra Sabaj, María Eugenia [1997] El dualismo Explicación-Comprensión en la Metodología de la Investigación. Un intento para comprenderlo. Cinta de Moebio N°1. Septiembre de 1997. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frames27.htm>
- Piaget, Jean. [1975]. Psicología y epistemología. Ediciones Ariel. Madrid. España.
- Piaget, Jean; Lazarsfeld, Paul; Mackenzie, W.J. y otros [1982]. Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Alianza Editorial – UNESCO. Madrid. España.
- Popper, Karl R.[1992] La miseria del historicismo. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Prigogine, Ilya y Stengers, Isabelle. [1997]. La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Editorial Alianza Universidad S.A. Madrid.
- Ricoeur, Paul. [1993] El modelo del texto una acción significativa considerada como texto. Traducción de Jaime Rubio A. Pontificia Universidad Ja-veriana. Facultad de Filosofía. Colección Cuadernos de Cátedra N° 1.
- Ritzer, George [1994]. Teoría Sociológica Contemporánea. McGraw-Hill. México.
- Ritzer, George. [1994]Teoría sociológica contemporánea. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A. México.
- Santibáñez, Cristián. [1999]. En torno a las metodologías cualitativas. En: Sociedad hoy. Revista de Ciencias Sociales N° 2-3. Vol. 1. Universidad de Concepción. Chile.
- Schutz, Alfred [1972]. Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Schutz, Alfred [1974]. El problema de la realidad Social. Maurice Natanson, compilador. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.
- Schutz, Alfred [1974]. Estudios sobre teoría social. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.
- Schutz, Alfred.[1973] El problema de la realidad social. Ediciones Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Sierra Bravo, Restituto. [1984]. Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología. Paraninfo. España.
- Toulmin, Stephen [1972]. Human understanding. Oxford: Clarendon Press.
- Van Steenberghen, F. [1949]. Epistemology. Joseph Wagner Inc. New York.
- Varela, Francisco; Thompson, Evan y Rosch, Eleanor. [1997]. De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Editorial Gedisa. España.

- Varios autores. [1993] *La Hermenéutica. Una aproximación necesaria desde la educación*. Revista Aportes. Editorial Dimensión Educativa. Santa Fé de Bogotá D.C. Colombia.
- Von Wright, G.H. [1979]. *Explicación y comprensión*. Alianza. Madrid. España.
- Von Wright, Georg Henrik. [1979] *Explicación y comprensión*. Editorial Alianza. Madrid. España.
- Wallerstein, Immanuel (Coordinador) [1996]. *Abrir las ciencias sociales*. Ediciones Siglo XXI. México.
- Weber, Max [1973]. *Ensayos de sociología contemporánea*. Martínez Roca. Barcelona. España.
- Weber, Max [1977]. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Península. Barcelona. España.
- Weber, Max [1973]. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Weber, Max [1969]. *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Weber, Max. [1969] *Economía y Sociedad*. Fondo de cultura económica. México.
- Winch, P. [1969]. *Ciencia Social y filosofía*. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.
- Wolf, Mauro [1994]. *Sociologías de la vida cotidiana*. Editorial Cátedra. Madrid. España.
- Zemelman, Hugo [1989]. *Crítica epistemológica de los indicadores*. Jornadas 114. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo [2000a]. *Conocimiento y sujeto sociales, contribución al estudio del presente*. Jornadas 111. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

JUSTIFICACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES ANTE LA NECESIDAD DE MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Isaac J. Pérez López*
Manuel Delgado Fernández**

INTRODUCCIÓN

La concepción tradicional que del ser humano ha tenido el pensamiento occidental como dualidad cuerpo-alma, ha provocado que durante mucho tiempo la E.F. se ciñera al ámbito del cuerpo como desarrollo exclusivo de sus posibilidades biológicas, lo que la ha perjudicado en demasía (Barbero, 1989, 1996, 1997; Hernández Álvarez, 1997; Pérez Samaniego, 1999; Pérez Samaniego y Sánchez Gómez, 2001; Vázquez, 2001), dado que de ella se desprende que habría una educación de la mente (matemáticas, lengua, ...) y otra corporal (E.F.), siendo ésta por tanto de segunda categoría, lo que origina un complejo de inferioridad en muchos profesionales del área que ha provocado, en un alto porcentaje de ellos, una reacción paralela de impotencia y conformismo ante el peso de la tradición, condicionando en buena medida sus prácticas docentes.

Como reacción a esta visión fragmentada, han ido surgiendo una diversidad de tendencias o corrientes que han tratado de disputarse la hegemonía de lo que la E.F. debe ser. Esto ha originado, en algunos casos, un empobrecimiento de la asignatura, toda vez que los alumnos sólo han conocido la visión que de ella ha tenido el profesor de turno, pero predominando por encima de todos los tradicionales bloques de contenidos de condición física, y juegos y deportes en detrimento, por ejemplo, de los de expresión corporal o actividades en la naturaleza (Sicilia, 1996), dado que estos últimos, que tras un largo tiempo han logrado alcanzar un lugar dentro del currículum de E.F., han resultado ser un logro

* Doctorando del Dpto. MIDE de la Universidad de Granada.

** Profesor Titular del Dpto. de Educación Física y Deporte de la Universidad de Granada

simplemente testimonial, pues como afirman Velásquez y García del Olmo (2000:30), “es un hecho conocido que tales contenidos están siendo todavía obviados por, al menos, una buena parte de los docentes (...) con lo que, consecuentemente, se ha de suponer que se obvia también la consecución de los objetivos educativos cuyo alcance depende de su aprendizaje”; y, por otra parte, aquellos profesionales que no se identificaban férreamente con ninguna de las “versiones” posibles, se han encontrado con una heterogeneidad inabarcable de contenidos, especialmente porque se elaboraban *currícula* de un marcado eclecticismo acrítico en un intento de dar cobijo a todas las tendencias en pugna.

A esta situación de desconcierto, se ha añadir además:

1) El lastre que supone el tópico, socialmente aceptado, de concebir la E.F. como un tiempo de juego robado al estudio, o un momento de compensación al sedentarismo académico, en la línea de un recreo extra (Barbero, 1996; Devís y Peiró, 1992; Fernández Balboa, 1999; Rivera, 1999); en múltiples ocasiones, dicho tópico ha estado motivado, precisamente, por la mencionada concepción dualista del hombre: el estudio como lo prioritario, y el cuidado del cuerpo como actividad lúdica o expansiva, siempre supeditada al servicio de lo entendido como “lo racional”. Paradójicamente, dicho tópico contrasta con el evidente interés que se ha generado en la sociedad occidental durante estos últimos años en torno a la llamada “cultura del cuerpo”, así como el fenómeno del deporte entendido como espectáculo de masas.

2) El hecho de que la implantación del nuevo sistema educativo tiene como asignatura pendiente la formación del profesorado (Stenhouse, 1987 en García Ruso, 1994; Rivera, 2001). Circunstancia que origina, en palabras de Sicilia (1996:58), “poca creatividad en el desarrollo de contenidos y actividades innovadoras y motivantes para las clases de educación física, tendiendo el profesor a centrarse en el trabajo de lo que previamente le ha sido presentado social y comercialmente, a través de reglas, instalaciones o materiales que le solucionan la práctica diaria de las clases”. Esta misma idea es compartida por Rivera (2001: 638) cuando afirma que:

“la entrada en escena de las editoriales, con sus propuestas cerradas e informatizadas, han provocado en el profesorado la sensación de no ser capaces de ‘dar el nivel’ exigido, con la sola utilización de sus propias experiencias y práctica cotidianas. Esta sensación de inseguridad, ha abocado a la mayor parte a abdicar de su responsabilidad, a imbuirse dentro del modelo técnico y confiar, una vez más, sus decisiones preactivas a los ‘expertos’”

Y, 3) Sin salir del ámbito del nuevo sistema educativo, la transversalidad que éste exige, conlleva que en la E.F. se aborde el tema de la salud (tan de moda hoy día), no estando siempre los docentes debidamente preparados, lo que lleva

a cuestionar a un profesorado formado a la sombra del antiguo enfoque educativo, que debe, sin embargo, enfrentar el nuevo.

Ante este panorama ya han levantado la voz, con anterioridad, diversos autores abogando por la evolución de la E.F., con la simple intención de “elevar el potencial educativo” (p.e. Devís y Peiró, 1992:19) con el que de hecho cuenta. Puesto que, y secundando a López Pastor (2000:559), planea la duda de si: “el crecimiento cuantitativo en torno a la E.F. y salud ha supuesto también una evolución positiva y significativa en los planteamientos y propuestas de dichas publicaciones y, sobre todo, un cambio significativo y profundo en las prácticas escolares cotidianas de E.F.”. Concluyendo, más tarde (López Pastor, 2000:563): “que, en muchas ocasiones se ha producido una simple reproducción del modelo dominante a pesar de que se adoptaran los nuevos discursos (esto es, el cambio ha sido en el hablar, pero no en el obrar)”.

JUSTIFICACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES EN E.F.

A la hora de tomar medidas prácticas y “eficientes” para tratar de mejorar la situación que la E.F. viene arrastrando desde mucho tiempo atrás y mejorar, por tanto, la calidad de la misma, un gran número de autores (Martínez Bonafé, 1991, 1992; Ballesta, 1995; García, 1995; Parcerisa, 1996) coinciden en la relevancia e incidencia que poseen los materiales curriculares, así como la elaboración de los mismos (por motivos que más adelante se detallarán) por parte del profesorado.

Esa mejora de la calidad requiere, al mismo tiempo, unos procesos de innovación en los que juegan un papel fundamental, así mismo, los materiales curriculares (Gimeno, 1991; Montero y Vez, 1992; Area, 1996; Parcerisa, 1996), ya que de no ser así será difícil que el profesorado desarrolle prácticas pedagógicas coherentes con dichos procesos de innovación (Montero y Vez, 1992). Se podrán “discutir las formas de uso y el tipo de soportes culturales, su variedad, etc., pero no su inevitabilidad” (Gimeno, 1991:11). Es más, a la hora de poner en práctica cualquier proyecto de innovación educativa con la intención de mejorar la calidad de enseñanza los materiales curriculares representan las señas de identificación para todos los agentes educativos (profesorado, padres, inspectores,...) (Area, 1999). A lo que se le puede añadir el hecho de que sin medios que faciliten las decisiones adoptadas en la planificación difícilmente se podrán poner en práctica (Ballesta, 1995). Sin embargo, como señala Cebrián (1993:239) “una de las necesidades más sentidas de la Reforma actual, es la falta de materiales didácticos que respondan a los principios pedagógicos de los cambios que se pretenden provocar”.

Tanto o más importante que el uso “indiscriminado” o “irreflexivo” de materiales curriculares es la adaptación o, en el mejor de los casos, la elaboración de materiales por parte del profesorado, pues como advierte Coll (1989:) “en el marco de un planteamiento curricular abierto como el que propone el proyecto de Reforma, la elaboración, recopilación y difusión de materiales curriculares es otro de los aspectos clave”. Pero, ¿dónde reside ese valor tan destacado que se le concede a la adaptación (elaboración) y utilización de materiales curriculares? ¿cómo justificar su relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje? A continuación se presentan algunas de las razones que argumentan diversos autores en relación a la justificación por parte de los profesores de la adaptación/elaboración y utilización de materiales curriculares en el aula (tanto dentro como fuera del área de E.F.):

- Permiten adecuar el currículum al contexto específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje así como al grupo de clase sobre el que se realiza dicho proceso (Ballesta, 1995), concretando y orientando la acción docente en la transmisión de conocimientos o aprendizajes (Díaz, 1996), y apoyando la atención a la diversidad.
- Ayudan a confeccionar una propuesta curricular específica del centro escolar a través del trabajo en equipo (Martínez Bonafé, 1992), es decir, pueden (y deben) constituir un recurso al servicio de un proyecto docente específico, y no al revés (Parcerisa, 1996).
- Facilitan las condiciones necesarias para que los alumnos puedan llevar a cabo las actividades programadas con el máximo provecho (Díaz, 1996), al ser fruto de la experiencia docente (Area, 1999), promoviendo el trabajo autónomo, al mismo tiempo que favorecen la atención individualizada por parte del profesor hacia sus alumnos economizando, además, los esfuerzos por parte de éste.
- Ejercen de puentes de unión entre la teoría y la práctica posibilitando un mayor aprendizaje de aspectos teóricos de forma experiencial y práctica (Peiró y Devís, 1991), al ser vehiculadores de conocimiento y cultura curricular (Sevillano, 1995) y ser elaborados con el criterio de ser útiles y adecuados (Area, 1994), así como también resultan fundamentales para promover una actitud crítica en los alumnos (Peiró, 2000).
 - La autoproducción de materiales sitúa al profesorado en un papel activo que mejoraría su autonomía y emancipación profesional, pasando de ser un consumidor y aplicador de currícula (de un técnico) a un profesional creativo (Cebrián, 1993).

Por tanto, atendiendo a las reflexiones previas, acerca de las carencias existentes dentro del área de E.F., así como los argumentos recogidos hasta el mo-

mento en favor de la adaptación/elaboración y utilización de materiales curriculares coincido plenamente con Peiró y Devís (1991:73) cuando afirman que “la creación y mejora de materiales abre una nueva dimensión de enormes posibilidades que permite explorar las potencialidades educativas que ofrece la asignatura”.

Parece claro que esta forma de entender la E.F. no está exenta de una mínima dedicación y fe en la vocación de educar, encontrando autores, que a pesar de todo, no pierden la fe y exhortan a todo aquel que esté dispuesto a aportar esa pequeña brisa que ayude a cambiar la dirección del viento, como por ejemplo Locke (1979), tomado de Siedentop (1998), quien afirma que:

“La enseñanza sólo hace la diferencia que se puede hacer; no es magia. Enseñar es vital porque es el único factor del que podemos extraer mucho en un espacio de tiempo relativamente reducido. Es imposible cambiar la herencia de un estudiante y las condiciones socioeconómicas, tan sólo cambian lentamente a través de las generaciones. La calidad de la enseñanza, por otro lado, puede hacer una inmediata diferencia... Una pequeña pero sustancial porción de lo que algún estudiante consigue en el gimnasio es consecuencia de lo que hacemos como profesores. Ahora es posible averiguar qué comportamientos son efectivos y cómo funcionan. Es posible aprender de la enseñanza.”

No sería procedente concluir este capítulo sin dejar evidencia de una realidad que no puede pasar desapercibida a todos y cada uno de los profesionales del área que compartan esta filosofía educativa, y es, como bien señala Santos (1991:31), que “no hay materiales en sí mismos didácticos. Todo depende de la concepción que los sustente, de la intención con que se utilicen y de las condiciones de dicho uso”, es decir, los materiales curriculares por sí mismos, despojados de unos claros y coherentes principios educativos (acordes con las directrices del modelo de enseñanza dispuesto desde la Administración) desde los que se plantee la acción educativa así como unas estrategias metodológicas que den sentido y orienten la implementación de dichos materiales, pierden gran parte de su potencial educativo, principalmente porque “el hecho de elaborar los propios materiales no evita, por sí mismo, el caer en los mismos planteamientos que caracterizan a los materiales editados” (Parcerisa, 1996:60), por lo que no conllevarían una mejora de la calidad de enseñanza (Ballesta, 1995).

Otro aspecto que no podrá ser obviado es el del contexto particular en el que se pongan en uso, pues será en ese uso y en ese contexto donde se justifique realmente su razón de ser (Cabero, 1992) alcanzando su verdadero valor, y definiendo su calidad “la perfección con que es capaz de mostrar la realidad que refiere” (Zabalza, 1993:129), ya que los materiales curriculares “no están aislados, sino fundidos en unas actividades, hermanados con una metodología e in-crustados en una organización de la clase” (Cebrián, 1993:240). En definitiva, se

puede concluir que los materiales a pesar de representar uno de los componentes fundamentales del currículum sólo tienen sentido cuando, tanto en su diseño como en su desarrollo, están plenamente integrados en un proyecto curricular, teniendo siempre presente que nunca podrán concebirse como sustitutos de la labor del profesorado, sino que deberán estar a su servicio (Ballesta, 1995).

Por último, se deberán tener, además, muy presentes dos circunstancias relacionadas con la utilización de los materiales curriculares, como es el hecho de que su variedad favorece destacadamente la autonomía y la motivación de los alumnos, así como que la continuidad en el tipo de materiales y en la forma de usarlos garantiza una mejor adquisición de los procedimientos implicados en su uso, pues “un material adquiere mayor solidez para su implementación cuanto mayor sea la amplitud del campo curricular sobre el que se elabora” (Martínez Bonafé, 1991:64), por lo que deberá procurarse un cierto equilibrio entre diversidad y continuidad, apostando por propuestas amplias que abarquen, en el mejor de los casos, a todo un ciclo educativo.

Por tanto, desde este trabajo se aboga por una actuación que se oriente en un doble sentido: 1) hacia una intervención global que esté configurada por distintos materiales en la que cada uno de ellos cubra unas funciones específicas (de información, favorecedora de la reflexión crítica, de recopilación, etc.) en relación a las bondades del medio que utilizan (Ballesta, 1995) y, 2) a dilatar en el tiempo las propuestas durante todo un curso o, incluso, durante una etapa escolar, a raíz de los resultados obtenidos en trabajos como los de Delgado y Pérez (2002) donde se alcanzaron mejoras significativas tanto a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en alumnos de secundaria a pesar de haber intervenido tan solo durante un trimestre. Realidad a la que se deberá aspirar si verdaderamente confiamos en las posibilidades que tiene la E.F. en la educación integral de nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (1999). Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En: Escudero, J.M., y cols. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Area, M. (1996). La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum. En: *XI Congreso nacional de pedagogía*. San Sebastián.
- Area, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En: Sancho, J.M. (coord). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Ballesta, J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Revista Pixel-bit*, 5, 29-46.

- Barbero, J.I. (1997). La cultura del consumo, el cuerpo y la educación física. En D. Ayora; J. Campos; J. Devís y A. Escartí (comps.) *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Valencia: I.V.E.F., 213-235.
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barbero, J.I. (1989). La Educación Física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 2, 30-34.
- Cabero, J. (1992). Análisis, selección y evaluación de medios didácticos. *Qurrículum*, 4, 25-40.
- Cebrián, M. (1993). La formación permanente del profesorado desde la autoproducción conjunta de los materiales didácticos. Una propuesta práctica. *Qurrículum*, 6-7, 227-240.
- Coll, C. (1989). Diseño Curricular Base y Proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Delgado, M., Pérez López, I. J. (2002). Estrategias para la promoción de los hábitos de práctica físico-deportiva en escolares. En: Díaz, A., Rodríguez, P.L., Moreno, J.A. *Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Región de Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Edición digital.
- Devís, J., Peiró, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículum de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En: J. Devís, Peiró, C. (dirs.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE, 27-45.
- Díaz, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 43, 42-52.
- Fernández-Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. *Conceptos de Educación*, 6, 15-31.
- García, F. (1995). Guía para la evaluación de materiales curriculares impresos. *Aula*, 40-41, 77-79.
- García Ruso, H.M. (1994). La investigación-acción en la formación del profesorado de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 36, 54-61.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Hernández Álvarez, J.L. (1997). La construcción histórica y social de la Educación Física. Tendencias sociales actuales. En: J. Hernández (dir.). *Deporte, salud y educación*, 17-43.
- López Pastor, V.M. (2000). Educación Física, salud y racionalidad curricular. Algunas reflexiones sobre la evolución de los últimos años y la situación actual. El presunto cambio de la Educación Física escolar. En: *Educación Física y salud*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física. Cádiz: FETE-UGT-Cádiz, 559-568.
- Martínez Bonafé, J.M. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. Cómo analizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*. 203, 8-22.

- Martínez Bonafé, J. (1991): El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Montero, M^a L. y Vez, J.M. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. *Qurrículum*, 4, 131-141.
- Parcerisa, A. (1996). *Los materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Peiró, C., Devís, J. (1991). Proyecto de Educación Física y Salud. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 70-73.
- Pérez Samaniego, V. (1999). *El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes especialistas en E.F.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Pérez Samanniego, V., Sánchez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/Revista Digital>, 33.
- Rivera, E. (2001). Vamos a contar mentiras. Mejorar la práctica de la Educación Física desde el diseño o viceversa. En: A. Díaz, Segarra, E. (coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, 617-633.
- Rivera, E. (1999). Enseñanza y aprendizaje de conceptos en Educación Física. En: M.L. Martín, J.C. Narganes (dir.). *La Educación Física en el siglo XXI*. Actas del I Congreso Internacional de Educación Física. Fondo Editorial de Enseñanza, 247-262.
- Santos, M.A. (1991). Cómo evaluar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Sevillano, M.L. (1995). «Evaluación de materiales y equipos», en Rodríguez Diéguez, J. L., Saenz, O. (dir.). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil, 463-495.
- Sicilia, A. (1996). El profesor de educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad motriz*, 8, 51-61.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar educación física*. Barcelona: INDE.
- Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Velásquez, R., García del Olmo, M. (2000). Reforma educativa y educación física: una tarea inacabada. *Tándem*, 1, 27-37.
- Zabalza, M.A. (1993). Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa preescolar y ciclo básico de la E.G.B. *Enseñanza*, 1, 121-146.

INDICADORES DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Pilar Pestaña de Martínez, Mirna Fernández Osuna
Universidad Nacional Experimental de Guayana, Ciudad Guayana
Estado Bolívar, Venezuela

INTRODUCCIÓN

El nuevo modelo de evaluación del aprendizaje en la Educación Básica venezolana, incorporado al reciente diseño curricular, entiende el proceso evaluativo como una estimación cualitativa de las competencias mostradas por los educandos, en función de las experiencias de aprendizaje, obviando el modelo clásico de evaluación por objetivos, en el cual se pretendía una cuantificación del dominio de los objetivos logrado. Frente al énfasis en el producto, inherente a la evaluación por objetivos, en este nuevo diseño curricular la evaluación se entiende como un desarrollo integrador de competencias, enfatizando en los procesos y atendiendo más al registro de los progresos del estudiante que a las calificaciones en sí. En este sentido, el nuevo diseño trata de desplazar el concepto de evaluación “administrativa” del aprendizaje (“evaluación punitiva” según A. Esté) hacia una apreciación más humanista y cónsona con las tendencias pedagógicas constructivistas actuales.

Entendida la evaluación como uno de los quehaceres académicos que demanda más compromiso y exige más capacitación, la praxis de este nuevo modo de evaluar presenta para el docente dificultades adicionales. Estas derivan, de una parte, de la resistencia al cambio presente en la implantación de cualquier innovación y de otra, a una suerte de imprecisión en los lineamientos normativos del nuevo diseño, que consideran el “Qué” hacer como un elemento explícito, en tanto que el “Cómo” hacer queda como un elemento implícito, ligado a la práctica pedagógica, para cuya operacionalización es preciso apoyar al docente.

OBJETIVO

Con el objetivo de desarrollar un modelo operativo de evaluación para la 2da etapa de Educación Básica bajo las especificaciones del nuevo diseño curricular,

se propuso un estudio, realizado en dos fases, una de las cuales se reporta en este documento, cuyo objetivo fue “Operacionalizar la evaluación en Educación Básica, mediante la determinación de indicadores de competencias para el nivel de Educación Básica, de acuerdo a las especificaciones del nuevo diseño curricular”

MARCO DE REFERENCIA

Considerando las componentes axiales del aprendizaje, cognitiva, afectiva y psicomotriz, se tomaron como referentes los modelos descriptivos de Bloom, Krathwohl y Harrow (versión de Pestaña. 2000) expuestos a continuación.

Afectivo |
Cognitivo:
conceptual y
procedimental

Psicomotriz

Modelo Cognitivo de Bloom

Niveles/subniveles	Palabra clave	Indicadores del proceso	
1) <i>Conocimiento</i> De términos De hechos De tendencias De clasificaciones De criterios De metodología De principios y teorías	<i>Evocar</i>	Listar Enumerar Identificar Reconocer Definir Distinguir Citar Nombrar	C O N C E P T U
2) <i>Comprensión</i> Traducción Interpretación Extrapolación	<i>Interiorizar</i>	Explicar, describir Parfrasear Representar Inferir, demostrar	A L E S
3) <i>Aplicación</i>	<i>Deducir</i>	Clasificar, operar Aplicar principios y leyes	P R
4) <i>Análisis</i> De elementos De relaciones De principios	<i>Desglosar</i>	Clasificar Relacionar Categorizar Comparar	O C E D
5) <i>Síntesis</i>	<i>Integrar</i>	Planificar Esquematzar Narrar Concluir	M E N T
6) <i>Evaluación</i> Criterio interno Criterio externo	<i>Juzgar</i>	Decidir Seleccionar Escoger Argumentar	A L E S

Modelo Afectivo de Krathwol

NIVEL	VERBO	OBJETO
1	Identificar y/o Diferenciar Escuchar: Atender	Situaciones Instrucciones; Comunicaciones
2	Seguir Participar: Proponer	Instrucciones Actividades; Debates
3	Mejorar Colaborar Cumplir	Participación Proyectos Tareas, Compromisos

Modelo psicomotriz de Harrow

NIVEL	VERBO	OBJETO
3	Identificar, diferenciar distinguir, reconocer, relacionar, ubicar.	Formas, sonidos, direcciones, posiciones, orientaciones, patrones, referentes.
4	Comenzar, cambiar, detener, digitar, describir.	Dirección, sentido, movimientos, orientación, líneas, círculo, teclas.
5	Manejar, trazar, manipular.	Utensilios, signos, herramientas.

METODOLOGÍA:

La narrativa de la metodología seguida se expone a continuación. Para lograr el objetivo y con miras a determinar los conocimientos y las debilidades de los docentes en la praxis de la evaluación, se propuso, en primer lugar, un estudio piloto, diagnóstico y de campo, llevado a cabo en la Unidad Educativa Rafael Urdaneta (San Félix de Guayana, Estado Bolívar, Venezuela).

Los resultados del diagnóstico reflejaron que los docentes entrevistados (6 docentes, correspondientes al 100% de la población de segunda etapa de Educación Básica), conocían bien los aspectos teórico-conceptuales de la evaluación, pues manifestaron

- (1) La evaluación es descriptiva, individual, participativa, cualitativa y basada en registros anecdóticos.
- (2) Se evalúan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de acuerdo a los indicadores y competencias del grado respectivo de educación básica.

- (3) La evaluación final se basa en letras: (A – B – C – D – E). La A significa que el educando superó las competencias del grado. La B, que alcanzó las competencias prevista para el grado; la C, que alcanzó la mayoría de las competencias; la D, que alcanzó algunas competencias previstas para el grado y la E, que el alumno no logró adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado inmediatamente superior.
- (4) No obstante, coincidieron en expresar que las apreciaciones finales de la evaluación se les dificultaban, no sólo al intentar plasmarlas en la escala correspondiente, sino también al momento de presentarlas a alumnos y representantes, definiendo sus propias debilidades como una carencia de indicadores específicos que les permitiesen manejar los criterios correspondientes a las competencias y, consecuentemente, poder unificarlos.

A partir de los resultados del diagnóstico y con la finalidad de establecer los indicadores de competencias, se realizó un proceso de triangulación en el que se tuvieron en cuenta los siguientes elementos base: (1) los modelos referenciales de Bloom, Krathwohl y Harrow, (2) Los determinados en los programas de estudio, (3) Los seleccionados en la planificación docente y (4) los observados en los alumnos.

RESULTADOS

Tipo de indicadores	Indicadores identificados en Programas de estudio	Indicadores seleccionados en la planificación docente (Guía de observación)	Indicadores observados en los educandos (Guía de observación)
Afectivos (Actitudinales)	ATENDER	0	1
	COLABORAR	0	1
	CONTROLAR	0	1
	INTERVENIR	0	1
	RESPETAR	1	1
	PERSEVERAR	0	1
Cognoscitivos (Conceptuales)	OBSERVA	0	1
	IDENTIFICA	0	1
	DEFINE	0	1
	EXPLICA	0	1
	INTERPRETA	1	1
Cognoscitivos (procedimentales)	ORGANIZA	0	0
	COMPARA	1	1
	CLASIFICA	0	0
	REDACTA	0	1
	APLICA	1	1
	CONCLUYE	0	1
Psicomotricidad	DIBUJA	0	1
	TRAZA	0	1
	MANIPULA	0	1

Código: (1) SI; (0) NO

CONCLUSIONES

Como se puede apreciar en el cuadro de resultados, son escasos los indicadores tomados en cuenta por los docentes a la hora de planificar y de evaluar (ellos son *respetar*, *interpretar*, *comparar* y *aplicar*) frente a la cantidad de indicadores contenidos en los programas de estudio y la riqueza de conductas cognitivas, afectivas y psicomotrices desplegadas de hecho por los estudiantes. Puede concluirse que en la evaluación que realizan estos los docentes no se consideran muchos de los aspectos interesantes que definen los tres ejes del aprendizaje y que están propuestos en los programas de estudio. Se recomienda ampliar el alcance de este estudio, a fin de validar el estudio piloto con más elementos de juicio. Así mismo, se recomienda diseñar y implementar un sistema de entrenamiento y apoyo de los docentes en el cumplimiento del rol de evaluador según los lineamientos del nuevo diseño curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, E. & ACEVEDO, R. (1999). *La Evaluación Cualitativa*. Valencia. Cerined.
- BRAVO, M. (1990). Evaluación del Rendimiento Estudiantil, como Medio o como Fin. Trabajo de Grado de Especialización no Publicado. Instituto Universitario Pedagógico Siso Martínez, Caracas.
- DÍAZ, F. & HERNÁNDEZ, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- ESTÉ, A. (1994). *El Aula Punitiva*. Caracas: Tropy Kos.
- FLORES, R. (1.999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). *Manual de Evaluación para la II Etapa de Educación Básica*. Caracas..
- PESTAÑA, P (2000). *Evaluación del Aprendizaje bajo el Nuevo Paradigma* (Publicaciones de la Secretaría de la UNEG) Ciudad Guayana, Venezuela.

EL MÉTODO DELPHI EN LA DEFINICIÓN DE CRITERIOS PARA UNA FORMACIÓN DE CALIDAD EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

M^a Teresa Pozo Llorente
M^a de Fátima Poza Vilches
Alicia Pinteño Gijón
Dpto. MIDE
(Universidad de Granada)

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta es la tercera y última fase de una investigación promovida por el Instituto Andaluz de la Juventud y desarrollada por el grupo de investigación “Evaluación en Educación Social, Ambiental e Institucional” de la Universidad de Granada. Esta investigación denominada *Diagnóstico y Definición de Criterios de Calidad de las Iniciativas Regladas y No Formales de Formación en Animación Sociocultural, Ocio y Tiempo Libre en la Comunidad Autónoma Andaluza*, persigue tres objetivos básicos: 1. Diagnosticar las ofertas formativas de las Escuelas de Tiempo Libre y Animación de la Comunidad Autónoma Andaluza. 2. Caracterizar la práctica de los agentes socioculturales andaluces a partir de sus Competencias de Acción Profesional. 3. Definir los criterios de calidad de la formación reglada y no formal en materia de animación, ocio y tiempo libre.

En este documento, describimos el proceso metodológico seguido para la consecución del tercero de los objetivos anteriores: Definir unos objetivos consensuados de la calidad de la formación reglada y no formal en Animación a partir del juicio aportado por un grupo de expertos. Estos criterios se han definido a partir de aspectos tales como: objetivos de formación; contenidos; metodología; evaluación; modalidades y estructuras formativas; recursos;... El marco metodológico desde el cual se aborda la búsqueda de unas opiniones

grupales consensuadas y fidedignas, sobre estos aspectos, ha sido el Método Delphi.

EL MÉTODO DELPHI EN LA BÚSQUEDA DEL CONSENSO

Para llevar a cabo un proceso de recogida de opiniones reales y consensuadas acerca de la formación en Animación Sociocultural, el soporte metodológico más idóneo es el *Método Delphi*. En palabras de Landeta (1999) el Método Delphi es un proceso sistemático, interactivo y grupal encaminado hacia la obtención de las opiniones y del consenso a partir de las experiencias y juicios subjetivos de un grupo de expertos.

Para Linstone y Murray (1975), el Método Delphi es un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo.

Las características básicas de esta técnica que la diferencian de otro tipo de métodos grupales, son (Dalkey y Helmer, 1963):

- Es un proceso interactivo.
- El anonimato de los participantes, evitándose así las influencias de los miembros dominantes del grupo.
- **Una retroalimentación constante y controlada** que permite la transmisión de la información libre de “ruidos” (es decir libre de la información no relevante para el objeto de estudio).
- **Respuesta estadística del grupo**, garantizándose que todas las opiniones individuales sean consideradas en el resultado final de grupo y reduce la presión hacia la conformidad.

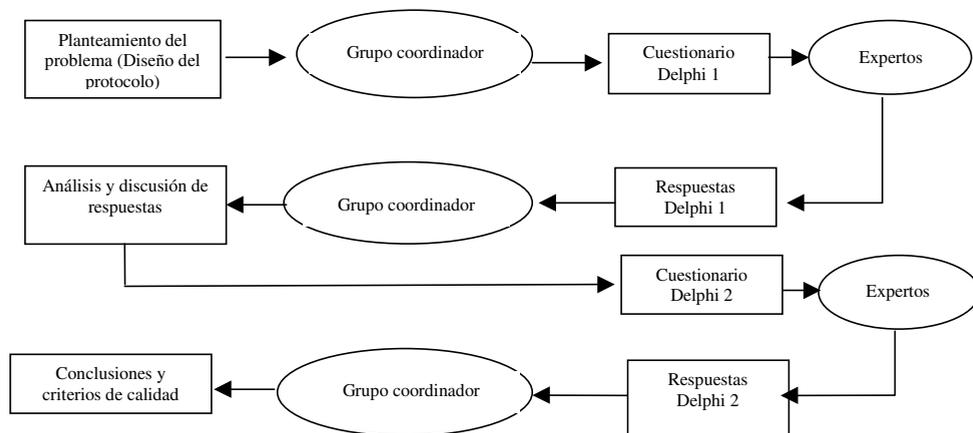
El método Delphi constituye una estrategia metodológica relativamente flexible; por su idiosincrasia permite al investigador ir adaptando todo el proceso a los objetivos de la investigación de forma autónoma.

El grupo coordinador de la técnica es el encargado de realizar el análisis de la información aportada por los participantes en sus respuestas. En una primera ronda, el análisis va a ser de carácter cualitativo ya que el cuestionario suele ser abierto, sin embargo en las rondas siguientes el análisis es estadístico (medidas de tendencia central) que nos permiten identificar valores medios y grado de dispersión de los mismos. El proceso termina cuando se consigue el grado de

consenso deseado. Es imprescindible, para considerar cerrado el proceso, enviar a los participantes la respuesta final del grupo y redactar el informe.

PROCESO METODOLÓGICO SEGUIDO

El proceso seguido ha sido el propuesto por Landeta, J. (1999) y que ilustramos a continuación:



Han sido dos las rondas de solicitud de información, realizadas; una primera ronda abierta y una segunda donde, tras la organización de la información, se les pide a los participantes que se posicionen ante aquellos aspectos que más nivel de consenso han alcanzado en la primera ronda.

Finalmente, a estos participantes se les ha enviado una pequeña síntesis de los consensos alcanzados.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, hemos dividido el proceso en dos fases:

1. Fase Inicial

<p>El objetivo de esta fase ha sido diseñar el protocolo de la técnica: <u>Grupo coordinador</u>: Representantes del Instituto Andaluz de la Juventud y grupo investigador. <u>Problema</u>: La idoneidad de la formación reglada y no formal en Animación, Ocio y Tiempo Libre en la Comunidad Autónoma Andaluza. <u>Objetivos</u>: Consensuar unos descriptores básicos de la formación reglada y no formal y unos criterios mínimos de la calidad de la formación. <u>Características de los expertos participantes</u>: 1.- Especialistas: Siete expertos reconocidos en formación en Animación, Ocio y Tiempo Libre. 2.- Afectados: - Cuatro agentes socioculturales de la Comunidad Autónoma Andaluza. - Formadores. Ocho docentes colaboradores en la formación en animación. 3.- Facilitadores: Dos participantes, no expertos en formación de animadores, pero con capacidad para clarificar, sintetizar, articular,...</p>

2. Fase de desarrollo y análisis

El instrumento empleado para la recogida de información ha sido el cuestionario.

En el primer momento de esta fase, se elaboró un cuestionario estructurado en dos dimensiones con cuestiones abiertas que recogen información de naturaleza cualitativa respecto a los siguientes aspectos generales:

DIMENSIÓN 1: CUESTIONES RELATIVAS A LA FORMACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, OCIO Y TIEMPO LIBRE	DIMENSIÓN 2: CUESTIONES RELATIVAS A LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN EN ANIMACIÓN, OCIO Y TIEMPO LIBRE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preocupaciones en materia de formación en animación, ocio y tiempo libre. ➤ Competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales de los agentes socioculturales requeridas para cada uno de los perfiles profesionales destacados en el campo de la animación, ocio y tiempo libre (Animador sociocultural, Director de Tiempo Libre y Monitor de Tiempo Libre). ➤ Objetivos, contenidos, metodologías y evaluación que deben orientar la formación en animación, ocio y tiempo libre. ➤ Modalidad formativa, estructura, tiempos y recursos requeridos para una formación de calidad en animación, ocio y tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Puntos fuertes y débiles del panorama formativo reglado y no formal actual. ➤ Criterios de calidad que han de orientar las actuaciones de las escuelas pública y privadas de formación en animación, ocio y tiempo libre. ➤ Retos de la formación reglada y no formal de animadores, monitores y directores de actividades de tiempo libre.

El cuestionario empleado en el segundo momento de esta fase (Cuestionario Delphi 2) parte del análisis de contenido realizado al cuestionario Delphi 1. En esta ocasión se trata de un instrumento estructurado en las mismas dimensiones que el anterior pero son preguntas cerradas que a través de una escala se pretende obtener el grado de consenso de los expertos encuestados para cada una de las premisas extraídas en el análisis de contenido del Cuestionario Delphi 1. Así pues, se han considerado los siguientes aspectos:

DIMENSIÓN 1: CUESTIONES RELATIVAS A LA FORMACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, OCIO Y TIEMPO LIBRE	DIMENSIÓN 2: CUESTIONES RELATIVAS A LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN EN ANIMACIÓN, OCIO Y TIEMPO LIBRE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preocupaciones en materia de formación en animación, ocio y tiempo libre. ➤ Objetivos que deben orientar la formación en animación, ocio y tiempo libre. ➤ Retos de la formación reglada y no formal de animadores, monitores y directores de actividades de tiempo libre. ➤ Criterios de calidad de la formación en animación, ocio y tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Puntos fuertes y débiles del panorama formativo reglado y no formal actual. ➤ Exigencias de calidad que han de orientar las actuaciones de las escuelas pública y privadas de formación en animación, ocio y tiempo libre.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La búsqueda del consenso ha sido el criterio básico que ha guiado el análisis de la información aportada por los expertos participantes en el cuestionario Delphi 1.

El análisis de contenido desarrollado en esta fase, ha dado como resultado una serie de premisas y cuestiones que hemos traducido en un segundo cuestionario.

En el análisis del Cuestionario Delphi 2, los resultados se obtienen a través de un proceso estadístico que definen las categorías detalladas y que afianzan una serie de consideraciones y conclusiones que se detallan a continuación.

CONCLUSIONES: CRITERIOS PARA UNA FORMACIÓN DE CALIDAD EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, OCIO Y TIEMPO LIBRE

Los criterios para una formación de calidad en animación, ocio y tiempo libre, hacen referencia en nuestro trabajo, a la formación reglada y no formal y a las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural.

Los criterios relativos a la formación abarcan siete aspectos (principios, contenidos, metodología, estructura y duración evaluación, modalidad formativa, y recursos) y los relativos a las Escuelas de Tiempo Libre y Animación se definen a partir de lo que hemos considerado exigencias de calidad de las mismas; estos criterios nos han llevado a identificar unos retos futuros de la formación en animación, ocio y tiempo libre.

Las conclusiones más destacadas son las siguientes:

Principios formativos	Formar a agentes socioculturales como profesionales competentes implica diseñar ofertas formativas completas, flexibles, motivadoras e integradoras, basadas en el aprendizaje de cuatro pilares básicos que fundamentan una formación basada en competencias de acción profesional técnica, metodológica, participativa y social/personal.
Contenidos	Han de ser diversos y multidisciplinares . Se especifican algunas áreas de conocimiento como: Pedagogía, Sociología, Antropología, Historia, Derecho, Economía, Política, Información y Telemática y otras áreas complementarias que ofrezcan ciertas destrezas y habilidades al profesional de la Animación.
Metodología	Debe ser capaz de integrar experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas ; ha de fomentar la participación, cooperación e implicación del grupo en su propia formación; dinámica y creativa, capaz de adaptarse a los imprevistos y a las características del grupo en formación; analítica, inductiva y crítica y, por último, capaz de atender a las necesidades de grupo sin olvidarse de las necesidades individuales.
Evaluación	Ha de llevarse a cabo una evaluación dinámica, participativa, integral, continua y formativa ; debe permitir recoger información y facilitar la toma de decisiones cara a la mejora de las ofertas realizadas.
Modalidades de formación	Debe ser mayoritariamente presencial y semipresencial , contemplándose la posibilidad de una modalidad a distancia para el desarrollo de algunos módulos o seminarios complementarios de procesos formativos más largos. Debe ser Teórica y Práctica , teniendo ésta última dimensión un gran protagonismo. Los cursos y los seminarios constituyen las tipologías básicas en la formación reglada y no formal en animación, ocio y tiempo libre. Hay una formación común o troncal que debe ser impartida por todas las escuelas en los distintos perfiles establecidos y una formación específica o de libre configuración que es ofertada por las distintas escuelas y para adaptar la formación a las necesidades de los distintos destinatarios de la misma.
Estructura y duración de la formación	El proceso de formación se estructura en dos fases: una Teórico - Práctica y otra Práctica . Dependiendo del grado de especialización, la duración de la formación para los distintos perfiles (animador sociocultural, monitor de tiempo libre y director de actividades de tiempo libre) es diferente.
Recursos	Humanos: tanto para el desarrollo de la docencia como para la gestión de la formación. Institucionales: instalaciones adecuadas y equipadas Didácticos: todos los que ofrece el contexto y el centro formativo.
Exigencias de calidad de las Escuelas	Básicamente se señalan exigencias esenciales como: <i>Contar con personal docente y gestor ilusionado, preparado y conocedor de la situación profesional de la animación. Dinamizar la formación de los formadores y realizar ofertas actualizadas y variadas que atiendan a los distintos intereses de los destinatarios de la formación, entre otras y exigencias importantes como: Apoyar y generar iniciativas. Contar con recursos humanos en situación de estabilidad profesional y construir un centro relacionado y en colaboración con las administraciones locales para el diseño, implementación y gestión de proyectos comunes (entre otras).</i>
Retos futuros	Son cinco los retos futuros que para los distintos expertos participantes en este estudio, debe afrontar la formación reglada y no formal en animación sociocultural: 1. <i>Dar respuestas innovadoras a las demandas emergentes.</i> 2. <i>Realizar ofertas formativas que respondan al panorama profesional actual en animación, ocio y tiempo libre.</i> 3. <i>Diseñar una estrategia para el control de la calidad de las ofertas realizadas por estas escuelas.</i> 4. <i>Realizar aportaciones útiles cara al reconocimiento social y profesional.</i> 5. <i>Coordinarse para garantizar la defensa de los mismos intereses y unas líneas de formación coherentes y justificadas.</i>

Criterios para una formación de calidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. PERTINENCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN: los programas deben responder a las necesidades del contexto y de los que los demandan. 2. UTILIDAD de la formación cara al desarrollo de la práctica profesional. 3. COHERENCIA de la formación con la realidad, la ética profesional y el compromiso político. 4. DIVERSIDAD Y ADAPTABILIDAD de las ofertas formativas a los intereses y niveles de los distintos colectivos de formación. 5. SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN CONSTANTE: una formación cuyos avances y mejoras respondan a procesos evaluativos permanentes. 6. CAPACIDAD de la formación para TRANSFORMAR el contexto social, cultural y educativo en el que se lleva a cabo. 7. CUALIFICACIÓN de los equipos docentes y coordinadores de los programas de formación. 8. PERMEABILIDAD de la formación a las necesidades y demandas de los distintos colectivos. 9. EFICIENCIA de la formación: los esfuerzos humanos y económicos desarrollados para llevar a cabo los programas de formación deben ser rentables, en relación con los resultados obtenidos. 10. INNOVACIÓN: Unas propuestas de formación que den cabida a la innovación didáctica y tecnológica. 11. ESTABILIDAD TEMPORAL de los docentes colaboradores en la formación.
--	--

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER – EGG, E. (1986): *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Buenos Aires: Humánitas.
- ANDER – EGG, E. (1988): *¿Qué es la animación sociocultural?*. Buenos Aires: Humánitas.
- HELMER y RESCHER (1959): “On the epistemology of inexact sciences”. *Management Science*, vol 6, Nº 1.
- GROSJEAN, E. e INGBERG, H. (1974): *Animation-implications d’une politique d’animation socioculturelle*. Consejo de Europa. Estrasburgo.
- LANDETA, J. (1999): *El Método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- LE BOTERF, G. (1996): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Eds Gestión 2000.
- LINSTONE y MURRAY (1975): *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Addison – Wesley.
- TRILLA, J. (1997): (Coord): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- VESSIGAULT, G. (1969): *Le status et la formation des cadres de jeunesse*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

COMPETENCIAS DE ACCIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS AGENTES SOCIOCULTURALES ANDALUCES¹

Teresa Pozo Llorente

Fátima Poza Vilches

(Universidad de Granada. Grupo de Investigación “Evaluación en Educación Ambiental, Social e Institucional”)

INTRODUCCIÓN

Las grandes transformaciones económicas, políticas, culturales, sociales, educativas, medioambientales y tecnológicas en las que estamos inmersos desde hace más de una década han cambiado el escenario laboral imponiendo un nuevo concepto de trabajo fundamentado en otras maneras de organizarlo y de entenderlo que afectan a su jerarquización, a las relaciones laborales, a los sectores ocupacionales y a los requerimientos de quienes deben realizarlo. Surge así una nueva idea de profesionalidad, se modifican perfiles profesionales ya existentes y se definen otros nuevos.

Los requerimientos del profesional integrado en el mundo laboral de hoy han cambiado cuantitativa y cualitativamente para adaptarse a las características del sistema económico y sociolaboral actual; esta situación afecta directamente a la Educación Social y a la Animación Sociocultural (ASC), en concreto a su institucionalización profesional; si entendemos por profesión una actividad hu-

¹ En este documento se presenta parte de la investigación llevada a cabo por el Grupo de Investigación “Evaluación en Educación Ambiental, Social e institucional” de la Universidad de Granada y promovida por el Instituto Andaluz de la Juventud mediante un Convenio de colaboración suscrito entre la Consejería de la Presidencia, de la Junta de Andalucía y la Universidad de Granada.

mana que exige un conjunto de conocimientos especializados, que cuenta con unos principios básicos y con unas técnicas comunes, que tiene unas competencias en su ejercicio y que ofrece un servicio a la colectividad (López Feal, 1998); la ASC es una profesión pero, si hubiera que optar por un rasgo común para caracterizarla este sería el de la heterogeneidad no sólo por la diversidad de enfoques, sino también por su ambigüedad terminológica, formativa y profesional (Ventosa, 1997). Hablar de la práctica profesional de la ASC es hablar de los agentes socioculturales² como profesionales de la intervención social, cultural y educativa, de sus tareas, sus funciones, sus responsabilidades y de los requerimientos profesionales que en cada momento se les ha demandado; requerimientos que han estado condicionados por la dependencia institucional del agente, su nivel de gestión, por el sector y el ámbito de intervención; en definitiva, al referirnos a la práctica profesional de la animación estamos haciendo alusión necesariamente a lo que Le Boterf (1991:130) denomina “situación profesional” refiriéndose al contenido de la tarea profesional, en nuestro caso, de los agentes socioculturales.

Este nuevo concepto de profesionalidad está acompañado de nuevas exigencias y requerimientos; exigencias que en un principio estaban basadas exclusivamente en capacidades, más tarde en cualificaciones y a partir de la década de los noventa, debido a estos grandes cambios, empieza a imponerse un nuevo referente laboral, un concepto que engloba a los dos anteriores, nos referimos a las Competencias de Acción Profesional; concepto capaz de abarcar y aglutinar las nuevas formas, medios y contenidos a los que cualquier práctica profesional actualizada debe responder.

Como afirman Bunk, (1994) y Ginisty (1997) las competencias son un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y colaborar en el entorno laboral. Así pues, según este nuevo referente es profesionalmente competente quien demuestra poseer: 1) *Competencia técnica*: conocimientos especializados, relacionados con determinado ámbito profesional y que permiten el dominio experto de los contenidos y tareas de la actividad laboral 2) *Competencia metodológica*: sabe aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas 3) *Competencia participativa*: está dispuesto al entendimiento interpersonal y a

2 A lo largo de este estudio se ha optado por una denominación genérica de los profesionales de la animación, del ocio y del tiempo libre, siendo ésta la de Agente Sociocultural.

la comunicación. y 4) *Competencia social-personal*: coherencia personal, asunción responsabilidades, autonomía en la toma de decisiones, ... (Echeverría, 2000).

Es necesario definir al profesional de la ASC desde los planteamientos que subyacen a este nuevo concepto de profesionalidad. Ya no sirven las descripciones tradicionales del perfil del animador o animadora ideal mediatizado por la defensa de valores altruistas, *don de gentes* y rasgos de militancia ideológica en el compromiso de cambio de las realidades en las que potencialmente puede desarrollar su trabajo. Se ha avanzado mucho desde que en la década de los sesenta surgieran en nuestro país los primeros animadores socioculturales, militantes y voluntaristas, hasta llegar al profesional actual de la animación, capaz de dar respuesta no sólo a los requerimientos funcionales más básicos (conocimientos, capacidades de planificación, gestión y ejecución) sino también a los extrafuncionales (actitudes y comportamientos participativos). Así pues, flexibilidad, polivalencia, creatividad, inspiración, rapidez de adaptación, innovación, iniciativa individual, formación y trabajo en equipo son algunas de las características de este nuevo profesional de la animación, ocio y tiempo libre que cada vez puja con mayor fuerza en las sociedades de nuestro tiempo.

1. PRÓPOSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el estudio que se presenta se describen las Competencias de Acción Profesional de los agentes socioculturales andaluces, a partir de la caracterización que de su práctica profesional realizan los propios agentes, los gestores de las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural andaluzas y los que implementan la formación: los docentes de estas Escuelas. El interés en identificar estas competencias ha sido doble, por un lado clarificar y avanzar en la institucionalización de la práctica profesional de la Animación en nuestra Comunidad Autónoma y por otro lado, aportar sugerencias cara a la mejora de la formación en Animación Sociocultural, Ocio y Tiempo Libre.

2. ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Modelo utilizado en la caracterización de perfiles y definición de competencias

Son varios los modelos y enfoques existentes para la caracterización de perfiles profesionales y definición de competencias. La posibilidad de complementación de estos enfoques nos ha permitido definir un modelo desde el

cual hemos abordado el diagnóstico y caracterización de las competencias de acción profesional de los agentes socioculturales andaluces; los *contenidos* del puesto de trabajo (funciones y tareas), las *exigencias* y las *condiciones* del mismo constituyen las tres dimensiones básicas de este modelo. La *identificación* de la práctica a través de aspectos tales como la dependencia institucional, situación administrativa, antigüedad en el puesto, medio de intervención, sector destinatario y ámbito de intervención, también constituye un elemento importante en este modelo puesto que nos ha permitido caracterizar diferentes perfiles en la práctica profesional de la animación y, consecuentemente unas competencias de acción específicas.

2.2. FUENTES Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Ha sido triple la perspectiva desde la cual hemos abordado la caracterización de la práctica profesional de los agentes socioculturales andaluces: 1. Equipos directivos y responsables de las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural de la Comunidad Autónoma Andaluza; 2. Formadores y formadoras en Animación, Ocio y Tiempo Libre desde el ámbito reglado y no formal y 3. Profesionales de la ASC, Ocio y Tiempo Libre de Andalucía.

Los procedimientos utilizados para la recogida de la información han sido la encuesta grupal mediante *Panel de Expertos* y la encuesta individual a través de un *Cuestionario* a Agentes Socioculturales en activo (CASA). Los Paneles desarrollados han sido tres, los objetivos perseguidos en ellos han sido básicamente los mismos (debatir sobre la práctica profesional de la animación en Andalucía, caracterizar perfiles profesionales, definir competencias transversales y específicas y reflexionar sobre las implicaciones que para la formación tiene el llegar a definir estas competencias). El perfil de los expertos participantes en cada uno de estos paneles ha sido diferente y la dinámica de trabajo marcada para el desarrollo de cada grupo también:

- ***Panel de Expertos 1: equipos directivos de las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural Andaluzas.***
- ***Panel de Expertos 2: formadores en Animación, Ocio y Tiempo Libre.***
- ***Panel de Expertos 3: Agentes Socioculturales en ejercicio formadores y expertos teóricos de la animación, ocio y tiempo libre.***

El cuestionario utilizado en este estudio es el resultado final de un minucioso proceso de construcción y validación; se estructura en torno a cinco bloques: 1) Datos de identificación personal y profesional; 2) Datos de identificación

laboral; 3) Contenidos de la práctica profesional; 4) Exigencias de la práctica y 5) Condiciones.

Respecto al proceso de selección de los agentes socioculturales participantes en el cuestionario queremos resaltar que no existe un censo formalmente constituido donde pueda constatarse el número de agentes socioculturales en activo de Andalucía. La variedad de modalidades profesionales, la dispersión de funciones y tareas que desarrollan estos profesionales, así como los diferentes organismos de los que dependen han convertido la profesión de agente sociocultural en una profesión radicalmente heterogénea sobre la que se desconocen muchos datos. Así pues, nuestro propósito no ha sido seleccionar una muestra representativa según los cánones del muestreo probabilístico. Al contrario y con el desconocimiento de la población de referencia nuestro interés se ha centrado en recoger la máxima variedad posible de opiniones. Por tanto, hemos seleccionado de forma deliberada una muestra heterogénea y hemos observado los aspectos comunes de sus experiencias. En cualquier caso el objetivo fundamental con el que hemos abordado la selección de los agentes destinatarios ha sido la **búsqueda de las máximas variaciones frente a la uniformidad**.

2.3. Criterios de calidad de investigación

La calidad en este estudio se asocia a la credibilidad en el trabajo desarrollado por el equipo investigador³. Se ha pretendido garantizar que el curso seguido en este estudio ha sido el correcto, que se han seleccionado los casos más relevantes sin obviar aquellos que pudieran representar evidencias negativas en relación a nuestros intereses, que la recogida de datos ha sido metodológicamente adecuada y sin trampas y que se han seguido los procedimientos de análisis de datos sin forzar los resultados.

Sin lugar a dudas la **triangulación** constituye en este estudio un elemento clave, es uno de los requisitos básicos de credibilidad de los hallazgos obtenidos. Como técnica de contraste nos ha permitido complementar y poner de manifiesto la convergencia de la información aportada por distintas fuentes y por diferentes técnicas.

Los procesos de triangulación que hemos llevado a cabo pretenden ofrecer pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que aquí se

³ Son muchos los autores que asocian la idea de calidad a la de credibilidad, sobre todo en investigación cualitativa (Goetz y Lecompte, 1988; Colás y Buendía 1998; Del Rincón y otros 1995; Rodríguez y otros, 1996 y Ruiz Olabuénaga, 1996; entre otros)

proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez (Gutiérrez Pérez, 1999); fundamentalmente nos ha permitido ir construyendo una información rica y diversa como resultado de su combinación, complementación y triangulación.

Proceso de triangulación y complementación 1: Panel de expertos 1 y 2

Objetivos:

1. Caracterizar la práctica profesional de los agentes socioculturales desde la perspectiva de los que gestionan, planifican e implementan la formación.
2. Definir las Competencias de Acción Profesional de los Agentes Socioculturales desde la perspectiva de los formadores y formadoras.

Proceso de triangulación y complementación 2: Panel de expertos 3 y Cuestionario

Objetivos:

1. Caracterizar la práctica profesional de los agentes socioculturales desde la perspectiva de los que gestionan, planifican e implementan la formación y de los propios agentes socioculturales.
2. Definir las Competencias de Acción Profesional de los Agentes Socioculturales desde la perspectiva de los formadores y de los profesionales.

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información recogida ha sido eminentemente cualitativo en los Paneles de Expertos; las categorías de análisis han sido definidas a partir de los objetivos marcados en cada Panel, siendo tres las categorías generales: 1. *CONTENIDOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL*, 2. *EXIGENCIAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL* y 3. *CONDICIONANTES DE LA PRÁCTICA*

Dada la estructura y las características del cuestionario CASA, el análisis de la información aportada a través de él ha sido cuantitativo. Los análisis estadísticos realizados han sido descriptivos (frecuencias, porcentajes, medidas

de tendencia central y medidas de dispersión), inferenciales y multivariantes (análisis factoriales exploratorios). En la presentación de estos análisis se han tenido en cuenta los tres bloques básicos de este cuestionario y que coinciden con las tres categorías de análisis de los Paneles de Expertos 1 y 2 mencionadas anteriormente.

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones con las que se cierra este estudio han sido muchas y sugerentes; hacen referencia a la profesionalización de la animación, a la caracterización de los distintos perfiles profesionales, a las competencias de acción específicas de cada perfil identificado y las transversales, a los problemas de la práctica profesional remunerada y voluntaria y a las implicaciones que este estudio tiene cara a la mejora de la formación reglada y no formal en animación, ocio y tiempo libre. A continuación presentamos, de manera resumida, las conclusiones relativas a las Competencias de Acción profesional Transversales de los agentes socioculturales andaluces (insistimos en que se trata de una presentación bastante resumida y general):

Sobre el perfil profesional del agente sociocultural hemos de admitir, de entrada, la enorme dificultad que entraña el poder caracterizar en abstracto uno que se acomode a la amplia casuística de contextos específicos, instituciones, destinatarios, ámbitos y problemáticas en las que actualmente desarrolla su trabajo este profesional.

Al caracterizar la práctica profesional de la ASC desde las competencias de acción de los agentes socioculturales constatamos que son profesionales modernos, en los que se valoran nuevas capacidades, nuevas habilidades y nuevas actitudes. Estos agentes socioculturales andaluces cubren una matriz de funciones y tareas en la que se identifican cuatro grandes grupos: GRUPO 1: Funciones relacionadas con la intervención, dinamización, planificación y evaluación-investigación; GRUPO 2: Funciones relacionadas con la información, difusión, sensibilización y concienciación; GRUPO 3: Funciones relacionadas con la gestión, coordinación y administración y GRUPO 4: Funciones relacionadas con la formación y orientación sociolaboral.

La práctica de estos agentes demanda unos aspectos o exigencias formativas, actitudinales y específicas necesarias para un desarrollo eficaz y profesional de la misma; la mayoría de esas exigencias son compartidas por todo el colectivo de agentes andaluces, sin embargo y como se ha demostrado a lo largo de este estudio existen especificidades.

Las condiciones de trabajo de los tres perfiles identificados son muy parecidas; un ritmo de trabajo intenso, una infraestructura medianamente adecuada y la precariedad económica son los aspectos más característicos.

Estas características comunes nos han permitido definir una *Carpeta de Competencias de Acción Profesional* genérica de los agentes socioculturales andaluces; la especificidad de los contenidos, exigencias y condiciones de la práctica de cada uno de estos colectivos profesionales define unas competencias específicas. Así pues concluimos este documento afirmando que un agente sociocultural andaluz es profesionalmente competente si posee las siguientes competencias básicas:

- **Competencia técnica o experta:** conocimientos específicos: sociología, antropología, pedagogía, psicología (Dinámicas de interacción y resolución de conflictos), historia, derecho aplicado, derecho administrativo, política social, cultural e internacional, economía social, organización y gestión de instituciones, metodología de la investigación social, investigación evaluativa y estrategias de diagnóstico y evaluación, gestión de recursos (humanos, materiales y económicos), informática, telemática y deontología profesional.
- **Competencia metodológica:** capacidad de acceder a la información, de informar, habilidad para dirigir una reunión, para aplicar distintas estrategias de trabajo en equipo, para planificar una intervención, para gestionar y prevenir recursos y procesos, destrezas investigadoras y evaluativas, habilidades y destrezas para resolver conflictos y dinamizar grupos, capacidad de adaptación, de actualización, destrezas informáticas y telemáticas y habilidades para el fomento de la participación.
- **Competencia participativa:** capacidad de dirección, de coordinación, de organización, de relación, de convicción, de decisión, de asumir responsabilidades y tomar decisiones, de dirigir, habilidades sociales y de comunicación.
- **Competencia social / personal:** creatividad, coherencia personal, estabilidad, actitudes y habilidades para comunicarse, para trabajar en equipo y cooperar con los demás, capacidad empática, carácter altruista, confianza en sí mismo, capacidad de autocrítica, creencia en la capacidad de uno mismo, capacidad de consenso y carácter futurista.

BIBLIOGRAFÍA

BUNK, G.P.(1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfecciona-

- miento profesionales de la RFA; en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1/94. pp 8-14.
- CACANE, N. (1992). *Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo*. Bilbao: Ed. Deusto.
- ECHVERRÍA, B. (1992). Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión; en *Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. AEOEP, Tenerife 3-6 Mayo, (pp 177-188.)
- LE BOTERF, G.(1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Ed. Deusto.
- LE BOTERF, G. (1996). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Eds Gestión 2000.
- LÓPEZ-FEAL, R. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS

Gladys Riquelme del Solar
Nancy Toloza Jopia
María del Valle Leo
Eduardo Mardones Fuentes
Universidad de Concepción

INTRODUCCIÓN

Una de las proposiciones de la educación actual es lograr la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, para ello es de general conocimiento que la acción docente debe desarrollar al interior del aula estrategias metodológicas que impliquen la interactividad entre profesor alumno y entre los propios alumnos. Esto requiere que las estrategias evaluativas aplicadas durante el proceso, deben contribuir al logro de la metacognición, comotambién a mejorar el autoconcepto del alumno.

En nuestro país aún cuando la Reforma Educacional ya tiene una década que permite observar logros por lo menos a nivel de Enseñanza Básica, éstos no han sido lo suficientemente exitosos como se esperaba, de hecho los resultados obtenidos a través del sistema de medición de la calidad de la enseñanza « SIMCE», que ha implementado por años el Ministerio de Educación de Chile antes y durante la reforma, han mostrado que éstos son mínimos, en relación a las expectativas que se habían generado, si se consideran los programas de capacitación y la gran inversión en recursos que ha hecho el Estado para estos fines. Al comparar los datos con aquellos obtenidos antes de la Reforma, las diferencias no son significativas y los **aprendizajes observados son principalmente memorísticos**, esto permite inferir que aún persisten serias dificultades para lograr la calidad esperada.

Las consecuencias que genera la situación descrita se refleja en la deserción y repitencia, presente a través de los años. No obstante el índice de repitencia ha disminuido, lo que es posible de explicar por el sistema de promoción automática, el cual le permite a un estudiante avanzar a niveles superiores con serios déficits que a la postre son una verdadera mochila que deberán cargar tanto los estudiantes en estas situaciones como los docentes, en cuyos cursos coexisten alumnos «buenos» y «malos», términos utilizados por los docentes y que estigmatizan a los estudiantes, los que finalmente terminan por desertar del sistema.

De nada sirve la promoción automática si a los estudiantes no se les otorgan los espacios, los recursos materiales y las estrategias metodológicas que les permita revertir los resultados académicos como también la visión de si mismo.. Esto evidentemente contribuye a lanzar a los alumnos a la calle cuando tanto él como sus padres no ven en la escuela la instancia para surgir de la pobreza y salir del estado carencial en que se encuentran.

De acuerdo a lo planteado, se han delineado algunas posibles soluciones cuya finalidad es contribuir con nuevo conocimiento a abordar algunas de las problemáticas vigentes. Desde esta dimensión y con los antecedentes otorgados por el SIMCE (1990-1998, MINEDUC); se propuso una investigación que permitiera desarrollar las habilidades para resolver problemas con un fuerte énfasis en la evaluación de proceso que estimulen y orienten al alumno promoviendo una estructura lógica de razonamiento, que contribuya a la decodificación de la información y no sólo a la repetición de ésta, y que además contribuya al desarrollo personal en la medida que el estudiante vaya tomando conciencia de sus fortalezas y debilidades.

En este reporte se informa del desarrollo y los resultados obtenidos, dentro del contexto de la investigación, la cual contó con el patrocinio de la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción, Chile, (N°99.162.042-1.0). y que ha finalizado en Septiembre del año 2002.

CONSIDERACIONES GENERALES

La resolución de problemas como estrategia metodológica usada por el profesor tiene como objetivo que el alumno trabaje en forma independiente o colectivamente para que éste logre desarrollar y/o descubrir sus potencialidades intelectuales. Toda información escolar debiera estar centrada en esta intención, pero al parecer ésta siempre se ha dejado de responsabilidad de la asignatura de Matemática.

El ejercicio de la resolución de problemas es uno de los caminos más adecuados que induce al alumno a desarrollar el pensamiento reflexivo. Esto constituye una forma de obligar al sujeto a pensar, proceso que es fundamental para lograr destrezas intelectuales en cualquier disciplina.

En la medida que el alumno resuelva un problema va a permitir inferir el grado y nivel que éste alcanza la metacognición.. Todo esto hace que el alumno se enfrente a situaciones problemáticas que lo fuercen a razonar ya no intuitivamente sino que haciendo uso de sus habilidades intelectuales.

Investigaciones realizadas por Hoogeboom, , Sh. y Goognow J. 1987, muestran que las habilidades intelectuales requeridas en la resolución de problemas tales como el análisis, síntesis, originalidad etc. no son observadas en la gran mayoría de los estudiantes, razón por la cual cualquier esfuerzo que se haga en este sentido constituye una meta importante de alcanzar, y se puede complementar con la evaluación que se emplee en aula. Esto significa introducir cambios dado que ésta aún se enmarca en los paradigmas de la medición y de resultado, Riquelme G. y Eric Zapata, (2001); Riquelme G. y Juan Saavedra, (1997); Riquelme G., Senociain, P. (1999) Su contribución al aprendizaje ha sido mas bien negativa y ha fortalecido fundamentalmente los aprendizajes memorísticos y no proporciona antecedentes en torno a los procesos mentales que el estudiante está utilizando para enfrentar una problemática, como también no lo reorienta para mejorar, ya que su finalidad es la nota y desde esta óptica se aplica.

A esto se puede agregar el uso de procedimientos y estrategias evaluativas convencionales, aún cuando se supone que la reforma debió incorporar al aula un nuevo paradigma evaluativo, lo cual no ha ocurrido. Situación que conlleva a una serie de falencias tanto en el proceso de aprender como en aquellos procedimientos que permiten observar aprendizajes y cambios. La evaluación aún mantiene el carácter punitivo, lo que genera en los estudiantes estados de ansiedad, rechazo a la asignatura de bajo rendimiento, ambiente estresante y clima de aula de desconfianza e inseguridad. Si en la actualidad se observara a los docentes en el aula se podrían generalizar las «patologías de la evaluación», que señala Santos Guerra, (1988).

Es fundamental modificar tanto las prácticas evaluativas como los paradigmas que al respecto ha manejado el docente por décadas. El rol de la evaluación en el contexto de esta investigación está concebida como una práctica conjunta con el aprendizaje , la cual se efectúa con los fines de retroalimentar al docente y fortalecer al estudiante en sus habilidades cognitivas, además de restarle el carácter punitivo que han experimentado los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. Deberá estar considerada como una actividad natural y propia del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante destacar que en nuestra realidad, principalmente en lo que respecta a la Educación Municipalizada, donde asiste la gran mayoría de la población escolar (70 %), se encuentra una gran diversidad de niños, desde aquellos que proceden de estratos socioculturales buenos hasta aquellos que se encuentran en medios altamente deprivados y por consiguiente en situación de riesgo. Es precisamente en estos medios donde se observan las mayores falencias y déficits de logros de aprendizaje , por tal motivo esta investigación se contextualiza en esta realidad.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos Generales:

- 1.-Fortalecer la autoestima y capacidad para resolver problemas a través del uso de estrategias evaluativas de proceso centradas en un enfoque cualitativo de carácter holístico.
- 2.-Proporcionar un sistema evaluativo que permita recabar información en condiciones naturales para determinar en forma individual la adquisición de habilidades requeridas en la resolución de problemas en forma progresiva y gradual.

Objetivos Específicos:

- 1.-Lograr que el alumno tome conciencia de su estado de aprendizaje respecto de las estrategias para alcanzar la capacidad para resolver problemas contextualizados.
- 2.-Generar en los alumnos la capacidad de autocrítica y el autoanálisis en relación a su trabajo escolar y el sus compañeros.
- 3.-Proporcionar al profesor nuevos enfoques y estrategias que generen un cambio de actitud en su rol como generador y fortalecedor de la capacidad para resolver problemas con la flexibilidad que ello requiere a fin de que las aplique en su practica docente.

HIPOTESIS DE INVESTIGACIÓN

«Si durante el proceso de enseñanza aprendizaje de las estrategias para incrementar la habilidad de resolver problemas, se efectúa una evaluación de carácter holístico, los estudiantes estarán conscientes de sus fortalezas y debili-

dades, teniendo la oportunidad de progresar gradualmente para alcanzar las habilidades intelectuales requeridas para mostrar esta capacidad resolutoria».

VARIABLES EN ESTUDIO

De acuerdo a la problemática planteada y diversas investigaciones efectuadas en nuestra medio, han demostrado la importancia que reviste la comprensión lectora y como ésta explica el 24% del éxito escolar, Segure J., Solar M. Riquelme G. (1994), además de la incidencia del autoestima y la inteligencia lógica en el rendimiento escolar. De igual forma la incidencia de las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para aprender ya que permiten avizorar cómo éste logra las competencias en las distintas habilidades intelectuales que debe alcanzar. Muchas veces éstas dependen del ejercicio previo que se haya realizado respecto de como enfrentar aprendizajes de cierta naturaleza. Irene Truffello, (1987), quién adaptó el Inventario sobre estrategias de Aprendizaje de Schmeck en Chile, a través del cual es posible evidenciar 4 tipos de estrategias correspondientes a las siguientes habilidades intelectuales: a) retención de hechos; b) Estudio metódico; c) Procesamiento elaborado y d) Procesamiento profundo. Esta última es reflexiva y se caracteriza por la capacidad de organizar y sintetizar las materias de estudio y aplicarlas en situaciones nuevas. En consecuencia esta estrategia debiera estar estrechamente ligada o altamente asociada con la capacidad resolutoria y por consiguiente puede ser determinante su incidencia en la resolución de problema. Es por tanto conveniente fortalecerla a través de las estrategias evaluativas para observar su presencia o emergencia, que evidentemente facilitará en el estudiante la capacidad resolutoria.

Las investigaciones realizadas por : Riquelme G., García F. (1998) , centradas en desarrollar habilidades intelectuales usando estrategias evaluativas de proceso, en el campo de la comprensión lectora; y la investigación efectuada por Del Valle M., Zamora S. (1998), en el campo de la matemática donde sólo se trabajaron las estrategias para resolver problemas haciendo uso de una evaluación de tipo tradicional.

Ambas investigaciones han permitido sustentar la validez del trabajo en aula con estrategias metodológicas orientadas a estimular habilidades cognitivas que intervienen en la resolución de problemas y en estrategias de pensamiento mas elaborado.

En consecuencia, esta investigación incorpora paralelamente al plan de intervención, la evaluación. La cual deberá fluir en forma natural durante el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje e inherente a las prácticas pedagógicas.

gicas. Cuyo análisis le permite al escolar mirarse en torno a su desempeño, como también a expresar su grado de satisfacción frente al proceso y proporcionarle los referentes para una autocrítica. De forma tal que el escolar vaya tomando conciencia de sus fortalezas y debilidades, y por tanto generar los espacios para revertir el no logro. Por otro lado el profesor pueda detectar en cada uno de sus alumnos los puntos de quiebres o el corte de la cadena del aprendizaje y por ende de su razonamiento. De esta forma se produzca entre ambos una suerte de apoyo para lograr aquello que aún esté emergente y como consecuencia se pueda crear un clima de confianzas mutuas entre profesor-alumno.

Dentro de este contexto se han considerado las siguientes variables:

Variables Atributivas::

-Estrategias de aprendizaje: la cual se midió a través del Inventario de Smeck

- a) Retención de hecho; b) Estudio metódico; c) Procesamiento elaborado;
- d) Procesamiento profundo.

-Comprensión lectora: se midió a través del test de comprensión lectora THLB de Riquelme G. , Contenla J. (1999) habilidades consideradas en el test:

- a) Identificar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos de un texto.
- b) Leer oración, párrafo o texto reconociendo las afirmaciones y/o los sentidos implícitos que contenga. c) Especificar el sentido preciso de las palabras y expresiones dentro de un texto. d) Hacer inferencias sobre las informaciones de un texto.

-Inteligencia Lógica del Instituto San Pio X de Tejares Salamanca, validado en Chile por Riquelme G., Segure T., y Yevenes R., (1992). Test no verbal por lo tanto no requiere de la participación de las habilidades lingüísticas ni matemáticas.

Variables Experimentales:

Estrategias metodológicas para la resolución de problemas. Se aplica el método de los 4 pasos y las diez soluciones de Hoogeboom, , Sh. y Goognow J. (1987)

Estrategias evaluativas de proceso, que se caracterizan por proponer pro-

blemas y presentar al alumno en forma gradual una serie de interrogantes frente a las cuales no hay respuesta absoluta, lo fundamental es orientarlo en el razonamiento para ir abordando el problema. Se incorporan escalas de apreciación para recoger su opinión y grado de satisfacción con la tarea. Esto se hace a través de rúbricas que además presentan un referente cualitativo para que el alumno pueda autoevaluarse.

El docente revisa y corrige en forma general e individual, es la retroalimentación la que va generando la dinámica del aprendizaje y autoconcepto.

Variables Dependientes:

Autoestima Inventario de Copersmith, validado en Chile por Brickman H., Segure T., y Solar M. (1993): el cual contempla a) autoestima escolar; b) autoestima general; c) autoestima hogar; d) autoestima social.

Resolución de problemas a través de enunciados que incorporan para su análisis los cuatro pasos y las diez soluciones de la metodología propuesta. En su contexto se consideran elementos significativos para los niños y se adecuan a las unidades de aprendizaje vigentes en la planificación del profesor.

METODOLOGÍA

Muestra

Las unidades de análisis son los estudiantes que asisten a 7° año de Enseñanza General Básica, en establecimientos de dependencia administrativa Municipalizada, la cual contempla un programa experimental que se inicia en 7° año Básico y finaliza con los sujetos en 8° año. Cada curso estaba contituido por 36 alumnos.

La muestra es de carácter intencionada por cuanto ésta dependió de la autorización de los Directores de establecimientos educacionales y por otro lado de la anuencia de los profesores que estaban al frente de los cursos.

El diseño que se planificó con grupos experimentales y controles en la práctica de la experiencia quedó sólo configurado por grupos experimentales, por cuanto los materiales y la metodología se filtraron al interior de los otros cursos, además los profesores experimentadores tenían cursos paralelos a su

cargo y les fue imposible desligarse de los cambios metodológicos, por consiguiente se optó por excluir del diseño a los grupos controles.

Los escolares que participaron en la experiencia pertenecían a cursos que estaban ya organizados por lo tanto no se intervino en su conformación. Es importante destacar que una de las escuelas consideradas está clasificada por el Ministerio de Educación de acuerdo a los resultados de calidad como «Escuela de Excelencia» y la otra está clasificada como «Escuela de Alto Riesgo».

Ambos grupos fueron sometidos a una batería de test para medir las variables independientes y aquellas que se consideraron de acuerdo a antecedentes empíricos (Segure J., Solar M., Riquelme G. (1995), y que inciden en el rendimiento escolar. En relación a la realidad obtenida a partir de los resultados del diagnóstico, se informó a los docentes involucrados. En forma conjunta, se planeó el programa de intervención y los talleres para trabajar con ellos las características de la evaluación, los materiales y como la conducción que en este sentido debía asumir el profesor del curso.

Al inicio del programa con los niños y en las primeras evaluaciones de proceso quedó en evidencia las falencias que los sujetos tenían en torno a ciertas funciones básicas, lo que obligó a incorporar algunos módulos del primer nivel del Programa de Enriquecimiento instrumental» de Reuven Feuerstein, con el fin de fortalecer la ubicación temporo espacial, comparaciones y relaciones. Si bien este programa no quedó descrito en la propuesta de investigación, el rol del docente fue concebido como «mediador», y se puso en marcha a partir de la información obtenida en el diagnóstico y la evaluación de proceso, donde se fueron detectando las necesidades. Sin embargo el proyecto y el equipo de investigadores habían previsto dificultades de esta naturaleza en los estudiantes, y por tanto debían ser atendidas, razón que subyace a la concepción holística de la evaluación.. Dentro de esta perspectiva de conjunto e integradora se tuvieron que abordar y cubrir dichas necesidades, que evidentemente contribuyeron al logro de un mejoramiento en el rendimiento y éxito en los resultados.

El programa de intervención tuvo una duración de 8 meses entre 7° y 8° , trabajándose en una sesión quincenal, además del trabajo autónomo de los estudiantes en la casa con módulos elaborados especialmente.

El trabajo del alumno al interior del aula es individual, sin embargo la organización de ellos fue en grupo, para promover la socialización e interacción entre ellos.

Los módulos de resolución de problemas se trabajaron en forma gradual de lo más simple a lo más complejo de acuerdo a la propuesta de los autores Hoozeboom, St y Goognow.

RESULTADOS

Con el fin de determinar la efectividad de los cambios en la variable dependiente **resolución de problemas**, como ésta se trabajó en dos categorías en el pretest ; logro y **no logro**, responder con éxito al 60 % o más de los problemas presentados permitía ubicarse en la categoría **logro del aprendizaje**. De la misma forma se operó con los resultados arrojados por el postest, para los fines del análisis entre ambas instancias.

La prueba estadística que se aplicó fue la de Mc Nemar; y ésta arrojó un resultado de: **33,104** , lo que es altamente significativo **p=0,001**, y **gl=1.-**

No obstante, la prueba utilizada en el postest además se trabajó con puntajes con el fin de determinar si efectivamente los grupos eran iguales. Para estos efectos se sometieron los datos a un análisis de varianza y se pudo encontrar que al termino de la experiencia existían además diferencias significativas entre los grupos, obteniéndose un valor de **F=6,698.-** valor significativo al **p=0,013.-** **Esto permite inferir que pertenecen a poblaciones distintas.**

Con el fin de observar el comportamiento de la variable dependiente autoestima, y de ella sus categorías, de acuerdo a lo planteado en la hipótesis de investigación se hizo un análisis de varianza entre el pretest y postest **observándose los siguientes resultados:**

Datos de Análisis de Varianza entre pretest y postest

Autoestima (Categorías)	«F»	Nivel de Significación
Escolar	116,785	P=0,001
General	16,330	P=0,001
Hogar	0,677	P=0,412 (NO)
Social	11,076	P=0,001

De acuerdo a los datos obtenidos se puede inferir que las varianzas al inicio del programa de intervención no son las mismas que al término de él, por consiguiente es posible señalar que existen diferencias significativas con la excepción de la **Autoestima hogar**, que se mantiene igual.

En cuanto a la posible relación entre la autoestima y el logro alcanzado en la resolución de problemas se pudo observar a través de un análisis de correlación que sólo la autoestima escolar presentó un grado de asociación de $r= 0,483$. A un nivel de significación de $p=0,01$.- Para el resto de las categorías de esta variable no se observó asociación significativa.

De las variables atributivas consideradas en el diagnóstico se puede confirmar que la estrategia de aprendizaje «procesamiento elaborado» y «procesamiento profundo» están correlacionadas significativamente ($p=0,05$) con la resolución de problemas $r=0,393$ y $r=0,419$ respectivamente. Esto se explica por las habilidades intelectuales de niveles superiores que intervienen en la resolución de problemas.

Además se pudo comprobar el grado de asociación entre la comprensión lectora con un valor de $r=0,344$ significativa a un $p=0,05$ y de ella particularmente la habilidad «Leer una oración párrafo o texto, reconociendo las afirmaciones y/o los sentidos implícitos que contenga» $r=0,387$ significativo al $p=0,05$

CONCLUSIONES

En relación a la hipótesis planteada y a los objetivos señalados en esta investigación se ha podido concluir que:

1.- Los datos obtenidos permiten inferir a un nivel de significación mayor a un $p=0,01$.- que el programa efectuado logró incrementar la capacidad para resolver problemas, lo que nos permite confirmar la efectividad del método de los cuatro pasos y las diez soluciones, como también la contribución en ello de las estrategias evaluativas.

2.- De acuerdo a la evidencia empírica se observaron resultados exitosos en todos los sujetos cuando se aplicó la prueba de Mc Nemar, sin embargo cuando se efectúa un análisis de varianza con el posttest, por escuela, se pudo comprobar que los sujetos pertenecían a poblaciones diferentes, lo que es congruente con la calidad de las escuelas una evaluada por el ministerio de «excelencia académica» y la otra de «alto riesgo». Los resultados entonces si bien son alentadores reflejan esta diferencia entre los grupos. El programa incrementa las habilidades pero mantiene las diferencias entre los grupos.

3.- La modalidad de evaluación permitió observar al interior del aula el grado en que los estudiantes fueron aceptando sus errores, comparando su desempeño con los referentes dados en las rúbricas propuestas. Lograron tomar conciencia de sus aprendizajes, especialmente fortalezas y debilidades, motivar-

se frente a las nuevas tareas de aprendizaje y además se sintieron protagonistas del proceso. Esto se vio reflejado especialmente en la actitud de los alumnos dentro del aula y frente a sus profesores.

4.- El programa aportó al docente una experiencia que le permitió modificar su paradigma evaluativo, el cual se centró fundamentalmente en el aprendizaje. Aprendió a trabajar con el referente cualitativo «**logrado**» y «**emergente**», promoviendo en los estudiantes el desafío intelectual, colaborando con ellos y mediando para el logro de éste.

5.- Respecto a la autoestima que hipotéticamente podría variar, de acuerdo a un análisis de varianza entre el pretest y postest, se pudo comprobar que ésta varía significativamente a un $p = 0,01$.- en las autoestima escolar; autoestima general y autoestima social. En todos los casos sufrió modificación positiva esto provee evidencia que la autoestima está presente en lo que respecta al desempeño escolar y para el contexto de esta investigación se suponía que las estrategias evaluativas podían afectarla.

Es factible que la autoestima escolar pudo variar en la medida que el alumno mejoró en su rendimiento, la autoestima social se fortaleció en la medida que la organización del trabajo escolar permitió la interacción y la autoestima general se vio involucrada por el efecto de irradiación de las anteriores. No obstante las estrategias evaluativas y el cambio de paradigma en la evaluación se expandió a otros profesores y sectores de aprendizaje, modificando la actitud de los docentes y rendimiento de los alumnos.

6.- Se pudo constatar el grado de dependencia existente entre las variables atributivas como lo son la Comprensión Lectora y las Estrategias de Aprendizaje de nivel superior, que se habían considerado en el marco referencial de esta investigación. Sin embargo no se tiene mayor información del incremento que éstas pudieran haber sufrido a partir del programa de intervención, por cuanto no fueron medidas al término de él.

En síntesis se puede concluir que las estrategias evaluativas han logrado crear un ambiente de confianzas mutuas entre profesor y alumnos en el aula. Los docentes involucrados en la experiencia dieron cuenta de reconocer el escaso conocimiento que tenían de sus estudiantes, de sus capacidades y potencialidades. El diagnóstico inicial contribuyó a otorgar los antecedentes objetivos para efectuar una verdadera planificación del proceso, excluyendo toda apreciación negativa de los estudiantes dentro del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- DEL VALLE Y OTROS. "Elaboración y validación de material didáctico que favorezca el desarrollo de la capacidad de resolver problemas en niños de 7º y 8º año de Educación General Básica" (1997).
- FERNÁNDEZ M. "Evaluación y cambio educativo" Edi. Morata España, (1995).
- FEUERESTEIN R. y. MINTZKER. "Manual para los Padres Experiencia de Aprendizaje Mediado" Jerusalem Hadaza, Wiso Canadá Research Institute Israel. (1993)
- GARCÍA F., RIQUELME G. Y PROF. GUÍA. "Estrategias innovadoras para incrementar la Comprensión lectora y su correspondiente evaluación". Tesis para optar al grado de Magíster Universidad de Concepción, (1998)
- GONZALEZ PORTAL, M.D. "Conducta prosocial: evaluación e intervención". Edit. Morata, Madrid, España, (1992)
- HOOGEBOOM, SH & GOOGNOW, J.: "The Problem Solver 1 and 2. Activities for learning Problem-Solving Strategies. Creative" Publications Suunyvale. California. USA, (1987).
- Kerlinger Fred. "Investigación del comportamiento". McGraw-Hill, Mexico, (1988).
- MARTÍNEZ, J. BRUNET, J y "Metodología de la Mediación en el Proceso de Enseñanza Ferrés, R. aprendizaje" Edit. Bruño, Madrid, España, (1990).
- RIQUELME, SEGURE, YÉVENES. "Validación Test de Inteligencia Lógica" Revista Paideia N°19, Facultad de Educación, Universidad de Concepción (1992).
- RIQUELME G. "Medición y Evaluación del rendimiento escolar". Edit. Universidad de Concepción, (1995).
- RIQUELME G. Y OTROS: "Test de Habilidades Lectocomprensivas básicas THLB" ,Universidad de Concepción, (1998).
- RIQUELME G., ZAPATA E. Prof. Guía. «Evaluación en el aula: Diagnóstico en el marco de la Reforma Educacional» Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación Universidad de Concepción, Chile, 2001.-
- SEGURE, J. SOLAR M. «Características psicosociales de alumnos de Educación Media en la Riquelme G. VIII Región y su incidencia en el rendimiento escolar» PAIDEIA N°19, Universidad de Concepción, Chile, 1995.
- SAWYER A., FULTON D. "Assesment and Record-Keeping" in Development in primary mathematics teaching", Publishers London, (1993).
- VERMANDEL ALFRED. "Theory of Mathematics Education, Proceedings of The Thrid International Conference". Edit. University of Antwerp. Bélgica (1998).

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL EN ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Luis Rodríguez Diéguez (*dieguez@usal.es*)
Esperanza Herrera García (*espe@usal.es*)
M^a Cruz Sánchez Gómez (*mcsago@usal.es*)
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

La demanda a la que dar respuesta en la investigación que presentamos en esta comunicación, financiada en el año 2002 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, aparece expresa de modo explícito en los siguientes objetivos del Decreto de Mínimos de 1991:

- a) Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
- b) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

El Decreto de Mínimos de 2001 presenta una solicitud más breve y sintética, señalando como objetivo general el siguiente:

- a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización de los propios pensamientos.

REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

La tipología textual más usual procede de la retórica clásica, recogida por Aristóteles: la clasificación de *genus* (*iudiciale*, *demonstrativum*, *deliberativum*) da lugar a la consideración de los cuatro tipos básicos: narración, descripción, exposición y argumentación.

Esta propuesta en los momentos actuales se ve replicada por planteamientos de distinta índole, que provocan una serie de propuestas alternativas. Desde las propuestas filosóficas de Austin (1971), Searle (1976) y Habermas (1987) hasta los análisis didácticos de Bain y cols. (1985) las propuestas son diversas.

Tal vez revistan un cierto interés la extrapolación de la propuesta de la OCDE en el proyecto PISA para el lenguaje escrito.

Se analizan allí los siguientes tipos de textos escritos, de los que cabe extrapolar su existencia y posible vigencia en el lenguaje oral.

1. TEXTOS CONTINUOS

Todos los textos continuos se presentan en forma de «prosa» estándar. Se clasifican según el propósito del autor en los siguientes cinco tipos que se utilizan en el proyecto PISA:

DESCRIPCIÓN se refiere a las propiedades de los objetos situados en el espacio y responde a preguntas del tipo «qué».
NARRACIÓN se refiere a las propiedades de los objetos situados en el tiempo y responde habitualmente a preguntas del tipo «cuándo» o «en qué orden».
EXPOSICIÓN presenta la información de conceptos complejos, de construcciones mentales o de elementos en los que se pueden analizar los conceptos y los constructos mentales. El texto proporciona una interpretación sobre la manera en que los elementos constitutivos se interrelacionan en un todo unitario y generalmente responden a preguntas del tipo «cómo».
ARGUMENTACIÓN presenta propuestas sobre relaciones entre conceptos o proposiciones. Los textos argumentativos frecuentemente responden a preguntas del tipo «por qué».
PRESCRIPCIÓN da o proporciona instrucciones sobre qué hacer e incluye procedimientos, reglas, regulaciones y normas que especifican determinados comportamientos.

Tabla 1

2. TEXTOS DISCONTINUOS

A diferencia de los textos continuos, los textos discontinuos varían mucho en cuanto a la forma y, por tanto, son clasificados teniendo en cuenta más su estructura que la intención del autor. En el proyecto PISA se emplean los seis tipos siguientes:

- 1.Los IMPRESOS
- 2.Los AVISOS Y ANUNCIOS ...
- 3.Los CUADROS Y GRÁFICOS ...
- 4.Los DIAGRAMAS
- 5.Las TABLAS Y MATRICES....
- 6.Los MAPAS ...

La distribución y la variedad de los textos que los estudiantes deben leer para el proyecto PISA, son características importantes de la evaluación. Aproximadamente dos tercios de los textos de la evaluación son textos continuos de los que el grupo más amplio es el constituido por materiales expositivos. Dos tercios de los textos discontinuos son tablas, cuadros o gráficos. El resto de los textos discontinuos son mapas, anuncios y formularios, cuyo tipo se espera sea entendido y usado por un joven de 15 años. (OCDE, 2001)

En principio, una tipología de textos orales sobre los que efectuar la evaluación podría proponerse inicialmente del siguiente modo:

1. Textos continuos.
 - 1.1. Descripción
 - 1.2. Narración
 - 1.3. Exposición
 - 1.4. Argumentación
 - 1.5. Prescripción
2. Textos discontinuos
 - 2.1. Interrogatorio
 - 2.2. Diálogo directo

2.3. COLOQUIO

No parece recomendable la utilización de todos los tipos en la evaluación al finalizar la Educación Primaria. El salto que se produce entre los Decretos de mínimos de 1991 y 2001 pone manifiesto la toma de conciencia de una intención excesivamente amplia, una exigencia tal vez no realizable.

Sería conveniente marcar unos límites, de modo que se resolviera el contexto tipológico de los textos en un grupo máximo de dos o tres de los denominados continuos y dos de los tipos discontinuos.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Creación de una prueba de expresión oral para alumnos de 6º curso de Educación Primaria. Condicionantes:

1. Aplicación individual.
2. Tiempo máximo a invertir en la aplicación: 10 minutos

PLAN DE ACTUACIÓN

A fin de garantizar la terminación de una prueba de índole al menos provisional, sería necesario seguir un plan de actuación del siguiente tipo:

1. Expresión verbal a partir de estímulo visual: test de la tarjeta de Myklebust (1965).
1.1. Elaboración supervisada de "tarjetas". Se trata de crear ilustraciones que sirvan de estímulo tanto para la generación de discursos continuos ("contar lo que se ve en el dibujo"), como discontinuos (conversación dirigida sobre otra ilustración elaborada).
1.2. Realización y grabación magnetofónica de entrevistas con alumnos de 6º curso de Educación Primaria, con las tarjetas como estímulo, en las que se describa y se converse sobre los dibujos presentados .
1.3. Transcripción literal de las entrevistas.
1.4. Análisis y elaboración de listas de consistencia (objetos y acciones claramente expresas en la tarjeta.
2. Crear un modo de análisis automatizado en lo posible.
3. Valoración de validez y fiabilidad de la prueba.
4. Trabajo inicial: Sobre 400 sujetos. (Prueba Piloto)
4.1. Cuatro o seis evaluadores (de 60 a 100 pruebas a aplicar)
Pasar prueba y valorar globalmente la capacidad expresiva (Criterio A).
4.2. Transcribir los textos (coincidencia en lo posible de transcripores y evaluadores.
Transcribir sin ajustes fonéticos.
Valorar globalmente la capacidad expresiva (Criterio B)
4.3. Tratar los textos con programas "ad hoc".
Se pedirá el recuento de variables directas
Se pedirán "Diccionarios" genéricamente

4.4. Los textos tratados arrojarán resultados que habrán de ser reelaborados:
Posibles transformaciones:
Media sobre N
Logaritmo
Raíz
Arcoseno; $2 \arcsin \sqrt{\frac{x}{n}}$
Transformaciones: a partir de puntuaciones directas, en base de datos (FileMaker: campo calculado) o en hoja de cálculo, importadas a partir de ASCII.
5. Cálculo de predicción a partir de datos elaborados.
6. Diseño final de la prueba y elaboración de la base de datos para el cálculo de las variables.
7. A fin de explotar los datos de modo más completo, para después de la prueba cabría pensar en la utilización de los datos de la valoración final de la Educación Primaria, a partir de los posibles retoques y reestructuraciones de la prueba y sus indicadores.

Tabla 2

Los posibles resultados de la evaluación.

Se pretende una evaluación lo más completa posible de las características susceptibles de ser evaluadas de modo automático, requisito indispensable para el proceso de evaluación en el que se incluye la prueba.

La evaluación podría consistir en una apreciación objetiva y cuantitativa de aquellos indicadores que pudieran determinarse. Sería esperable valorar al menos algunos de los siguientes indicadores:

5.1. Riqueza de vocabulario, expresada a través de:
5.1.1. La tasa de redundancia (TTR), valorada a través de fórmulas similares o derivadas de la siguiente fórmula: TTR = Número de vocablos del texto/ N° total de palabras del texto
5.1.2. La longitud estimada máxima de las palabras del texto generado por cada alumno sometido a la prueba. Viene expresada por una variable derivada de la puntuación media de las palabras empleadas en el texto.
5.1.3. Usualidad del vocabulario empleado. Para ello se han de contrastar las palabras utilizadas en el texto generado por cada alumno con diccionarios de usualidad del castellano. De modo global esta estimación se efectúa a partir de indicadores del tipo: Usualidad = Palabras totales del texto- palabras del diccionario/ Palabras totales del texto
5.1.4. Índice de densidad personal, mediante la consideración de los datos arrojados por medio de los análisis de las listas de consistencia obtenidas en el apartado 1.4.
5.2. Características sintácticas.
Evaluada a través de indicadores tales como:
5.2.1. Longitud de frases, considerando los signos de puntuación mediante la reelaboración del texto con base en las pausas.
5.2.2. Utilización de elementos subordinantes, susceptibles de detección mediante la creación de diccionarios "ad hoc"(Rodríguez Diéguez, 2001).

Tabla 3

6. PROGRAMAS NECESARIOS PARA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

Es necesario que rueden en plataforma Mac (MacOs 9 y 10) y Windows actualizado al tiempo. El programa es un tratamiento de largas cadenas verbales.

Entrada:

Textos en versión ASCII, de extensión variable (desde un centenar de palabras hasta un centenar de páginas: de 100 a más de 500.000 caracteres). Desde 1 a 3 diccionarios proporcionados en lista ASCII.

A. Proceso o programa 1.: Deberá proporcionarlos datos siguientes:

Número total de palabras del texto.
Número de comas
Número de puntos y coma
Número de puntos y aparte.
Número de puntos y seguido
Número de dos puntos y seguido
Número de dos puntos y aparte
Signos de admiración
Signos de interrogación
Número de mayúsculas en el texto.
Número de guiones de inclusión/2
Número de paréntesis/2
Media de letras por palabra en la distribución total de frecuencias del texto.
Valor de la desviación típica de la distribución cuya media es (13)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 1 (Diccionario A)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 2 (Diccionario B)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 3 (Diccionario C)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 4 (Diccionario D)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 5 (Diccionario E)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 6 (Diccionario F)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 7 (Diccionario G)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 8 (Diccionario H)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 9 (Diccionario I)
Frecuencia de las palabras del total del texto que aparecen en el diccionario 10 (Diccionario J)
Número de palabras distintas que aparecen en el texto [(consultar el texto consigo mismo como si fuera un diccionario)]
Numero de palabras distintas que aparecen en el texto [(consultar el texto consigo mismo como si fuera un diccionario, considerando plural, femenino y tiempos verbales)]
El contenido de los diccionarios habrá de cargarse a partir de archivos ASCII.
El número de términos de que podrá constar cada uno será como máximo de 4000 palabras.
Cabría pensar en que dos de ellos tuvieran esa capacidad máxima, y los restantes un máximo de 400
Sería conveniente determinar cuantos y cuales de esos diccionarios se van a utilizar en cada caso.
Salida:
Texto íntegro transcrito o el número de frases que decida el usuario
Cada una de las variables señaladas
Separación entre texto (primer dato) y cada uno de las variables: tabulador (para incorporar, según los casos, a hoja de cálculo o registro de base de datos).
Separación entre textos: "retorno"

Tabla 4

B. Proceso o programa 2

Proporcionará una lista alfabética de palabras del texto, con el cómputo de frecuencias de
Proporcionará una lista alfabética de palabras del texto, con el cómputo de frecuencias (
las propias de un diccionario que se facilitará [(términos asemánticos)].
Salida:
Lista ordenada alfabéticamente y frecuencia de palabras separados por tabulador. Cada
anterior por “retorno”

Tabla 5

C. Proceso o programa 3.

El texto de entrada se numerará por párrafos.
Del texto de entrada seleccionará aquellas frases en las que intervengan determinados sintagmas o determinadas palabras.
El texto de entrada se numerará por párrafos, a fin de identificar el párrafo
Deberá solicitar cuáles son las palabras que hay que buscar, pidiendo hasta un total de 20 sintagmas o palabras como máximo.
Salida:
Palabra o sintagma buscado.
Párrafo en el que aparece el fragmento.
Las palabras o sintagmas han de aparecer en la salida del texto en mayúsculas.

Tabla 6

BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J.L.(1971): Palabras y acciones, Ed. Paidós, Buenos Aires
- BAIN, D. y otros (1985): Contributions a la pedagogie du texte, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Ginebra, 1985.
- HABERMAS, J.(1987): Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Taurus, Madrid.
- MYKLEBUST, H. (1965): Development and Disorders in Writen Langage(2 vols.). Grune & Stratton, Nueva York.
- OCDE (2001); Proyecto PISA.La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos:la evaluación de la lectura,las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000, Ministerio de Educación,Cultura y Deporte,INCE. Madrid .
- PUYUELO, M. y COLBS (2000): Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial. Ed. Masson, Barcelona, etc.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y colbs (1992-93): Ecuaciones de predicción de lecturabilidad, en Enseñanza, nº 10-11.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1994): Fórmulas para predecir las condiciones de lectura

de textos en español, en Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Fundesco, nº 27, págs. 97-112

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (2001): La jerga de la reforma educativa. Ed. Ariel, Barcelona.

SEARLE, J.R. (1976):»Una taxonomía de los actos ilocucionarios», en Teorema, vol VI/1, pp. 57 - 65

LA INCORPORACIÓN DE LA NTIC EN LA RED EDUCATIVA DE A CORUÑA

Eduardo Rodríguez Machado
Luz Sandra Casar Domínguez
Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio trata de establecer las especificaciones de un proyecto de red informática educativa que contenga como nodos todos los centros educativos no universitarios y todos los centros culturales de la ciudad de A Coruña, junto con un nodo (o nodos) centrales desde los cuales se gestionen los recursos tanto técnicos como de servicios de dicha instalación. Dicha red debe significar un elemento fundamental tanto para el conocimiento y familiarización de los estamentos docente y discente con las nuevas técnicas informáticas, como para su utilización en la mejora cualitativa de los procesos educativos en general.

2. OBJETIVOS

En la presente investigación referida a la *“Informatización en red de centros educativos no universitarios del municipio de A Coruña”*, se intenta descubrir en primer lugar una serie de datos de corte general como son: datos generales del centro, datos personales del profesorado y alumnado; en segundo lugar, conocer la realidad en la que desempeña su labor docente el profesorado con respecto a una serie de ítems que hace referencia a Internet con relación a las dinámicas y procesos que, a nivel individual y colectivo se generan en un centro a través del uso de Internet y desvelar las necesidades y los posibles problemas que pueden surgir.

3. METODOLOGÍA

Planteados los objetivos a continuación se explica la metodología a utilizar en el desarrollo del mismo.

Muestra. Centros educativos del municipio de enseñanza no universitaria, públicos o privados concertados, que soliciten voluntariamente su adscripción al programa.

Centros integrados durante el curso 2001-2002: 62 centros en total

Participaron N=323 profesores pertenecientes a los niveles educativos de Ed. Infantil y Primaria, E.S.O., Bachillerato y F.P. del municipio de A Coruña y que durante los meses de abril a junio del curso 2001-2002 respondieron un cuestionario que se facilitó a los centros, también podían cubrirlo en la página web educativa (www.edu.aytolacoruna.es).

Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado fue un cuestionario que se confeccionaron al efecto para la investigación. En su realización se tuvo en cuenta todas las indicaciones que los diversos autores proponen en relación a como elaborar un cuestionario: número de ítems, tiempo de aplicación, orden de las preguntas, contenido de las preguntas...

El cuestionario del profesorado estaban divididos en dos grandes secciones, la primera referida a datos de identificación personal, y la segunda que se recogían datos referidos a varias dimensiones interrelacionadas referidas a Internet sobre acceso, conocimientos, formación, usos, rendimiento...

Dimensiones del Cuestionario		Profesorado
Sección 1: Datos de Identificación	edad, género., tipo de centro. curso actual.	
Sección 2: Conocimientos, formación, uso, ambiente y expectativas.	Acceso, conocimientos previos, formación., uso de Internet, expectativas y motivación., competencias y actitudes, rendimiento, información.	

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS, versión 11.0. para Windows. A continuación se plantean unas series de cuestiones en relación al acceso, motivación, Servicios de Internet municipal. control de contenido y adictividad:

Con respecto a los NC's observamos que contestaron afirmativamente (212; 65,6%) de la muestra frente a (103; 32%) que contestaron negativamente. Hay que tener en cuenta que en estos momentos existen dos aulas de informática en la mayoría de los centros, una dispuesta por el Ayuntamiento y otra de la Xunta de Galicia.

Relación Motivación en la Red

Con relación a si cree que resulta motivante para la adquisición de conocimientos, los resultados hablan por si solos, pues (303; 93,5%) afirma que Internet favorece y motiva para tal efecto mientras que (14; 4,3%) niega tal motivación sobre la adquisición de unos u otros conocimientos y habilidades.

Numerosos estudios afirman la estrecha relación existente entre motivación y rendimiento escolar (Bandura, 1987; García y Musitu 1993, Polaina, 1993); siguiendo a Cyrs (1995) se puede decir que el ordenador y la red crea un ambiente (environment learning) altamente motivador que favorece la predisposición del alumno al aprendizaje.

¿Accedes a Internet desde los ordenadores dispuestos por el Ayuntamiento?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	212	65,6	67,3	67,3
	No	103	31,9	32,7	100,0
	Total	315	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,5		
Total		323	100,0		

Tabla 2:

¿Crees que Internet puede resultar motivante para el desarrollo del proceso e/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	303	93,5	95,6	95,6
	No	14	4,3	4,4	100,0
	Total	317	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	7	2,2		
Total		324	100,0		

La Web Municipal de Educación (www.edu.aytolacoruna.es) trata de ser el nexo de unión de todos los centros educativos de la ciudad, punto de información y referente educativo y cultural. Ofrece una serie de servicios entre los que podemos destacar: el correo electrónico, foro educativo, news (grupo de discusión), pensar en educación (sección que atiende a todo los temas relacionados con educación), aula virtual (sección de contenidos curriculares), enréd@te (diferentes secciones y enlaces de interés tanto al profesorado como el alumnado), noticias (noticias semanales dedicadas al mundo educativo de nuestra ciudad).

¿Utilizas alguno de los servicios que ofrece Internet Municipal?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	160	49,5	51,1	51,1
	No	153	47,4	48,9	100,0
	Total	313	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	10	3,1		
Total		323	100,0		

En cuanto si utiliza el profesorado algunos de los servicios de Internet Municipal, podemos apreciar que (160; 49,5%) contestan afirmativamente frente a un (153; 47,4%) que lo hacen negativamente, hemos de decir que estos servicios se están actualizando constantemente por parte de la Intranet.

Control de contenidos y adictividad de la red En las tablas 4 y 5 hacen referencia a la posible adictividad de la red y a la necesidad de control de contenidos de la misma respectivamente. En el caso, adictividad de la red, (223; 70,3%) lo consideran mientras que (90; 28%) desestiman esa influencia. Estudios a nivel nacional¹ demuestran que el 8,8 de los usuarios presentan una dependencia a la red estando está sobrevalorada por los medios de comunicación, caso análogo con el juego en la década de los 80, pero que es necesario tener en cuenta.

Con relación al control de los contenidos de la red casi unanimidad (253; 78,3%) del profesorado afirma esa necesidad, mientras que el resto no lo creen así. Con relación a este punto el departamento de Gestión de Red del Ayuntamiento recorta el acceso a determinadas páginas y contenidos de dudosa educabilidad.

Recursos utilizados por parte de los profesores

En referencia a los recursos utilizados en sus clases para el apoyo educativo, resta decir que por parte de los profesores los buscadores y el correo electrónico

¹ Extraído de CiberP@is. El País 14 Noviembre 2001.

oscilan en un 80% de su uso, seguido de periódicos online y contenidos web de su materia con un 65%.

Se hace especial hincapié en el fenómeno socializador de la red al obtener porcentajes elevados en instrumentos elaborados para tal fin, chat, foros, news, correo... Este hecho resulta interesante pues siguiendo a e Sancho (1998), el cual analiza el papel que la Red en el entorno social, reconoce que el altísimo valor socializador de la misma aspecto éste que también ha sido contemplado por Ortega y Mínguez (2001a) y por Simone (2000) entre otros autores. “...las nuevas tecnologías han multiplicado el universo de las representaciones sociales, poniendo al alcance (...) un espacio enormemente ampliado de socialización” Simone (2000. (p.24).

¿Debería ser controlado el contenido en Internet?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	253	78,3	80,1	80,1
	No	63	19,5	19,9	100,0
	Total	316	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	7	2,2		
Total		323	100,0		

Tabla 5:

¿Consideras que Internet puede resultar adictivo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	227	70,3	71,6	71,6
	No	90	27,9	28,4	100,0
	Total	317	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,9		
Total		323	100,0		

Exploración y análisis de fiabilidad y factorial.

A lo largo de esta fase de análisis, nos detendremos en los apartados de análisis estadísticos del cuestionario, para obtener los resultados de fiabilidad y validez de las pruebas. Con objeto de conocer la consistencia interna de las escalas empleadas, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad utilizando el Alpha de Cronbach que nos dio coeficiente de fiabilidad de $\alpha = .78$ que la podemos determinar como una buena.

Con la escala de valores se llevó a cabo una análisis factorial exploratorio, utilizándose el método de componentes principales, con rotación Varimax con Kaiser. Se seleccionaron aquellos factores con autovalores superiores a 1, y se eliminaron del análisis aquellos ítems con pesos factoriales inferiores a 0,3.

La solución factorial final consta de 8 factores que explican el 58,82% de la varianza total de la escala de los 29 ítems.. Los factores que nos quedan hacen referencia a “acceso”, “uso”, “formación”, “procesos de enseñanza-aprendizaje”, “trabajo colaborativo”, “contenidos”, “actitudes”.

Hemos de tener en presente que hemos analizado la estructura factorial de esta primera muestra piloto para determinar en base a los resultados realizar el cuestionario definitivo de aplicación al profesorado.

5. CONCLUSIONES

En este apartado pretendemos proporcionar una perspectiva general del presente trabajo, realizando para ello una síntesis de los aspectos que consideramos más relevantes entre los que aporta esta primera investigación, así como una reflexión en torno a ellos. Pero también pretendemos destacar nuestras limitaciones a las que está sometida nuestra investigación, así como sus posibles soluciones y los aspectos a tener en cuenta para futuros trabajos en esta línea de investigación, la cual consideramos como una de las más interesantes del momento actual y que en mayor medida puede proporcionar pautas de enseñanza.

Sin duda que, como se deriva de las ideas del marco teórico del trabajo que aquí se presenta; hoy en día se lo que se pretende con la introducción de los medios informáticos e Internet en los centros es la interacción de los mismo en el currículum como un medio útil de enseñanza que debe ser empleado como recurso didáctico en todas las áreas del currículum.

No podemos ignorar en un primer momento de la desconfianza que generan los ordenadores ni el desconocimiento de su uso por algunos sectores del profesorado.

En primer lugar, en cuanto a acceso, recursos, conocimiento, uso y expectativas sobre Internet por parte de los profesores observamos que mantienen unas actitudes bastante positivas hacia este medio que acerca a los centros.

La investigación indica que los profesores usan Internet con mayor frecuencia para buscar información suponemos con la finalidad de preparar sus clases, que para otros fines pedagógicos. Ello es un punto inicial y parece muy bien. Asimismo, es muy escaso su uso para construir y publicar información en Web.

De esta población encuestada podemos resaltar la consideración del aspecto socializador de Internet, dato importante a tener en cuenta por su relación directa con el rendimiento escolar, así como hacer emerger las percepciones del profesorado (tanto positivas y negativas) de su uso escolar y su incidencia en la motivación en el alumnado, considerar que puede facilitar la ampliación de

conocimientos, no tanto como suplantadores del material impreso como el libro de texto, sino como recursos materiales alternativos y complementarios.

Hemos de indicar el bajo nivel de preparación que presentan tanto para el uso de Internet y más concretamente en estos ordenadores como un importante obstáculo para el uso de las nuevas tecnologías en la educación. El profesorado de A Coruña en general no parecen preparados para introducir Internet en sus rutinas diarias donde sea uno de los ejes vertebrados de las programaciones, esto puede venir dado por la escasa preparación. Los profesores de alguna manera son conscientes de la necesidad de dominar en alguna medida Internet y el uso de la informática, pero quizás motivados no tanto por el conocimiento de las prestaciones de estos medios como debido a su presencia en la sociedad y a la intuición de sus posibilidades para mejorar y facilitar el trabajo docente. En este sentido, las vías que podemos destacar son los cursos de formación que se vienen realizando por parte de profesorado especializado en el manejo de estos equipos.

Internet Municipal² es un hecho, el estudio realizado pone de manifiesto que el programa promovido por el Ayuntamiento de La Coruña de *Informatización de centros educativos* está en fase de acoplamiento y hasta que se dote realmente de profesorado especializado en los centros estos equipos no llegarán a usarse óptimamente, si bien es cierto que en algunos centros se utilizan dichos ordenadores en horario lectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- CANZANI Y AGUIAR. (2001). "Internet y la ansiedad" Mori. En www.psicooactiva.com
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001a). "Familia y transmisión de valores". Santiago de Compostela. Fundación Caixagalicia.
- MAJÓ, Joan; MARQUÈS, Pere (2002). "La revolución educativa en la era Internet". Barcelona: CissPraxis
- MARQUÈS, P. (2001b) "Ventajas e inconvenientes del uso de Internet en educación", en <http://dewey.uab.es/pmarques>.
- SANCHO, J. M^a. (1998) "Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas". En Ballesta, J, Sancho, J.M. y
- SIMONE, R. (2000). "La Tercera Fase: formas de saber qué estamos perdiendo". Madrid. Taurus.

V.V.A.A. (2002) *El perfil del docente ante la Informática Educativa*. “IE-2002-RIBIE”
Vigo.

LA EDUCACION VIAL EN LA ESCUELA: SU EVALUACIÓN A PARTIR DE CRITERIOS DE CALIDAD

Montserrat Rodríguez Parron.
Mercè Jariot Garcia. Profesoras de MIDE
Universitat Autònoma de Barcelona

LA EDUCACIÓN VIAL DE CALIDAD: CRITERIOS DE OPTIMIZACIÓN

Cuando hablamos de calidad en el ámbito de la educación vial en la escuela es necesario hacer referencia a sus objetivos. La educación vial de calidad debe partir de un objetivo general: garantizar la seguridad vial, entendida ésta como la situación en la que se produzcan el mínimo de accidentes y las mínimas consecuencias de los mismos. La escuela debe asumir este compromiso, dado que los accidentes de tráfico siguen siendo una de las principales causas de mortalidad entre la población joven.

De este objetivo general de la educación vial de calidad se desprenden dos objetivos específicos que concretarían hacia donde debe tender la intervención a nivel escolar:

- 1. La educación vial de calidad pretende** reducir la accidentalidad, disminuyendo los comportamientos de riesgo.
- 2. La educación vial de calidad debe** conseguir que los comportamientos de riesgo disminuyan en el presente y durante toda la vida.

Para conseguir este doble objetivo será necesario que la escuela tome como referencia unos criterios de calidad que ayudarían a evaluar las acciones realizadas en los centros educativos. Estos criterios de calidad podrían resumirse en los siguientes:

Criterios de calidad	
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofrece conocimientos sobre factores de riesgo y medidas preventivas. ✓ Analiza los predictores de riesgo. ✓ Interviene sobre los grandes factores de riesgo: autocontrol de la velocidad, educación en el consumo de bebidas alcohólicas, adquisición y automatización de hábitos en el uso de dispositivos de seguridad.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presenta sentimientos y valores favorables en relación con la aceptación de las medidas preventivas. ✓ Ayuda a integrar los valores necesarios para poner en práctica las medidas preventivas. ✓ Trabaja el autocontrol de los sentimientos, comportamientos y actitudes de riesgo.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomenta la adquisición de destrezas que se convertirán en hábitos y comportamientos automáticos relacionados con la prevención y la seguridad. ✓ Enseña a aplicar las medidas preventivas para obtener la máxima seguridad y la consecuente disminución del riesgo. ✓ Ayuda a utilizar correctamente todos los elementos de seguridad
Diseño de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiene en cuenta a todos los agentes implicados en la prevención de la accidentalidad: alumnos, padres, equipo directivo, profesorado y agentes externos al centro ✓ Aplica los principios del aprendizaje múltiple (utilizar texto, imagen, sonido, movimiento y incluye la transmisión de ideas, emociones y destrezas relacionadas con la seguridad) ✓ Parte de una detección de necesidades, adaptándose al nivel personal, académico y etapa evolutiva. ✓ Tiene en cuenta los sentimientos y experiencias de las personas a las que se dirige. ✓ Incluye en su diseño ideas, emociones y comportamientos de prevención, a partir de actividades integradoras. ✓ Diseño de actividades globales que incluyen los elementos necesarios para reducir y prevenir la accidentalidad: <ul style="list-style-type: none"> - Lo que se debe hacer: transmiten contenidos de hechos y conceptos relacionados con la prevención de accidentes. - Saber hacer lo que se debe hacer: adquisición de destrezas a poner en práctica para la prevención de accidentes. - Querer hacer lo que se debe hacer: adquisición de hábitos, actitudes y valores relacionados con la prevención de accidentes. ✓ En el centro existe un equipo de profesores responsables de seleccionar, coordinar y evaluar las acciones de educación vial.

(.../...)

Criterios de calidad	
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se utilizan materiales que ayudan a reducir el número e impacto de los accidentes de tráfico: fomentan la adquisición de destrezas, hábitos y automatismos relacionados con la prevención de la accidentalidad. ✓ Existe un proceso de evaluación de las acciones y resultados de la educación vial.

Si pretendemos que la intervención en educación vial tenga visión de futuro, no sólo debe diseñarse dando a conocer las normas de circulación, los riesgos del tráfico, y facilitando una serie de destrezas para circular dependiendo de las circunstancias; debemos preparar a los niños y jóvenes para que integren los valores necesarios para poner en práctica las medidas preventivas de manera automática. Para ello, es imprescindible diseñar una intervención que tenga en cuenta estos criterios de calidad.

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Para llevar a cabo el análisis de las acciones desarrolladas en materia de educación vial en una muestra de centros educativos de Cataluña, nos hemos apoyado en un cuestionario que ha sido administrado a un total de 268 centros en los niveles educativos de: infantil y primaria, secundaria y bachillerato, y formación profesional.

De acuerdo con los criterios de calidad anteriormente expuestos, hemos seleccionado aquellos ítems del cuestionario que están directamente relacionados con dichos criterios, y que nos van a facilitar la definición de dos tipologías de perfiles de centros: los que plantean una educación vial de calidad, y los que realizan intervenciones parciales de educación vial. Para finalizar, presentamos un conjunto de conclusiones y propuestas que nos permitan la reflexión en relación con el tema objeto de estudio.

Evaluación de las acciones de educación vial realizadas en escuelas de Catalunya a partir de los criterios de calidad.

El primer aspecto objeto de análisis ha sido el conocer si las escuelas que integran la muestra tienen por objetivo prioritario la reducción de la accidentalidad, en este sentido destacamos que, el 63,7% de ellas incorpora este objetivo y el 36,3% diseña actividades de educación vial sin plantearse como objetivo prioritario.

A partir de esta información se confeccionan perfiles de escuelas, obteniéndose los siguientes resultados.

Perfil A: Escuelas que plantean una educación vial de calidad. Las escuelas que parten del objetivo general que define una intervención de calidad realizan actividades de educación vial dentro y fuera del aula como:

Conocimientos relacionados con la reducción de la accidentalidad. *Las actividades dirigidas a ofrecer conocimientos de educación vial representan el 54,3% de las actividades destinadas a reducir la accidentalidad. Estas son: la transmisión de información, el reconocimiento de señales, y la lectura y comentario de artículos relacionados con la seguridad vial.*

Desarrollo de actitudes preventivas o de seguridad. *El 12% de las actividades ayudan a desarrollar actitudes favorables con la reducción de la accidentalidad, mediante la realización de simulaciones, trabajando hábitos y observando actitudes durante los desplazamientos.*

Práctica de destrezas de seguridad. *El 33,7% de las actividades de estas escuelas fomentan destrezas de seguridad y eficacia, realizando prácticas en el entorno de la escuela, trabajando habilidades de seguridad en ciclomotor, en bicicleta, realizando prácticas en circuitos cerrados, e incluso en la utilización de los servicios públicos.*

Diseño de la intervención. *Estas escuelas tienen en cuenta en el diseño y planificación de la intervención, destacando los siguientes aspectos:*

- *La participación de agentes externos. Las AMPAs, participan en el 12,3% de las escuelas. El 90,8% de las escuelas reciben colaboración externa de: Concesionarios (32,1%), Policía Local (21,8%), Ayuntamiento (9,9%), Centros de Recursos (6,8%), DGT (6,3%), Generalitat (4,3%), RACC (4,1%), Bomberos (3,9%), Consejos Comarcales (3,4%), Cruz Roja (2,7%), Institut Guttmann (1,9%), Compañías de Seguros (1,9%), Autoescuelas (0,5%), Guardia Civil (0,2%) y Unespa (0,2%).*

- *El principio del aprendizaje múltiple. Un 60,8% de las escuelas lo aplican..*
- *El 8,5% de las escuelas realizan una detección de necesidades antes de iniciar el proceso educativo.*
- *El 14,6% de las escuelas realizan actividades globales, intentando poner en práctica lo aprendido en el entorno de la escuela.*
- *En el 77,3% de las escuelas existen equipos de profesores que trabajan la educación vial.*
- *En un 19,5% de las escuelas se integra la educación vial en la asignatura de Conocimiento del medio Social.*
- *Dedican una media de 24,9 horas a la educación vial en un curso.*

Valoración de la educación vial. *En una escala del 1 al 10, estas escuelas valoran las actividades que realizan en el centro con una puntuación media de 6,9, el tiempo que dedican con 5,7 y valoran la importancia de la educación vial en las escuelas con 8.*

Aspectos diferenciales. Valoran más positivamente las actividades realizadas y la dedicación a la educación vial que las escuelas de Perfil B. Estas escuelas son las que llevan más años realizando actividades dentro del aula.

Perfil B: Escuelas que realizan intervenciones parciales de educación vial. Casi la totalidad de estas escuelas realizan actividades de educación vial dentro y fuera del aula, estas actividades són:

Conocimientos relacionados con la reducción de la accidentalidad. *Este bloque representa el 61,7% de las actividades de educación vial, se ofrece información, se reconocen señales, se realizan jornadas y se comentan artículos.*

Desarrollo de actitudes preventivas o de seguridad. *El 9,6% de las actividades trabajan el desarrollo de actitudes preventivas o de seguridad, con la realización de simulaciones y la presentación de testigos mayoritariamente.*

Práctica de destrezas de seguridad. *El 28,7% de las actividades realizadas en estas escuelas fomentan destrezas de seguridad y eficacia, tales como: prácticas en circuitos y parques móviles y jornadas de bicicletas.*

Diseño de la intervención. *Estas escuelas tienen en cuenta en el diseño y planificación de la intervención los siguientes aspectos:*

- **La participación de agentes externos.** *Las AMPAs, participan en el 4,1% de las escuelas. El 84,9% de las escuelas reciben colaboración externa de: Policía Local (26%), Ayuntamiento (17,6%), DGT (13,7%), RACC (6,9%), Generalitat (6,9%), Compañías de Seguros (6,1%), Centros de Recursos (4,6%), Consejos Comarcales (3,8%), Institut Guttmann (3%), Bomberos (2,3%), Cruz Roja (2,3%), Concesionarios (2,3%), Autoescuelas (1,5%), Guardia Civil (1,5%) y Decathlon (1,5%).*
- **El principio del aprendizaje múltiple.** *Un 60,8% de las escuelas lo aplican.*
- *El 5,4% de las escuelas realizan una detección de necesidades antes de iniciar el proceso educativo.*
- *En el 83% de las escuelas existen equipos de profesores que trabajan la educación vial.*
- *En un 21,6% de las escuelas se integra la educación vial en la asignatura de Conocimiento del medio Social.*
- *Un 12,2% de las actividades realizadas pueden definirse como colaterales a la educación vial.*

- *Dedican una media de 20,4 horas a la educación vial en un curso.*

Valoración de la educación vial. *En una escala del 1 al 10, estas escuelas valoran las actividades que realizan en el centro con una puntuación media de 6, el tiempo que dedican con 4,7 y valoran la importancia de la educación vial en las escuelas con 7,7.*

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- Las actividades desarrolladas están más dirigidas a la transmisión de conocimientos de educación vial que al desarrollo de actitudes y destrezas preventivas o de seguridad. *Deben integrarse los tres tipos de acciones, ya que constituye uno de los aspectos más relevantes en relación con la reducción de los accidentes.*
- La intervención no suele partir de un proceso de detección de necesidades. *Es necesario que las escuelas partan del contexto y necesidades de sus alumnos para que la educación vial obtenga buenos resultados.*
- Poca participación de las AMPAs. *Es necesario fomentar la participación de los padres en el proceso de educación vial de los hijos, deberían ayudar a la escuela en la educación integral de los hijos.*
- Escasa dedicación de los centros a la educación vial, al mismo tiempo que tienden a manifestar que las horas de dedicación resultan escasas. *Sería necesario ampliar el tiempo destinado a la educación y formación vial en las escuelas.*
- Aunque los centros acostumbran a realizar actividades prácticas que persiguen *promover el desarrollo de destrezas*, actualmente las prácticas que se realizan no suelen integrar la seguridad. De esta forma, las prácticas en circuitos o parques móviles constituyen para los alumnos un tipo de actividad que se asocia más al entretenimiento o diversión, más que a una actividad educativa. *Es necesario que los profesionales que desarrollan estas actividades estén convenientemente formados y sean capaces de transmitir conocimientos, desarrollar destrezas y actitudes de seguridad.*

BIBLIOGRAFÍA

JARIOT, M., MARTINEZ, M. (1993): Bases para la elaboración de un programa de prevención de accidentes integrado en el currículum de formación de las autoescuelas. *Actas del las primeras jornadas valencianas de la AEOEP. Universidad de Valencia.*

- MONTANÉ, J. Y FERRER, F. (1993): Quadern de Formació de Formadors del conductor. Programa d'educació del conductor. P.E.C. PPU: Barcelona:
- MONTANÉ, J., MARTINEZ, M., JARIOT, M. y RODRÍGUEZ, M. (1999): L'educació viària a l'escola. Criteris i pautes d'actuació. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya.
- RODRÍGUEZ PARRÓN, M. (2001): Aportaciones de los predictores de riesgo a la educación vial en la escuela. Tesis doctoral inédita. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

VARIABLES RELEVANTES EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Clemente Rodríguez Sabiote*
José Gutiérrez Pérez*
Rubén Rodríguez Ramírez**
Alfonso Salinas Extremera***
Inmaculada Sanz Sáinz****

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación de la Universidad de Granada

** Doctorando del departamento de Didáctica
de la Ciencias Experimentales de la
Universidad de Granada

*** Departamento de Electromagnetismo y Física de la
Materia de la Universidad de Granada

**** Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada

1. Introducción

Los procesos de transición e incorporación del alumnado universitario al mundo socioprofesional constituyen una temática de candente actualidad, aunque no suficientemente explorada. Si hasta muy recientemente han primado los estudios centrados en las tasas de éxito en la búsqueda de empleo, actualmente, la literatura de investigación, entre otros Saéz (1998) o más recientemente Cajide y otros (2002), empieza a poner cada vez más énfasis en la descripción de variables de proceso que puedan servir de referencia y sugerir pautas exitosas a los recién titulados para facilitar su inserción profesional. Con el ánimo de caracterizar la influencia de alguna de estas variables proceso en la consecución de un empleo hemos elaborado la presente comunicación a partir de un estudio de encuesta más extenso financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Planes de Estudio y Calidad de la Universidad de Granada titulado: *Variables de-*

terminantes en la inserción socioprofesional de los titulados de la Universidad de Granada.

2. METODOLOGÍA

2.1. Método

Retomando la puntualización inmediatamente anterior, pues, lo que hemos hecho ha sido tomar los ítems 1, 2, 3 (dicotomizado) y 22 (dicotomizado igualmente) del cuestionario como ítems criterio (indicadores producto), y relacionarlos con cuatro diferentes variables (variables predictivas) que hemos considerado relevantes: género, titulación, hábitat de residencia y formación complementaria mediante diferentes modelos de regresión logística binaria.

2.2. Variables

En este sentido, estas son las variables que configuran los diferentes modelos de regresión logística calculados:

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Variable criterio	Tasa de empleo: 1 → sí trabaja 0 → no trabaja	Tasa de colocación: 1 → si ha trabajado 0 → no ha trabajado	Tiempo en conseguir el primer empleo: 0 → ≤ 12 meses 1 → > 12 meses	Salario mensual: 0 → ≤ 1000 euros 1 → > 1000 euros
Variables predictivas	A. <i>Género</i> : hombre y mujer. B. <i>Titulación</i> : 1 → Licenciatura en Pedagogía, 2 → Licenciatura en Filología Inglesa, 3 → Licenciatura en Físicas 4 → Licenciatura en Ingeniería Electrónica. C. <i>Hábitat de residencia</i> : 1 → Rural (<15000 habitantes) 2 → Urbano (≥15000 habitantes) D. <i>Formación complementaria</i> : 1 → Sí tiene formación 2 → No tiene formación	A. <i>Género</i> : hombre y mujer. B. <i>Titulación</i> : 1 → Licenciatura en Pedagogía, 2 → Licenciatura en Filología Inglesa, 3 → Licenciatura en Físicas 4 → Licenciatura en Ingeniería Electrónica. C. <i>Hábitat de residencia</i> : 1 → Rural (<15000 habitantes) 2 → Urbano (≥15000 habitantes) D. <i>Formación complementaria</i> : 1 → Sí tiene formación 2 → No tiene formación	A. <i>Género</i> : hombre y mujer. B. <i>Titulación</i> : 1 → Licenciatura en Pedagogía, 2 → Licenciatura en Filología Inglesa, 3 → Licenciatura en Físicas 4 → Licenciatura en Ingeniería Electrónica. C. <i>Hábitat de residencia</i> : 1 → Rural (<15000 habitantes) 2 → Urbano (≥15000 habitantes) D. <i>Formación complementaria</i> : 1 → Sí tiene formación 2 → No tiene formación	A. <i>Género</i> : hombre y mujer. B. <i>Titulación</i> : 1 → Licenciatura en Pedagogía, 2 → Licenciatura en Filología Inglesa, 3 → Licenciatura en Físicas 4 → Licenciatura en Ingeniería Electrónica. C. <i>Hábitat de residencia</i> : 1 → Rural (<15000 habitantes) 2 → Urbano (≥15000 habitantes) D. <i>Formación complementaria</i> : 1 → Sí tiene formación 2 → No tiene formación

Tabla 1. Variables de cada modelo

2.3. Recogida de información y proceso de muestreo

Como hemos mencionado en el apartado anterior como instrumento de recogida de información se ha utilizado una encuesta constituida por 40 ítems, aunque para el presente trabajo sólo hemos contemplado los ya mencionados con anterioridad.

La muestra objeto de estudio está conformada por 267 titulados pertenecientes a las cuatro titulaciones antes mencionadas (Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Filología Inglesa, Licenciatura en Físicas y Licenciatura en Ingeniería Electrónica) lo que representa aproximadamente 1/3 de la población de referencia que asciende a 936 titulados. Además se ha procedido a la selección muestral mediante el uso combinado de dos tipos de muestreo probabilísticos (estratificado con afijación proporcional y aleatorio simple). El reparto de titulados para la muestra, tomando como base las variables titulación y género y los ocho estratos que se constituyen en su cruce es el siguiente:

TITULACIÓN	GÉNERO	
	HOMBRE	MUJER
PEDAGOGÍA (41%)	21 (6,83)	117 (34,17)
FILOLOGÍA INGLESA (35,14%)	22 (7,15)	88 (28)
FÍSICA (16,77%)	36 (11,64)	16 (5,13)
ELECTRÓNICA (7,1%)	20 (6,51)	2 (0,59)

Tabla 2. Características de la muestra objeto de investigación

3. ANÁLISIS DE DATOS

Para la elaboración del modelo de probabilidad de las cuatro variables consideradas determinantes en la inserción profesional de los titulados de la Universidad de Granada se ha utilizado el modelo de regresión logística binario con el método por pasos hacia adelante (forward) de Wald. En esencia la regresión logística consiste en obtener una función lineal de las variables consideradas independientes o predictivas (en nuestro caso el género, la titulación, el hábitat de residencia, así como la realización o no de formación complementaria) que permita clasificar a los individuos en una de las dos subpoblaciones o grupos establecidos por dos valores de la variables criterio o dependiente (en nuestro caso tasa de ocupación y colocación, tiempo en encontrar el primer el empleo, así como salario mensual) (Ferrán, 2001). Dicho de otra forma, la regresión logística es un modelo que a partir de los coeficientes estimados para cada una de las variables independientes y fruto de la probabilidad de los individuos en

la dependiente, nos va a permitir asignar los mismos a una u otra categoría y opción de respuesta (Visauta, 1998). Los resultados obtenidos tras ser procesados mediante el programa estadístico SPSS v. 11.0 son los siguientes:

3.1. Modelos de regresión logística obtenidos

A continuación mostramos los modelos de regresión logística obtenidos tras el procesamiento en SPSS. El método aplicado ha sido el que consta por defecto en el citado programa, es decir, “introducir”.

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
								Inferior	Superior
Modelo 1	TITULACIÓN			11,258	3	,010*			
	TITULACION (1)	2,151	1,080	3,969	1	,046*	8,593	1,035	71,324
	TITULACIÓN (2)	1,971	1,087	3,287	1	,070	7,178	,852	60,456
	ESPECIAL(3)	-,815	1,449	,316	1	,574	,443	,026	7,571
	GEN(1)	-,757	,388	3,812	1	,051	,469	,219	1,003
	HABITAT			,797	2	,671			
	HABITAT(1)	-,124	1,402	,008	1	,929	,883	,057	13,786
	HABITAT(2)	,174	1,416	,015	1	,902	1,190	,074	19,097
	FORM.COMPL.	-,204	,366	,310	1	,578	,816	,398	1,671
Constante	-1,992	1,795	1,232	1	,267	,136			
Modelo 2	TITULACIÓN			12,436	3	,006*			
	TITUL (1)	-1,559	,667	5,465	1	,019*	,210	,057	,777
	TITUL (2)	-1,291	,672	3,692	1	,055	,275	,074	1,026
	TITUL (3)	,273	,621	,193	1	,661	1,313	,389	4,439
	GEN(1)	-,218	,458	,226	1	,635	,804	,328	1,975
	HABITAT			,038	2	,981			
	HABITAT(1)	4,358	22,242	,038	1	,845	78,090	,000	,000
	HABITAT(2)	4,356	22,244	,038	1	,845	77,959	,000	,000
	FORM.COMP.	,211	,199	1,126	1	,289	1,235	,837	1,822
Constante	-4,851	22,250	,048	1	,827	,008			
Modelo 3	TITULACIÓN			2,110	3	,550			
	TITUL (1)	8,252	21,671	,145	1	,703	3836,783	,000	,000
	TITUL (2)	7,720	21,672	,127	1	,722	2252,978	,000	,000
	TITUL (3)	8,285	21,671	,146	1	,702	3962,503	,000	,000
	GEN(1)	,099	,390	,064	1	,800	1,104	,514	2,370
	HABITAT			2,823	2	,053			
	HABITAT(1)	8,292	70,434	,014	1	,906	3990,997	,000	,000
	HABITAT(2)	9,273	70,434	,017	1	,895	10649,693	,000	,000
	FORM. COMP.	-,817	,675	1,463	1	,226	,442	,118	1,660
Constante	-16,705	73,695	,051	1	,821	,000			
Modelo 4	TITULACION			20,836	3	,000*			
	TITUL (1)	-2,660	,833	10,201	1	,001*	,070	,014	,358
	TITUL (2)	-3,800	,897	17,946	1	,000*	,022	,004	,130
	TITUL (3)	-1,899	,829	5,247	1	,022*	,150	,029	,760
	GEN(1)	,848	,399	4,517	1	,034*	2,334	1,068	5,100
	HABITAT			,348	2	,840			
	HABITAT(1)	-,499	1,550	,104	1	,747	,607	,029	12,657
	HABITAT(2)	-,266	1,586	,028	1	,867	,767	,034	17,170
	FORM. COMP.	,741	,597	1,538	1	,215	2,098	,650	6,766
Constante	1,115	1,837	,368	1	,544	3,049			

* Estadísticos de Wald significativos con un $\alpha = 0,05$ bilateral

Tabla 3. Modelos resultantes

Como revela la tabla anterior (tabla 3) los diferentes modelos inferidos sitúan como variable claramente relevante en la inserción laboral de los titulados universitarios de la Universidad de Granada objeto de nuestro estudio a la variable *titulación*. Dicha variable ha resultado estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$) en tres de los cuatro modelos calculados. Si tenemos en cuenta que en el modelo tres no ha resultado estadísticamente significativa ninguna variable podemos entender la importancia de dicha variable en tres aspectos diferenciales:

- a) En el relacionado con estar o no laborando actualmente (ocupación).
- b) En el relacionado con haber o no trabajado desde la finalización de la carrera (colocación).
- c) En el relacionado con tener o no un salario superior a 1000 euros.

En este sentido, y con el apoyo que brindan las frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia calculadas, y que obviamos mostrar por razones de espacio, podemos afirmar que la pertenencia a una u otra titulación influye probabilísticamente en la ocupación, colocación y salario de los titulados encuestados. Así, ser egresado de Físicas o Electrónica en la Universidad de Granada habilita para tener una probabilidad más alta de trabajar (actualmente), haber trabajado (en el pasado) y tener un salario superior a 1000 euros frente a los titulados de Pedagogía y Filología Inglesa.

Por otra parte, también ha resultado relevante la variable *género* en el modelo cuatro. Ello parece indicar que ser hombre facilita la percepción de salarios superiores a 1000 euros frente a la condición de ser mujer.

El resto de variables: género en los modelos uno, dos y tres, hábitat de residencia y formación complementaria en todos los modelos se revelan como variables escasamente determinantes en relación a cualquiera de las variables tomadas como criterio. Mención a parte merece el tiempo de consecución del primer empleo como variable criterio (modelo tres), ya que ninguna variable predictiva ha resultado estadísticamente significativa. Por tanto, puede decirse que ni la titulación, ni el género, ni el hábitat de residencia, ni la formación complementaria se muestran como variables relevantes para conseguir un primer empleo antes o después de un año.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de investigación que pueden derivarse del siguiente estudio apuntan hacia la consideración/descarte de un conjunto de variables relevantes para la consecución de un empleo entre el conjunto de titulados universitarios de

la Universidad de Granada objeto de la presente investigación. En este sentido, ha quedado patente la escasa relevancia de las variables hábitat de residencia, formación complementaria y en menor medida género en el empleo, colocación, salario y consecución de un primer empleo entre los titulados encuestados. En este contexto, la residencia en zonas rurales o urbanas de los titulados, el desarrollo de formación complementaria o su condición de hombre vs mujer no se han revelado como aspectos que determinen la consecución de un empleo (actual o pasado/s), a sí como un mayor salario. Sin embargo, cursar una determinada titulación (Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Filología Inglesa, Licenciatura en Físicas y Licenciatura en Ingeniería Electrónica) sí que ha resultado relevante en la consecución de un empleo (actual o pasado/s) y percibir un salario superior a 1000 euros. En términos estadísticos podemos afirmar que la probabilidad de trabajar (actualmente o en el pasado) y percibir más de 1000 euros mensuales cursando las Licenciaturas de Física y Electrónica ha resultado estadísticamente mayor que para aquellos que cursan las Licenciaturas de Pedagogía y Filología Inglesa. Resulta, no obstante, interesante la relevancia de la variable género en la percepción de salarios más o menos altos. Queda patente que la condición de hombre habilita la probabilidad estadísticamente superior de percibir un salario mayor de 1000 euros frente a las mujeres. Bien es verdad, que este resultado puede ser justificado si tenemos en cuenta la masculinización de las titulaciones que han obtenido igualmente una probabilidad mayor (Físicas y Electrónica). Es posible entonces que la consideración de la variable género en la percepción de un salario superior a 1000 euros deba entenderse como una variable determinadamente secundaria y con una gran inercia respecto de la variable titulación.

BIBLIOGRAFÍA

- CAJIDE, J.; PORTO, A.; ABEAL, C; BARREIRO, F.; ZAMORA, E.; EXPÓSITO, A.; MOSTEIRO, J. (2002) Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449-448.
- FERRÁN, M. (2001). SPSS para windows. Análisis estadístico. Madrid. McGraw-Hill.
- VISAUTA, B. (1998). Análisis estadístico con SPSS para windows. Estadística multivariante. Madrid. McGraw-Hill.
- SAÉZ, F. (1998). El mercado de trabajo de los licenciados universitarios. *Economistas*, 77, 314-323.

LA INVESTIGACIÓN TIC EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: CONTEXTO DISCIPLINAR

Manuel Rodríguez López¹

1. INTRODUCCIÓN

El último lustro constata la pujanza hegemónica de un hito de investigación que hoy día alcanza ya la práctica totalidad de ámbitos de la vida humana (economía, sociedad, religión, familia, ocio, trabajo, etc.): la Sociedad de la Información. Este tópico de investigación recibe su impulso principalmente de dos fuentes interdependientes: la esfera sociopolítica, y la dimensión económica.

Nivel político:

En consonancia con los constructos CTS, la Sociedad de la Información en el contexto Europeo se plantea como área prioritaria de investigación en los diferentes ámbitos políticos: *Política Comunitaria* (Programas Marco Europeos; Foro de la Sociedad de la Información, etc...), *Nacional* (Planes Nacionales de I+D+i; etc.) y *Autonómicas* (Planes autonómicos de Investigación, etc...). El ámbito norteamericano presenta algunas particularidades respecto al europeo. La investigación estadounidense proviene de dos fuentes fundamentales: la *NSF* (National Science Foundation) [agencia gubernamental para la promoción del avance de la ciencia, donde la investigación social apenas cuenta con presupuesto respecto a los miles de millones que invierten en la investigación sobre los sistemas de redes y bases de datos]; y las *subestructuras privadas* que, de un

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. DOE y MIDE. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41005. Sevilla. E-Mail: rodri@us.es

modo creciente, hacen su propia investigación [de acuerdo con los dictámenes de sus propios intereses políticos y económicos].

Nivel Económico:

Los últimos avances científicos y el nuevo modelo Liberal de economía que se ha impuesto en el mundo tras los modelos de economía planificada, se presentan como detonantes de una verdadera revolución en los valores sociales y actividades humanas, que han devenido en lo que denominamos Sociedad del Conocimiento. En este nuevo orden se apunta a la *Gestión del Conocimiento* como una de las mayores fuentes de creación de riqueza. En este sentido, la investigación sobre el rol de las TIC en el cambio social inherente a la incipiente Sociedad del Conocimiento se ha convertido en toda una industria en la que se enfrentan dos potentes productores: la industria de Estados Unidos y la europea.

Las publicaciones aparecidas en los últimos años parecen dejar claro que el liderato lo disfruta la investigación europea, aunque la investigación de más alta calidad se produce en Estados Unidos. En este sentido cabría matizar que, en un alto porcentaje, la investigación americana se organiza a través de proyectos individuales de tesis; la investigación europea se organiza a través de proyectos de investigación colectivos regulados por entidades financiadoras. Éstos podrían ser algunos de los motivos que hacen que los sistemas universitarios americanos trabajen mejor que los sistemas europeos, y también que hacen que la investigación social europea esté mejor integrada en las instituciones de fuera de la universidad que la investigación social americana.

2. CONTEXTO DISCIPLINAR DE LA INVESTIGACIÓN TIC EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Al hablar de *Investigación TIC* desde nuestro contexto científico nacional y, más concretamente, hacerlo desde el Área MIDE, se revela tácitamente cierto interés por la dimensión socioeducativa del fenómeno. No obstante, al hacer referencia a la *Sociedad de la Información*, nuestro interés trasciende, además, a las dimensiones política, económica, religiosa, etc. Como vemos, ambos constructos funcionan como lentes que nos permiten enfocar de un modo diferente una misma realidad.

Este fenómeno es posible gracias a la versatilidad que nos brinda la interdisciplinariedad que caracteriza el estudio de los medios. Concretamente, el matiz reside en que al acercarnos al estudio del desarrollo y uso de las TIC desde

el Área MIDE, lo hacemos desde fundamentos disciplinares con una fuerte tradición en las Ciencias Sociales (disciplinas como HCI, Computer-Mediated Communication, Computer-Supported Cooperative Work, Executive Information Systems, etc...), frente a otras posibles como las matemáticas, física, ingeniería, etc (Information System Design, Management Information Systems, Computer Graphics, Software Engineering, etc.)

La *Sociedad del Conocimiento*, como hito de investigación, es un constructo en el que tiene cabida aproximaciones conceptuales desde la más amplia variedad de perspectivas disciplinares, donde el estudio de la dimensión formativa de las TIC constituye sólo una de las posibles.

2.1. La Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento: contexto disciplinar

El debate disciplinar sobre la Sociedad de la Información ha evolucionado sustancialmente en los últimos años. En este sentido, Ducatel, Webster y Herrmann (2000) indican dos líneas en su desarrollo histórico: la primera, que ocuparía desde los tempranos años setenta hasta el noventa, se interesó por el estudio de la convergencia de la televisión y las telecomunicaciones. Bajo este prisma interesó el desarrollo de infraestructuras para las redes e iniciativas de desarrollo tecnológico (en esta línea se situarían los programas europeos RACE, ACTS y ESPRIT).

La segunda tubo su origen en los programas electorales norteamericanos, desde donde se promovió la idea de una Infraestructura Nacional de Información como una clave de futuro. En este sentido se abrió una nueva línea en el debate hacia aspectos tales como competitividad, crecimiento económico, accesibilidad, regulación, privacidad, seguridad y derechos de propiedad intelectual.

No obstante, a partir de este momento cabe matizar que los contextos científicos difieren sensiblemente según hablemos de EE.UU. o de Europa. Una de las características propias de la investigación americana sobre los medios es su lucha interminable por liberarse del determinismo tecnológico. Por ejemplo en el propio concepto de Cyberspacio como dominio separado y como ruptura revolucionaria con el pasado donde las normas eran dictadas meramente por el rodaje de las maquinarias. En Europa se ha sufrido menos este problema. Se habla de Sociedad de la Información, que aún siendo algo determinista, no denota una ruptura discontinua.

Actualmente todo apunta a una incipiente tercera línea que habría comenzado a fraguarse en este tercer milenio. De acuerdo con ella, la Sociedad de la

Dominio de Investigación	Línea de Investigación	Objetos de Investigación
<i>Vida Cotidiana</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La "nueva familia" - Construcción de la Identidad - El nuevo espacio social: transparencia, visibilidad, privacidad y control - Capital social y la red social: interacción, exclusión y movilidad social - Salud y bio-informática - Psicología en la nueva generación de la computadora: atención, emoción 	<ul style="list-style-type: none"> - Acumulación de Capital social - Estrategias para la construcción de la identidad - La "nueva familia" - Nuevas profesiones en la Sdad. Cnto. - Psicología de los Usos de la Tecnología - Estrategias exitosas para la recuperación de Información - Género en la Sociedad del Conocimiento - Etc.
<i>Sistemas de Producción</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La nueva Organización: Gestión del Conocimiento - La nueva economía: entorno, ética y sociedad sostenible - El trabajo en la sociedad del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecologías con iniciativa empresarial - Desarrollo regional - Diseños para la Interacción social - Estrategias de negocio basadas conocimiento - Etc.
<i>Instituciones y Cultura</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Los cambiantes sistemas de Ciencia y Educación - E-learning - Política y Gobierno: transformación global y local 	<ul style="list-style-type: none"> - Gobierno y cambio Tecnológico - Modelos Pedagógicos para el aprendizaje mediado por tecnologías - Electronic Publishing - Sistemas "Cara a Cara" - Globalización de la Educación - Religiones en Internet - Etc.

2.2. LA INVESTIGACIÓN TIC APLICADA A LA EDUCACIÓN: CONTEXTO DISCIPLINAR

La literatura sobre las TIC como disciplina ha tenido tradicionalmente dos aproximaciones: una *normativa*, interesada por identificar los tópicos de investigación que son encuadrables dentro de sus fronteras; la otra *descriptiva*, interesada por señalar qué es lo que los docentes, investigadores y profesionales de las TIC hacen (Jones, 1997). En esta línea encontramos trabajos como el de la ACM (Association for Computer Machinery) y la IEEE Computer Society, reconocidas como las principales sociedades científicas / profesionales a nivel mundial en materia de computadoras y tecnología. En su informe *Computing as a Discipline*, identifican nueve subáreas constituyentes del tópico de la Disciplina. Las nueve áreas de interés son:

<i>Algorithms and Data Structures</i>	<i>Numerical and Symbolic Computation</i>
<i>Architecture Methods.</i>	<i>Operating Systems</i>
<i>Artificial Intelligence and Robotics</i>	<i>Programming Languages</i>
<i>Database and Information Retrieval</i>	<i>Software Methodology and Engineering</i>
<i>Human-Computer Communication</i>	

Por otro lado, O'Donovan y Roode plantean que quizá, la principal grieta ontológica para consolidación del contexto disciplinar que nos ocupa sea la dificultad que tienen los diferentes especialistas de las TIC para definir su naturaleza y su campo de aplicación. De este modo, mientras unos focalizan la disciplina en los sistemas informáticos, entendidos estos como tecnologías, otros extienden su interés más allá de las tecnologías, como por ejemplo los Negocios o el impacto Social u Organizacional (Avison y Otros, 2001).

Kuutti y Bannon (1998) van más allá, y en su adaptación de la clasificación usada en la investigación sobre Sistemas Informáticos (Information Systems), nos facilita la identificación de tres amplias tradiciones de investigación en los estudios de la dimensión formativa de las TIC: *Técnica* (arraigada en la ergonomía, y relacionando la percepción y habilidades motrices humanas con los dispositivos técnicos), *Conceptual* (basada principalmente en el procesamiento de la información y en la Psicología Cognitiva) y la última interesada por la *Sofisticación de los Procesos de Trabajo* (consciente de la naturaleza situada, dinámica y multi-nivel de la interacción humano – ordenador).

3. LA DIMENSIÓN FORMATIVA DE LAS TIC COMO HITO DE INVESTIGACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Como acabamos de exponer, existen diferentes aproximaciones al estudio de los medios (la mayoría de ellas cuentan con una amplia tradición investigadora, siendo consideradas como disciplinas). El principal referente para la distinción e identificación de estas disciplinas puede ser la dimensión de la Sociedad del Conocimiento desde la que enfoca el fenómeno. De este modo podemos encontrarnos con disciplinas tales como Human-Computer Interaction (cuyo principal interés se centra en que la interacción humano – ordenador derive en conocimiento –haciendo especial ímpetu en el componente personal de la diada–) o como Computer Supported Cooperative Work o Computer Supported Cooperative Learning (interesadas por el desarrollo de plataformas virtuales que posibiliten y optimicen el trabajo en equipo, la primera orientada a la gestión del conocimiento desde una perspectiva empresarial y la segunda desde su dimensión formativa interesada por el desarrollo de entornos de trabajo orientados al aprendizaje).

Por otro lado, debemos tener presente que todas estas aproximaciones al estudio de las TIC son, en esencia multidisciplinares. Ello significa que cada disciplina que aborda el estudio de las TIC parte de preceptos que provienen de una gran variedad de Áreas de Conocimiento, con las cuáles no debemos confundir. En esta línea vemos cómo el desarrollo de estudios de la dimensión

formativa de las TIC está profundamente ligada a la historia del desarrollo de la Psicología y las Ciencias Sociales: primero se abordó desde teorías conductistas (apoyando disciplinas tales como *Programme Instruction*, *Integrated Learning Systems (ILS)*, o *Computer-Assisted Instruction (CAI)*), después desde el Procesamiento de la Información (*Modelling Programs*), el constructivismo social (*CMC*, *HCI*), los desarrollos de la Psicología Soviética (*HCI*, *EIS*, etc.), etc.

El mejor ejemplo para clarificar este fenómeno es el estudio del desarrollo de la HCI como disciplina. Al principio se trabajó desde el paradigma del Procesamiento de la Información (preocupada por la construcción de modelos *cognitivos de usuarios*, para lo que se basa en la consideración de que las personas, al igual que los ordenadores, funcionan como un tipo de dispositivo de procesamiento de la información), después desde la psicología Cultural Soviética (potenciando el lado humano del Interfaz), desde la Teoría de la Actividad (ampliando el interés a otros niveles sociales como las reglas o la distribución de tareas), así como una gran variedad de trabajos tales como los emergentes en ciencias sociales, la propuesta sobre los artefactos cognitivos de Norman, Análisis Conversacional, Coordination Theory, Distributed Cognition Theory, Ethnometodología, Grounded Theory, Situated Action, Interaccionismo Simbólico/Social, el trabajo sobre *Affordance* de Gibson, Situated Actions Models, Distributed Cognition, Actor-Network Theory, Object-Oriented etc.)

Para concluir presentamos una relación de aproximaciones al estudio de la vertiente socioeducativa de las TIC en el contexto de la Sociedad del Conocimiento, escapándose a nuestro interés científico tanto su definición como la exposición de las diferentes disciplinas en las que cada una de estas disciplinas se apoyan.

BIBLIOGRAFÍA:

- AVISON, D., FITZGERALD, G. Y POWELL, P. (2001). Reflections on Information Systems Practice, Education And Research: ten years of the Information System Journal, *Information System Journal*, Vol. 11, p.p. 3-22
- BANNON, L.J. (1992). Perspectives on CSCW: from HCI and CMC to CSCW. International Conference on HCI (EW-HCI'92) St. Petersburg, Russia, p.p. 148-158.
- BERTELSEN, O. y BØDKER, S. (2000) Information Technology in Human Activity. (Introduction on Special Issue on HCI). *Scandinavian Journal of Information Systems*. 12:3-14.
- CARROLL, J.M. (1997) Human-Computer Interaction: Psychology as a Science of Design. *Annual Review of Psychology*. 48: 61-83.

- HEWTT, B. y Otros (2002). ACM SIGCHI Curricula for Human-Computer Interaction. Documento electrónico.
- JONES, M.R. (1997). It all depends what you means by Discipline, In Mingers, J. and Stowell, F. (Eds.), *Information Systems: An emerging discipline?* Mc.Graw-Hill, London.
- KUUTTI, K. (1998) A frame work for hci Reseach. In Nardi, B.A. (Ed.) *Context and Consciousness. Activity Theory and Human-Computer Interaction.*Cambridge, MIT press.
- MULLER, M.J. (1998) Ethnocritical Heuristics for HCI Work with Users and Others Stakeholders. IRIS 18 Conference.
- MYERS, B.A. (1998) A Brief History of Human-Computer Interaction Technology. *ACM Interactions*. Vol. 5, no. 2, p.p. 44-54.
- O'DONOVAN, B. Y y Roode, D. (2002). A frame work for understanding the emerging discipline of Information Systems. *Information Technology and People*, Vol. 15, No. 1, p.p. 26-41.
- OLSON, G.M. y OLSON, J.S. (2003) Human-Computer Interaction: Psychological aspects of the human use of Computing. *Annual Review of Psychology*. 54: 491-516.
- SHARIQ, S.Z. (1998) Sense Making and Artifacts: an exploration into the role of tools in Knowledge Management. *Journal of Knowledge Management*. Vol. 2 no.2, p.p. 10-19.
- The Joint Task Force on Computing Curricula (2001). *Computing Curricula 2001*. Vols. I (Overview), II (Computer Science) y V (Information Systems). IEEE Computer Society and Association for Computer Machinery.
- TUOMI, I. (2001) From Periphery to Center: Emerging Research Topics on Knowledge Society. *Technology Review* 116/2001. Tekes, Helsinki.
- VERENIKINA, I. Y GOULD, E. (1998) Tool Based Psychology as Philosophy of Technology. *Australian Journal of Information Systems*. Vol. 6, no. 1
- WHITAKER, R. (1996) CSCW and Groupware: overview, definitions and distinctions. Material electrónico, accesible en <http://www.informatik.umu.se/~rwhit/CSCW.html>.

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Juan Ruiz Carrascosa y David Molero López-Barajas
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento del número de estudiantes universitarios en España ha sido espectacular en los últimos años. Este aumento ha producido un incremento muy importante de la proporción de los titulados en la población y los ocupados (García Montalvo, 2001). Esta situación ha dado lugar a que desde las universidades, e instituciones con ellas relacionadas, se plantee la necesidad de realizar estudios acerca de la situación real a la que se enfrentan sus titulados cuando abandonan la institución, en relación a temas como son la situación del mercado de trabajo, los procesos de búsqueda de empleo, la satisfacción de los graduados universitarios con la formación recibida y la adecuación de la misma a las necesidades del trabajo actual.

En España a final de los años 70 e inicios de los 80 se desarrolla una preocupación creciente por analizar la situación del graduado en el proceso de inserción sociolaboral (Montoro, 1983; Pérez Díaz, 1981; Subirats, 1981). Con carácter general, el Consejo de Universidades (1985 y 1988) ha realizado estudios sobre el mercado de trabajo de los titulados universitarios en España y la situación y perfil del desempleo y subempleo, así como, del primer empleo obtenido.

En los últimos años algunas universidades han llevado a cabo investigaciones referidas a titulaciones y contextos específicos (Cajide, Porto, Abeal, Peláez y Zamora, 2000; Consejo Social de la Universidad de Huelva, 1998; Figuera y Torrado 1994; G.A.I.U., 1993; Homs, 1991; IVIE, 1999; Masjuan et al. 1992; Molero, 2000; Repetto y Gil, 1996; Ruiz y Molero, 2002; Universidad Carlos III, 2000; Universidad de Jaén, 2000)

Pese a los esfuerzos realizados por algunas instituciones, en el Informe anual de la tercera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, se pone de manifiesto la escasez de procesos sistemáticos de seguimiento de la inserción laboral de sus titulados. Los datos relativos a la inserción laboral, de empleo y de demanda de graduados son muy variables según ramas y titulaciones. Frente a una mayor información en las Enseñanzas Técnicas y en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, los datos son escasos en las ramas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Humanidades (Consejo de Universidades, 2002). Ante esta falta de información se plantea la necesidad de desarrollar estudios sistemáticos sobre la inserción laboral de los titulados universitarios.

2. ACTUACIONES SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TÍTULOS EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Desde que el año 1997 en la Universidad de Jaén (UJA) se plantea institucionalmente el estudio de la inserción laboral de los graduados como una actuación propia en el *Plan para la mejora de la calidad de Universidad de Jaén*, desde entonces se han realizado las siguientes actuaciones:

- En el curso 1998-1999 la Universidad de Jaén participa en un proyecto europeo del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) sobre la inserción laboral de los titulados universitarios. En este sentido se consideran 21 titulaciones de nuestra Universidad, tal como se refleja en el informe del IVIE de 1999 (IVIE, 1999).
- En el curso 1999-2000 se desarrolla, dentro del Gabinete de Calidad, un proyecto de investigación sobre *La inserción sociolaboral de los graduados de la Universidad de Jaén*. Este proyecto fue aprobado y financiado por la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA). En él se consideraron nueve titulaciones que estaban dentro del proceso de evaluación del Plan Nacional (Informe, mayo de 2000).
- En la convocatoria del II Plan de Calidad de las Universidades (anualidad de 2001) se presentó un proyecto específico de las universidades de Huelva y Jaén titulado *Observatorio permanente de seguimiento de la inserción laboral de los titulados de las universidades de Huelva y Jaén*. Este proyecto dirigido desde la Unidad para la Calidad de la Universidad de Huelva y el Secretariado de Metodología de la Universidad de Jaén fue aprobado en diciembre de 2001 (Orden de 19 de diciembre de 2001, BOE 31 de diciembre). El proyecto se encuentra en su desarrollo, analizando

actualmente las titulaciones evaluadas dentro del II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades.

- En mayo de 2002 se aprobó el Proyecto de Investigación presentado a la convocatoria de concesión de ayuda para la realización de Proyectos de I+D (Orden de 31 de enero de 2001, BOE 2 de febrero) con el título: *La inserción socio-laboral de los titulados universitarios y su relación con la formación y el aprendizaje continuo para la vida laboral*. En este proyecto compartido con la Universidad de Granada se plantea el análisis de la inserción laboral de los egresados de 69 titulaciones de las universidades andaluzas, de las cuales 17 son de la UJA.

2.1. El observatorio permanente de seguimiento de la inserción laboral de los titulados de la Universidad de Jaén

Este observatorio tiene como objetivos los siguientes:

1. Conocer el estatus de inserción profesional de los graduados de las universidades de Huelva y Jaén a partir de una muestra representativa de sus titulaciones.
2. Analizar y valorar la orientación recibida desde la universidad y fuera de ella para la inserción sociolaboral y su relación con la obtención de empleo.
3. Conocer las herramientas utilizadas para acceder a empleo en el proceso de inserción sociolaboral.
4. Determinar la relación entre la formación complementaria realizada, con posterioridad a la obtención de un título, y la inserción laboral.

En base a los objetivos formulados el proyecto se realizará en principio mediante un estudio de tipo transversal durante el primer año planteándose un seguimiento de los procesos de inserción a través de un estudio longitudinal en los dos años siguientes. Por medio del estudio longitudinal se efectuará el seguimiento de los sujetos de investigación en paro, con empleo no estable o en situación de subempleo. Se considera una muestra representativa de los titulados de las dos universidades que hayan finalizado sus estudios al menos hace tres años, dentro de las titulaciones evaluadas en el Plan de Calidad de las Universidades. Para la recogida de información se emplea la técnica de encuesta mediante cuestionarios y entrevistas telefónicas.

2.2. Resultados obtenidos

En una primera fase se ha realizado un estudio piloto compuesta por 121 titulados de tres titulaciones que están siendo evaluadas dentro del Plan de Calidad

de las Universidades (diplomatura en Ciencias Empresariales, diplomatura en Relaciones Laborales y Licenciatura en Biología), los resultados más relevantes obtenidos en este estudio se presentan a continuación.

	Diplo. Ciencias Empresariales	Diplo. Relaciones Laborales	Licenciatura en Biología
Hombre	61,36 %	41,18%	53,33%
Mujer	38,64%	58,2%	46,6%

Tabla 1. Distribución de las respuestas por sexo en las titulaciones encuestadas.

En la diplomatura en Ciencias Empresariales el 61,36% de los encuestados son hombres, mientras que el 38,64% son mujeres. En la diplomatura en Relaciones Laborales el 58,2% son mujeres y el 41,18% son hombres. Entre las respuestas obtenidas en la licenciatura en Biología el 53,33% son hombres y el 46,6% mujeres.

En la tabla 2 se puede apreciar como el 9,09% de los encuestados en la diplomatura en Ciencias Empresariales tenían un trabajo remunerado antes de comenzar sus estudios. En la diplomatura en Relaciones laborales esta proporción es de un 17,65% y en la licenciatura en Biología tan solo es del 5%.

	Diplo. Ciencias Empresariales	Diplo. Relaciones Laborales	Licenciatura en Biología
Trabajaba	9,09%	17,65%	5%
No trabajaba	90,91%	82,35%	95%

Tabla 2. Situación laboral antes de comenzar los estudios.

Un 65,91% de los titulados de Ciencias Empresariales, un 29,41% de los encuestados de Relaciones Laborales y un 36,67% de los graduados en Biología, realizaron prácticas de empresa mientras cursaban sus estudios.

En la diplomatura en Ciencias Empresariales el 86,36% ha realizado algún tipo de formación continua, mientras que el 13,64% no la ha cursado. Entre los graduados en Relaciones laborales un 88,24% ha realizado formación continua tras acabar los estudios universitarios y un 5,88% no ha continuado formándose, quedando sin contestar a esta cuestión un 5,88%. Para la licenciatura en Biología un 95% ha realizado formación continua mientras que el 5% restante no la cursó.

En la diplomatura en Ciencias Empresariales el 81,82% de los titulados encuestados tienen empleo tras finalizar sus estudios universitarios. Entre los

que están empleados el 94,44% poseen una ocupación relacionada con sus estudios.

	Diplo. Ciencias Empresariales	Diplo. Relaciones Laborales	Licenciatura en Biología
Trabajaba	81,82%	82,35%	66,67%
No trabajaba	18,18%	17,65%	33,33%

Tabla 3. Situación laboral tras finalizar los estudios.

Los graduados en la diplomatura en Relaciones Laborales están trabajando en el 82,35% de los casos, teniendo una ocupación relacionada con sus estudios el 64,29%.

	Diplo. Ciencias Empresariales	Diplo. Relaciones Laborales	Licenciatura en Biología
Relacionado	94,44%	64,29%	62,50%
No Relacionado	5,56%	35,71%	37,50%

Tabla 4. Relación de los empleos con los estudios universitarios realizados.

En la licenciatura en Biología el 66,67% tienen empleo una vez que han finalizado la formación universitaria. Este trabajo tiene relación directa con la formación recibida en el 62,5% de los casos.

3. CONCLUSIONES

Las actuaciones llevadas a cabo hasta ahora en la UJA sobre la inserción laboral de los egresados ha permitido obtener información sobre la mayor parte de las titulaciones. Esta información es de gran utilidad en los procesos de evaluación de la calidad de las titulaciones, teniéndose en cuenta los datos obtenidos en la propuesta y desarrollo de planes de mejora.

Los resultados obtenidos en el estudio transversal que actualmente se está desarrollando, junto a los recogidos en los estudios anteriores, permitirá tener una información mucho más completa sobre los procesos de inserción sociolaboral de nuestros graduados y su valoración, tanto de la formación recibida en la universidad para la obtención de un título como de la realizada posteriormente. En este sentido es muy importante seguir avanzando en el estudio de los proce-

sos de formación utilizados por los graduados y de su relación con la búsqueda y obtención de empleo.

Este campo de investigación, ya iniciado por algunas universidades como la nuestra, ofrece datos relevantes sobre los procesos de inserción laboral de sus titulados y los perfiles formativos requeridos por el mercado de trabajo. Esta información hará posible una mayor adecuación de los planes de estudio a las necesidades que plantea la sociedad, así como una planificación más racional de los procesos de formación permanente (Otalá, 1996; Pérez Juste, 2000) en los que las universidades han de verse implicados en mayor medida en los próximos años.

Finalmente no podemos olvidar la utilidad los datos obtenidos con este tipo de estudios para orientar adecuadamente a los alumnos en los últimos años de carrera, así como a los recién titulados, sobre las estrategias y vías más adecuadas para la búsqueda de empleo.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAJIDE, J., PORTO, A., ABEAL, C., PELÁEZ, M. y ZAMORA, E. (2000). La calidad universitaria y transición al empleo de los graduados. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Coords.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (pp.13-26). Santiago de Compostela: I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1985). *El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España*. Madrid: M.E.C.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1988). *La situación y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios*. Madrid: M.E.C.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2002). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Anual de la Tercera Convocatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- CONSEJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA (1998). *Universidad de Huelva y sociedad. Estudio sociológico sobre la situación sociolaboral de los titulados de la Universidad de Huelva, la demanda de títulos por parte de los agentes sociales y las perspectivas profesionales de los alumnos y las alumnas que están finalizando estudios*. Huelva: Universidad de Huelva.
- FIGUERA, P y TORRADO, M. (1994). La calidad de la Universidad desde el punto de vista de sus graduados: presentación de la experiencia de la Universidad de Barcelona. En *Actas del II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- G.A.I.U. (1993). *Seguiment del procés d' inserció dels graduats. Estudi pilot Promoció 91*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Documento policopiado.

- GARCÍA MONTALVO, J. (2001). *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y Europa*. Alicante: Bancaja.
- HOMS, O. (1991). *La inserció profesional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- I.V.I.E. (1999). *La inserción laboral de los titulados españoles*. Valencia: IVIE. Documento policopiado.
- MASJUAN, J. M., ZALDÍVAR, M. y VIVAS, J. (1992). *Estudi dels itineraris d'ocupació i formació dels nous titulats universitaris (Química, I.O.S., E.T.S., Psicologia i Ciències de la Informació)*. Barcelona: I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- MOLERO, D. (2000). Valoración de la formación universitaria. Adquisición de competencias profesionales en la Universidad de Jaén. En H. Salmerón y V. L. López (Coords.), *Orientación Educativa en las universidades* (pp. 335-342). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MONTORO, R. (1983). Universidad y paro: reflexiones críticas sobre el desempleo de los licenciados universitarios. *REIS*, 24, 88-111.
- OTALA, L. (1996). Lifelong learning-A challenge universities. *CRE-action*, 106, 29-43.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1981). Universidad y empleo. *Papeles de Economía Española*, 8, 296-319.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones educativas. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I Ponencias* (535-572). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- REPETTO, E. Y GIL, J. A. (1996). Seguimiento sociolaboral de los licenciados de la U.N.E.D. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 8(2), 73-85.
- RUIZ, J. Y MOLERO, D. (2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 54(1), 151-184.
- Subirats, M. (1981). *El empleo de los licenciados*. Barcelona: Fontanella.
- UNIVERSIDAD CARLOS III (2000). *Estudio de inserción laboral de los titulados universitarios de la Universidad Carlos III de Madrid*. Madrid: Fundación Universidad Carlos III.
- UNIVERSIDAD DE JAÉN (2000). *La formación universitaria y la inserción sociolaboral de los titulados de la Universidad de Jaén*. Universidad de Jaén. Gabinete de Calidad.

MODELO EXPLICATIVO DE FACTORES VINCULADOS A LA CALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Covadonga Ruiz de Miguel y Mercedes García García
Universidad Complutense de Madrid.

La revisión de los diferentes trabajos realizados sobre este tema nos ha permitido identificar una serie de factores vinculados a la consecución de una EI de calidad, que nos ha llevado a la elaboración y validación de un nuevo modelo de calidad de la educación infantil, contextualizado dentro del sistema educativo español, que permitiría mejorar los procesos educativos que el niño de 3 a 6 años experimenta en las instituciones infantiles.

FUNDAMENTO TEÓRICO DEL MODELO

Para la elaboración del modelo de calidad en EI que se propone, se ha partido de una visión de la calidad en esta etapa conceptualizada, principalmente, desde la dimensión *eficacia*, desde la que se afirma que *la EI es de calidad en la medida en que cumple las funciones y logra los objetivos formulados para la etapa desde el punto de vista del niño*.

Estas funciones y objetivos se logran, entre otros aspectos, a partir de una serie de factores de proceso vinculados con el trabajo diario del profesor en el aula y con las personas directamente implicadas en ella. Así, son básicas las variables relacionales, es decir, las interacciones que tienen lugar en el aula, tanto entre el profesor y los niños, como entre los propios niños. Además de las interacciones en el aula, como parte principal del proceso educativo (Pierce *et al*, 1999), se contemplan en el modelo las actividades que se desarrollan en el aula, por el influjo que ejercen sobre el desarrollo infantil (Peisner-Feinberg *et al*, 2000; Phillips *et al*, 2000). Se tienen además en cuenta aspectos estructurales del aula, como son el número de alumnos y la ratio, por la incidencia que tienen sobre el propio proceso educativo (Howes *et al*, 1992). Dado que definimos la

El como *un sistema en el que confluyen diversos subsistemas* entre los que se encuentran los padres (García *et al*, 2001), se incluye en el modelo la implicación de éstos en el proceso de enseñanza aprendizaje como aspecto interviniente en desarrollo infantil (Bowman *et al*, 2000; Zabalza, 1998). Estos aspectos han sido destacados por la investigación sobre calidad en EI, lo que justifica, desde el punto de vista teórico, su inclusión; justificación imprescindible a la hora de elaborar un modelo de calidad, que implica *fundamentar el concepto sobre una teoría, detallando de forma precisa las relaciones entre los factores que intervienen de acuerdo a unas reglas* (Alvaro *et al*, 1990).

Así, en el modelo se explica la relación causal que estos aspectos tienen con el desarrollo de los niños en cada una de las áreas (personal, social, motora, cognitiva y del lenguaje), áreas que identifican los diferentes autores como prioritarias en el desarrollo infantil (Cryer *et al*, 1999; Piaget, 1946). El modelo está configurado por 10 constructos o variables latentes (*grupo, implicación de los padres, actividades, relaciones entre los niños, relaciones entre el profesor y los niños, desarrollo personal, desarrollo lectoescritor, desarrollo social, desarrollo cognitivo y desarrollo motor fino*), que quedan representados como se muestra en la figura 1.

Los indicadores, o variables observadas, incluidas en cada constructo, así como la simbología que le corresponde en notación LISREL, son los siguientes: GRUPO (x_1) Í Tamaño del grupo (X_1). IMPLICACIÓN DE LOS PADRES (x_s) Í Frecuencia de contactos (X_2), Participación en actividades escolares (X_3), Relaciones con el profesor (X_4), Asistencia a reuniones (X_5). ACTIVIDADES (x_3) Í Actividades de grupo (X_6), Actividades de preescritura (X_7), Actividades de juego social (X_8), Actividades autoiniciadas por el niño (X_9). DESARROLLO PERSONAL (h_1) Í Curiosidad por su ambiente (Y_1), Expresión de elecciones a otros (Y_2), Persistencia en resolución de problemas (Y_3), Iniciativa en elección de materiales y actividades (Y_4), Interés en manipulación de materiales o participación en actividades (Y_5). DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA (h_2) Í Dibujo de palabras sencillas (Y_6), Identificación de palabras escritas significativas (Y_7), Escritura de palabras identificables (Y_8), Escritura de frases cortas (Y_9), Interés por actividades de lectura (Y_{10}), Lectura regular de libros (Y_{11}). DESARROLLO SOCIAL (h_3) Í Competencia social con adultos (Y_{12}), Competencia social con iguales (Y_{13}), Integración en el grupo (Y_{14}). DESARROLLO COGNITIVO (h_4) Í Identificación de relaciones y propiedades de objetos (Y_{15}), Reconocimiento de formas de orientación y representación espacial (Y_{16}), Conocimiento de la medida (Y_{17}), Conocimiento del número (Y_{18}). Desarrollo motor (h_5) Í Interés por actividades de motricidad fina (Y_{19}), Eficacia en coordinación ojo/mano (Y_{20}), Eficacia al colorear el interior de un espacio sin salirse (Y_{21}).

RELACIONES PROFESOR - NIÑOS (h_6) Í Relaciones con los niños (Y_{22}),

Interacciones con los niños (Y_{23}). RELACIONES ENTRE LOS NIÑOS (h_7)
 Relaciones entre los niños (Y_{24}), Integración de los niños en el grupo (Y_{25}).

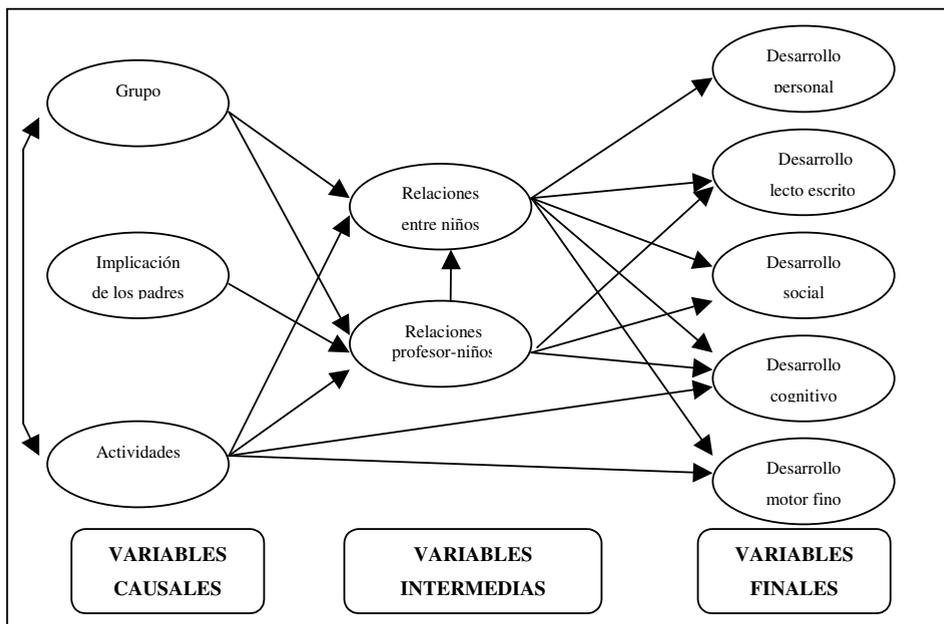


Figura 1. Modelo propuesto

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para la validación del modelo que se propone se ha utilizado la **metodología causal**, con la que se pretende analizar las interrelaciones entre el conjunto de variables que se han incluido en el modelo teórico presentado anteriormente, tras una exhaustiva revisión de la literatura existente sobre calidad de la EI.

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información han sido cuestionarios elaborados específicamente para este trabajo, al no disponer de instrumentos estandarizados que respondiesen a nuestras necesidades. Se elaboraron 3 cuestionarios, uno para el profesor, uno para las familias y un tercero para recoger la información relativa al alumno, que fue cumplimentado por el profesor, puesto que se decidió era la persona que mejor conocía el desarrollo logrado por el alumno.

La muestra definitiva del estudio quedó formada por 338 alumnos, 338 familias (padres) y 28 profesores.

Los programas informáticos que se han utilizado en el trabajo han sido el SPSS 10.0 para el análisis descriptivo y comprobación de la normalidad de las distribuciones y LISREL 8.3 para la validación del modelo estructural.

RESULTADOS

Los resultados de la estimación de parámetros aparecen en la Figura 2¹, y los índices de ajuste obtenidos, aparecen en la Tabla 1

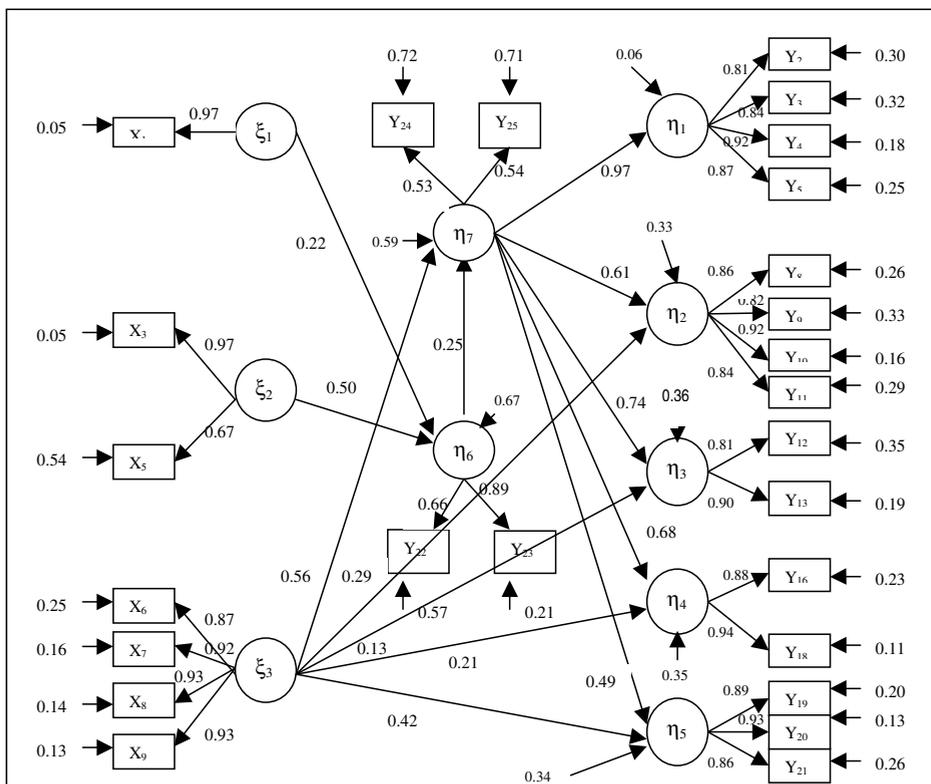


Figura 2. Estimación de parámetros del modelo

Tras las validaciones previas de los modelos de medida, y en las primeras estimaciones de parámetros del modelo estructural, se eliminaron alguna de las variables del modelo inicial con el fin de mejorar la calidad de los ajustes.

	$\chi^2 / \text{g.l.}$	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	NFI	CFI	IFI	PGFI
Valor obtenido	2,62	0,86	0,83	0,047	0,067	0,90	0,94	0,94	0,69
Valor recomendado	< 3	> 0,9	> 0,9	< 0,05	< 0,08	≥ 0,90	≥ 0,90	≥ 0,90	0,5 - 0,7

Tabla 1. Evaluación de la calidad del ajuste del modelo

Como se observa en la Tabla 1, los índices de bondad de ajuste del modelo reespecificado se encontraron, o dentro de los límites aceptables (como en los casos del índice absoluto de ajuste ($\chi^2 / \text{g.l.}$), el *Root Mean Square Residual* RMR, *Root Mean Square Error of Aproximation* RMSEA, *Normal Fitted Indice* NFI, *Indice de bondad de ajuste comparado* CFI, *Indice de bondad de ajuste incremental* IFI e *Indice de parsimonia* PGFI), o muy próximos a su valor (como el caso de los valores de *Goodness Fit Index* GFI y *Adjusted Goodness Fit Index* AGFI que, si bien no llegan a los valores mínimos, sus valores son muy cercanos) y en consecuencia, podemos considerarlos adecuados, aunque debemos ser prudentes en su interpretación.

CONCLUSIONES

Los hallazgos que se derivan del modelo pueden resumirse en los siguientes puntos:

- La *implicación de los padres en el proceso educativo* supone un importante beneficio para los niños, en el sentido que influye positivamente sobre todas las áreas de desarrollo. En concreto, la implicación de los padres, como criterio de calidad, se debe concretar, principalmente, en que los padres mantengan contactos frecuentes con el profesor de su hijo para tratar temas referentes a su progreso; el que dicha relación sea cordial, de respeto y confianza; y el que asistan a reuniones de clase y participen en las actividades que el profesor proponga.
- **El establecimiento de unas buenas relaciones entre los niños que forman el grupo ejerce indirectamente un efecto positivo sobre el desarrollo infantil en todas las áreas. Esta labor corresponde al profesor que, a través del establecimiento de relaciones cálidas y sensibles con los niños, les enseña a establecerlas en los mismos términos con sus iguales.**
- El desarrollo en el aula *de actividades de grupo, actividades de juego social y actividades de lectoescritura, y el permitir a los niños que elijan de entre las actividades que se les proponen, aquellas que le resulten más interesantes*, contribuye de forma significativa a su desarrollo y contribuye al establecimiento de buenas relaciones entre los miembros del grupo.

- El *establecimiento de buenas relaciones entre el profesor y los niños* constituye un impulsor del desarrollo infantil, por la influencia que ejercen sobre las relaciones que establecen los niños con sus iguales.
- El mantenimiento un *número de alumnos por aula no superior a 17*, constituye un predictor de las relaciones que establezca el profesor con sus alumnos.

Por lo tanto, una experiencia de educación infantil de calidad puede definirse y, en consecuencia, medirse, a través del desarrollo e implementación de estos elementos, que parecen ser importantes en el desarrollo integral infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARO, M. *et al* (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- BOWMAN, B.T. (2000). *Eager To Learn: Educating Our Preschoolers. [Full Report and Executive Summary]*. Washington, DC: National Research Council.
- CRYER, D. *et al* (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 339-361.
- GARCÍA, M. *et al* (2001). *Proyecto integral de calidad en las escuelas infantiles de titularidad municipal*. Madrid: UCM - Ayuntamiento de Madrid.
- HOWES, C. *et al* (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center based chil care. *Child Development*, 63, 449-460.
- PEISNER-FEINBERG, E.S. *et al* (2000). *The children of the cost, quality and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- PHILLIPS, M. (2000). Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 135-137.
- PIAGET, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- PIERCE, K.M. *et al* (1999). Experiences in After-School Programs and Children's Adjustment in First Grade Classrooms. *Child Development*, 70 (3), 756-767.
- ZABALZA, M.A. (1998). Infantil: Una apuesta por la calidad. *Organización Escolar*, 26.

DIAGNÓSTICO DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y LA COMPETENCIA CIUDADANA EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA

GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural)¹

Marta Sabariego Puig
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación recoge las aportaciones de una de las investigaciones² más recientes desarrolladas por el GREDI dentro de la línea de trabajo prioritaria en la actualidad: la educación para la ciudadanía.

En estos últimos años el estudio y la reflexión sobre el sentimiento de pertenencia en contextos multiculturales ha motivado el interés del equipo por repensar el concepto y el papel mismo de la educación intercultural (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999) ante una de las tensiones más importantes en el recién estrenado milenio: la que se da entre “unidad” y “diversidad”, siendo el reto consiguiente encontrar una correcta relación entre la creciente diversidad cultural y la cohesión social (¿cómo llegar a favorecer la cohesión

1 Este equipo de investigación pertenece al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y está formado por las siguientes personas: Flor Cabrera, en calidad de coordinadora del grupo, Margarita Bartolomé, Jaume Del Campo, Julia Victoria Espín, M^a Ángeles Marín, Inés Massot, Mercedes Rodríguez, M^a Paz Sandín, Assumpta Aneas, Pilar Folgueiras, Ruth Vila y Marta Sabariego. Para obtener más información de la producción del equipo en las diferentes líneas de investigación trabajadas puede consultarse la siguiente Web site: www.ub.es/div-fac/div5/departam/mide/gredi.htm.

2 “La educación para la ciudadanía intercultural en Cataluña en el segundo ciclo de la ESO”. Subvencionada por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona en la Convocatoria de Ayudas para promover la consolidación de grupos de investigación de la División V (2001-2002).

social, respetando al tiempo las diferencias culturales en personas y pueblos?). En este contexto, la educación para la ciudadanía se ha convertido en uno de los horizontes más deseables para una dinámica social favorable al “querer vivir juntos”, y en la literatura reciente sobre educación intercultural ha ido adquiriendo relieve progresivamente por su relación de complementariedad (Banks, 1997; Gay, 1997; Kaltounis, 1997; Ooka Pang, 1991; Parker, 1996). Actualmente, también responde a la línea de investigación prioritaria del GREDI cuyo desarrollo y estudio teóricos han permitido destacar los componentes o dimensiones que constituyen centros de interés básicos asociados al concepto de ciudadanía intercultural y que, a nuestro parecer, deben atenderse desde una formación para la ciudadanía intercultural³.

La aportación que aquí realizamos toma como punto de partida esta conceptualización previa y tiene un doble objetivo: en primer lugar, ofrecer un análisis diagnóstico del concepto de ciudadanía y las dimensiones que configuran la competencia ciudadana del alumnado de 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria con distintas procedencias culturales: cómo se está construyendo el sentimiento de pertenencia a una comunidad en relación a su identificación con las distintas comunidades de referencia —a nivel local, autonómico, estatal y europeo—, la dimensión inclusiva o excluyente de este sentimiento y la intensidad de la vinculación afectiva; cuál es el nivel de conocimiento sobre los problemas del espacio público y la práctica de la ciudadanía —concepción de ciudadanía, conocimiento de derechos y responsabilidades, y valores de la ciudadanía con los que se identifican más; y qué vías de participación ciudadana (en clave de barreras y oportunidades) utilizan los diferentes colectivos para incorporarse efectivamente a la vida democrática de una comunidad política determinada.

Además, también presenta el diagnóstico de las condiciones estructurales y funcionales de los centros educativos en tanto que espacios para el ejercicio de la ciudadanía desde la percepción del profesorado sobre esta cuestión: los procesos de aprendizaje de la ciudadanía desarrollados en los centros, las condiciones estructurales y funcionales que facilitan o dificultan su ejercicio e introducción en el currículum y las necesidades sentidas del profesorado ante el reto de educar a los jóvenes en una ciudadanía intercultural activa.

3 Una ampliación de esta reflexión y conceptualización teórica puede verse en Bartolomé (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL DIAGNÓSTICO: CUESTIONARIO Y ENTREVISTA

La investigación realizada consiste en un estudio descriptivo/compreensivo para diagnosticar el concepto y la práctica de la ciudadanía del alumnado de segundo ciclo de la ESO (14-16 años) y la percepción que tiene el profesorado del centro educativo como espacio para el desarrollo de una ciudadanía intercultural. En el proceso se utilizaron métodos complementarios (Bericat, 1998) para la aproximación a la realidad estudiada, combinándose distintas estrategias cualitativas y cuantitativas para atender los objetivos específicos de la investigación:

- 1- Un estudio de campo extenso, a través de una investigación por encuesta para identificar los elementos que configuran el concepto de ciudadanía en los jóvenes, su sentimiento de pertenencia, las oportunidades y obstáculos con los que se encuentran y su competencia en la práctica ciudadana. Con este propósito se elaboró y se aplicó *un cuestionario sobre ciudadanía* a 333 alumnos de 3º y 4º de ESO de seis centros de Secundaria de Barcelona con población multicultural (la muestra se distribuyó proporcionalmente según las variables centro, sexo y curso pero no de acuerdo con el lugar de nacimiento —el 71,8% nacido en Barcelona o Cataluña, el 15% latinoamericano, y el 5% nacido en el resto de España igual que el procedente del Magreb).
- 2- La realización de *entrevistas semiestructuradas* a 11 miembros del alumnado encuestado (seis chicas y cinco chicos con distintas experiencias en inmigración) con el objetivo de profundizar y obtener el detalle de la información más relevante obtenida con el cuestionario sobre la concepción y el ejercicio de la ciudadanía de los jóvenes.
- 3- La realización de un total de 1 *grupo de discusión en el que participaron* 5 profesores y profesoras de tres centros diferentes y 2 *entrevistas individuales y una conjunta con dos miembros más del profesorado* participante para identificar las concepciones sobre la educación para la ciudadanía del profesorado, las condiciones estructurales y funcionales que facilitan o dificultan el ejercicio de una ciudadanía intercultural en los centros educativos y las necesidades sentidas con relación a educar a los jóvenes en una ciudadanía intercultural activa. En total se dispuso de 9 informantes de 5 centros diferentes para contrastar opiniones y defender sus propios puntos de vista sobre el objeto de investigación.

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y LA COMPETENCIA CIUDADANA EN JÓVENES PROCEDENTES DE DIVERSOS GRUPOS ÉTNICOS-CULTURALES

A partir de la *investigación por encuesta* y las *entrevistas individuales* al alumnado sobre el concepto y las dimensiones clave de la competencia ciudadana (Bartolomé *et al.*, 2002) se obtuvo el siguiente diagnóstico:

Respecto al sentimiento de pertenencia, **el alumnado se siente mucho o** bastante vinculado fundamentalmente a su lugar de nacimiento (74%), a la ciudad donde vive (65%) y a España (65%). Destaca también que el menor sentimiento de pertenencia se refiere a Europa (48,8%). Lo que más contribuye a esta vinculación es el hecho de hablar la lengua (69%) y conocer las normas y costumbres (68%), mientras que los aspectos menos relevantes en este sentimiento de pertenencia son el conocimiento de las instituciones y la participación en instituciones o asociaciones culturales, deportivas y de otra índole.

En cuanto a la concepción de ciudadanía, mayoritariamente (el 50% de los jóvenes) se refieren a un *concepto de la misma asociado a un territorio*, esencialmente a la ciudad, que en las entrevistas se matiza en dos modalidades importantes: *el lugar de nacimiento y el lugar en el que se vive*. También se apuntan nociones de ciudadanía alternativas vinculadas al *concepto de comunidad*, con su componente relacional y de convivencia (un 19%), *al reconocimiento de derechos y deberes* que enfatizan el componente político y legal de la ciudadanía, y a la *noción de persona con independencia del territorio*. El colectivo encuestado muestra una tendencia a situarse más como *ciudadanos pasivos* que activos: sus respuestas evidencian una mayor conciencia de los derechos que de los deberes correspondientes a estos derechos en casi todos los aspectos, menos en la preservación del medio ambiente y el mantenimiento de unas “condiciones higiénicas adecuadas” ante las cuales se observa una reciprocidad entre derechos y deberes. Por otra parte el reconocimiento de la ciudadanía y, por lo tanto, su *dimensión más o menos exclusiva* vemos que toma en consideración el aspecto legal como elemento clave: los jóvenes elaboran un concepto de la ciudadanía como estatus, es decir, como el reconocimiento de unos deberes y unos derechos por el hecho de pertenecer a un comunidad política que trasciende las fronteras nacionales y de la unión europea para enfatizar el componente legal de este estatus.

Con relación a su **actitud ante una ciudadanía multicultural**, el alumnado no muestra una tendencia clara a favor o en contra: más bien evidencia una actitud neutral y destaca el 31,1% que reconoce que “no les gustaría que vinieran a vivir en su barrio personas de diferentes culturas a la suya” o que “les gustaría que vinieran a vivir sólo de algunos países, pero de otros no”. La mayor ventaja

de una ciudadanía multicultural para ellos es que “permitiría conocer otras culturas” (un 52,3% opina que influiría bastante o mucho), siendo los inconvenientes principales que “tendríamos más delincuencia” (un 47,9% opina que se produciría bastante o mucha), que “habría más conflictos de convivencia” y “tendríamos muchos problemas para entendernos” (con un 42 % de las respuestas emitidas). La preferencia hacia los diferentes *grupos culturales es clara por los grupos con más afinidad cultural*: las personas procedentes de la Comunidad Europea i las latinoamericanas (un 62,3% y un 59,1%, respectivamente, afirman que les gustaría “bastante o mucho”). Contrariamente, más de la mitad del alumnado rechaza (les gustaría poco o nada que fuesen a vivir a su barrio) las personas pakistaníes (un 61%) y las magrebíes (56,7%); y casi la mitad rechaza las personas gitanas (49,5%) y les subsaharianas (48%).

En cuanto a la **participación real del alumnado en el ámbito escolar**, llama la atención el bajo nivel de participación en los órganos de representación interna o de toma de decisiones y en el resto de actividades no académicas, excepto las de carácter deportivo que resultan ser las más motivadoras (el 41,4% participa en alguna de ellas). La razón principal que aporta el alumnado es su desinterés por tales cuestiones (63%) junto con el “no hacer nada por comodidad” (21%). Estas afirmaciones contrastan con su opinión sobre la utilidad de la participación, especialmente reconocida en aspectos como “*dialogar con el profesorado*” (58%), “*la representación del alumnado en el consejo escolar*” y “*hablar con el director*” (51,5%). Tales resultados demuestran que el alumnado concede poca importancia y utilidad a su propia organización interna y que ésta continua siendo muy vertical, con una gestión de la toma de decisiones fundamentalmente concentrada en el Consejo Escolar, el Claustro de profesorado y la dirección del centro.

Más allá del contexto escolar, a través de las entrevistas se ha detectado una falta de sensibilidad hacia los **problemas locales** por parte del alumnado procedente de la inmigración exterior por oposición al alumnado autóctona que habla con amplitud de los mismos: ¿falta de sensibilidad? ¿Casualidad? ¿O es que aún falta sentir la comunidad local como propia? Son algunos interrogantes que nos sugiere este diagnóstico. Finalmente, la dimensión global de la ciudadanía se ha obtenido partir de la detección de los problemas más destacados por el alumnado respecto a otros países (el atentado del 11 de setiembre, el asalto al teatro de Moscú, la amenaza de la guerra a Irak, el hambre o la explotación, entre otros) fuertemente mediatizados por los medios de comunicación y su respuesta ante los mismos, caracterizadas por una triple postura: la pesimista (no hay nada que hacer), la opción dialogante (dialogar siempre, hablar siempre) y la actitud orientada a la acción (repartir recursos, hacer huelga). Esta actitud dialogante también ha sido unánimemente ratificada por el alumnado entrevistado en su vida cotidiana y como forma habitual de resolver los conflictos entre iguales.

El segundo objetivo del proyecto pretendía diagnosticar las condiciones estructurales y funcionales de los centros educativos, en tanto que espacios para el ejercicio de la ciudadanía desde la percepción del profesorado sobre esta cuestión.

Para el profesorado, la formación para la ciudadanía implica ofrecer una comprensión sencilla vinculada a saber “vivir en la ciudad” hasta una perspectiva más compleja que abarca el desarrollo de valores y competencias posibilitadores de la participación social, a través de temas transversales como la solidaridad, la xenofobia y la educación vial, ligados a la responsabilidad y a los valores de la convivencia.

En cuanto a la concreción de los contenidos de formación no existe una idea clara de los mismos: aspectos como la interculturalidad, el respeto, las competencias sociales, la convivencia, la educación sexual y la participación aparecen de manera reiterada en las opiniones del profesorado y se apunta la necesidad de llegar a un consenso entorno a los mismos en la acción educativa. Aún así, la cuestión que más preocupa es la metodología a utilizar en esta formación y se insiste en la conveniencia de favorecer el contacto con la realidad externa y priorizar el contexto comunitario para los aprendizajes relacionados con la ciudadanía. En este sentido, una de las condiciones estructurales más favorable al desarrollo de competencias ciudadanas es la vinculación del centro educativo a la comunidad, junto con la priorización de unos contenidos en las materias más relacionados con aprendizajes útiles para el desarrollo social de los jóvenes. Respecto a las condiciones funcionales, el profesorado destaca su nivel de implicación en aspectos educativos más amplios a los estrictamente vinculados a los diferentes contenidos y el tratamiento de la actual diversidad cultural en la mayoría de los centros.

Tomando como referencia estos aspectos, se identificaron las siguientes **necesidades formativas** desde la perspectiva del profesorado: sin olvidar las condiciones favorables del contexto y el soporte institucional de las Administraciones educativas, el profesorado señala la necesidad de **formación** vinculada al desarrollo de su propia acción educativa, a través de procesos de investigación-acción como un aspecto clave. Asimismo, destaca la necesidad de disponer de **programas y actividades** que puedan incluirse en los currícula académicos, y la incorporación de recursos humanos para abordar la diversidad con mayores garantías. El **asesoramiento** es otro aspecto fundamental vinculado a las necesidades anteriores para proporcionar seguridad al profesorado en todo lo que está realizando y permitirle una devolución estructurada y comprensiva de los procesos desarrollados.

Con respecto al **alumnado** se apunta la necesidad de una **formación sistemática en conocimientos cívicos**; la **vinculación de esta formación teórica con la práctica ciudadana** dentro de la vida cotidiana de los centros, reconociendo las necesidades diferenciales de los diversos colectivos de alumnos; y la **formación para la acción colectiva**, a través de servicios a la comunidad. Tanto este diagnóstico como el anterior justifican el valor de una educación para una ciudadanía intercultural y crítica en los institutos que nos lleve a “ *dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad* ” (Delors, 1996: 65) sin excepción alguna por motivos de origen cultural, procedencia social o el género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- BARTOLOMÉ, M. (Coor). (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V. MARÍN, M. A. y RODRÍGUEZ, M.(1999). Diversidad y multiculturalidad, *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 277-320.
- DELORS, J.(1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco
- GAY, G. (1997). The Relationship between Multicultural and Democratic Education. *The Social Studies*, Vol. 88 (Nº 1), 5-11.
- KALLEN D. (1997). *Secondary education in Europe: Problems and prospects*. Germany: Council of Europe Publishing
- KALTSOUNIS, T. (1997). *Multicultural Education and Citizenship Education at a Crossroads: Searching for Common Ground*. The Social Studies, Vol. 88(Nº 1), 18-22.
- OOKA PANG, V. (1991). Teaching Chilfren About Social Issues: Kidpower. En C. E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through Multicultural Education* (pp. 179-189). New York: State University of New York Press
- PARKER, W. C. (1996). “Advanced” Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education. *Teachers College Record*, Vol. 98(Nº 1), 104-125.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ACULTURACIÓN

Manuela Salas Tenorio
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN: LAS RELACIONES SOCIALES EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA

Partiendo del hecho innegable del fenómeno creciente de la inmigración a otros países como nota característica de nuestros tiempos, la aculturación -entendida como proceso de socialización y aprendizaje de habilidades en la transición al nuevo país y que expresa según Berry (1997) los cambios que se producen en uno y otro grupo a consecuencia de la interacción- se nos antoja como realidad que deben afrontar los individuos (del grupo minoritario y mayoritario también) en un contexto no siempre favorecedor de ese proceso.

Qué duda cabe que estos cambios son más importantes en los recién llegados porque el contacto con la población receptora se realiza en condiciones de asimetría en la que ellos, como grupo minoritario y no dominante, se encuentran muchas de las veces en situaciones de opresión, desigualdad, privación de derechos, rechazo social, etc., a la que los grupos receptores suelen coadyuvar asignándoles un status social marginal y estigmatizador (Prilleltensky & Gonick, 1994; García, Martínez & Santolaya, 2002). En bastantes ocasiones se genera una relación de conflicto intergrupual (Esses, Dovidio, Jakson & Armstrong, 2001) que provoca rechazo y racismo entre la población nativa y afecta al funcionamiento psicosocial de los inmigrantes, dificultándose más aún su integración en la comunidad y el desarrollo de su proyecto migratorio (Dalton, Elias & Wandersman, 2000).

Por todo esto, resaltamos la importancia que sostienen algunos autores cuando se refieren al *apoyo social* como medida responsable, en buena parte, del

bienestar de los inmigrantes, de la satisfacción con la nueva sociedad y de la capacidad para su independencia y autonomía personal, así como agente de primer nivel en la prevención de actitudes racistas y de rechazo entre los miembros de la sociedad de acogida (Auhagen & Schwarzer, 1994; Navas, 1998; Martínez, García & Maya, 1999). Y ello, cargando el acento en el papel que juegan las *relaciones sociales* en ese proceso de incorporación activa de los nuevos ciudadanos al tejido social.

En la línea de lo expuesto, el objetivo de esta comunicación es reflexionar desde la perspectiva ecológica y educativa sobre la contribución que los centros escolares realizan o pueden realizar a este proceso de aculturación.

1. EDUCACIÓN MULTICULTURAL: CONDICIONES Y CARACTERÍSTICAS

En un primer momento, y desde un plano más teórico, nos apoyamos en distintos autores al hablar de las *condiciones* necesarias para que se produzca una educación multicultural:

- Destacamos con Jordan (1994) que la educación multicultural constituye un aspecto más de la educación y que todos los educados son *el sujeto* de la educación multicultural.
- Coincidimos con Vázquez (1994) en *establecer* como *fin último de la educación* el reducir los conflictos y favorecer el desarrollo cultural, participativo y democrático.
- Consideramos importante junto a Escámez (1995), Puig (1994), Jordan (1994), y Aguado (1995) que para el logro de esos fines es preciso *determinar los recursos y procesos*: partiendo de situaciones reales, se aplicará el diálogo a la identificación de problemas y se emplearán el análisis de casos y el análisis y resolución de dilemas, etc, como estrategias generales adecuadas.
- Concluimos con Aguado (1995) que todo lo anterior se debe *proyectar en el marco curricular* que le corresponde (que entendemos, nosotros, se trata del Proyecto Educativo de Centro: F.E., R.O.F. y P.C.C.-dentro del/ de los P.C. de Etapas/Ciclos, en sus diferentes aspectos-).

De acuerdo también con Sue y Colaboradores (citados por Repetto, 2001) señalamos las siguientes **características multiculturales**:

- *Valorar el pluralismo cultural, enseñando el valor de la diversidad.*
- *Tratar la justicia social, la democracia cultural y la equidad.*
- *Ayudar a adquirir las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias*

para funcionar eficientemente en una sociedad democrática y pluralista y a interaccionar, negociar y comunicar con personas de diversos “backgrounds”.

- *Alegrarse de las contribuciones y logros de nuestra cultura y de la de los otros.*
- *Respetar y valorar otras perspectivas, implicando un compromiso para cambiar las condiciones sociales.*
- *Significar cambios a nivel individual, organizacional y social.*
- *Implicar tensión, disconformidad, voluntad para confrontar honestamente.*
- *Significar logros positivos individuales, comunitarios y sociales.*

Desde tales planteamientos teóricos entendemos que muchas de estas notas están muy cerca -cuando no se identifican- del término intercultural, sobre todo, si tienen lugar dentro de un marco caracterizado por la existencia de propuestas interaccionistas y dinámicas, las cuales enfatizan los procesos interactivos entre las culturas, utilizan la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas, apuestan por la acción de los profesores y alumnos en actividades significativas para éstos, justifican las dificultades de los estudiantes no sólo por su discapacidad socio-cultural sino también por razones contextuales así como exigen incluir el contexto y valorar la interacción del profesor y sus alumnos desde las diferentes culturas.

2. EL CENTRO ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Dentro del panorama normativo nacional, más concretamente autonómico andaluz, nuestra Comunidad aprobó el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (2001) que contempla y entiende la educación intercultural como el enriquecimiento mutuo de culturas, tanto de la mayoritaria como minoritaria. Esto debe traducirse a nivel educativo en enseñar a los sujetos a mirar «al otro», esto es, en construir/formar ciudadanos en el respeto del que es diferente, ya proceda de otra cultura, hable distinta lengua, posea otras creencias religiosas, etc. En definitiva, significa tener que ocuparnos todos y entre todos, y específicamente el centro escolar (al que el propio Plan considera un lugar privilegiado para ello), de la *educación intercultural*.

Queremos aclarar, antes de avanzar en el tema, que cuando aludimos a la educación intercultural no nos estamos refiriendo sólo a centros que escolarizan alumnado perteneciente a minorías en materia de objetivos y estrategias educativas; antes bien, hablamos de un tipo de enseñanza que se centra en todos los

alumnos, en todos los profesores y en todas las familias y que persigue que los miembros de la cultura dominante acepten como iguales a los de la minoritaria en un marco de igualdad de derechos (y esto, entendido como labor de todos los centros en tanto que educan, tengan o no alumnado extranjero escolarizado en los mismos).

Y es que, la necesidad de que se produzca una educación intercultural y de que nuestros centros enmarquen sus actuaciones desde ese nuevo modelo en su Proyecto Educativo se deduce de la propia realidad plural y multicultural que nos circunda a todos, y a nosotros particularmente en nuestra provincia, es decir, del hecho de ser, sus calles y centros, espacios de encuentro de gentes de distintas razas, cultura y lenguaje.

En consecuencia, uno de los objetivos fundamentales de la educación ha de ser favorecer el respeto a la diversidad en un marco de igualdad de oportunidades. Este principio de igualdad contempla también, -qué duda cabe- considerar las necesidades educativas que en un sentido amplio presenta este colectivo y que se traduce en la adopción de algunas medidas desde un punto de vista compensatorio en el tratamiento del mismo.

Son diversos los autores que perfilan las características que definen los centros educativos con dimensiones interculturales:

Para Aguado (citado por Repetto, 2001) un medio escolar intercultural es aquel *«que asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las características diferenciales del alumnado: grupo etnocultural, clase, género discapacidad, etc.»* (p.42). La propia autora presenta un modelo de medio escolar intercultural adaptado del modelo de Banks y Lynch.

Igualmente, especialistas en el tema resaltan la atención a las diferencias basadas en la religión, la orientación sexual, los factores socio-económicos, la edad, el género, las discapacidades e incluso los niveles de aculturación y asimilación.

Y es que, nos guste o no, «hemos de volvernos interculturales» y los centros docentes han de enmarcar sus actuaciones desde este nuevo modelo de escuela, la escuela intercultural, si queremos que desde la misma se construya, de una parte, el conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida; de otra, el ser capaz de ponerse en el lugar del «otro», del «diferente» y entender que todo el mundo es respetable, dejando al margen la arrogancia cultural.

En cualquier caso, destacamos todos estos posicionamientos y el de autores como Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, Rodríguez (1999) que, de acorde con lo anterior, plantean el discurso relacionándolo con la construcción de la identi-

dad cultural de los sujetos y apelan a la responsabilidad y compromiso de todos en aras de la construcción social.

3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN Y LA ORIENTACIÓN EN LAS RELACIONES SOCIALES

Con respecto a los términos Educación y Orientación queremos sintetizar aquí algunas notas publicadas por el MEC (1992: 13-17), que, aunque ya algo remotas en el tiempo, continúan teniendo, hoy por hoy -al menos, nosotros, así lo defendemos- el vigor de siempre:

- El carácter personalizado de la educación, que implica educar a personas concretas (principio de individualización) y a la persona completa (principio de integración), destaca la función tutorial del profesor al poner en primer plano que la educación no se reduce a la mera instrucción.
- La tutoría puede considerarse como una parte de la actividad orientadora que es todo proceso educativo.
- La orientación se identifica con la propia educación en tanto que ésta orienta para la vida. La educación es posible contemplarla, por ejemplo, en una perspectiva de socialización o de incorporación a la cultura. Por eso puede decirse: «educar es socializar», o igualmente: «educar es incorporar a la cultura», o también: «educar es orientar». Son aspectos complementarios -y, en el fondo, coincidentes- de la educación. *La función cultural o socializadora de la educación no es separable, pues, de la función orientativa.* Educar para la sociedad y para la cultura es, a la vez, orientar para la vida.
- El proceso orientador articula los aspectos sociales e individuales de la educación y ha de contribuir a entroncar la función socializadora de la escuela en el desarrollo personal de los alumnos.
- Por todo, y en consonancia con la profunda unidad existente entre educación y orientación, todo profesor, por el mero hecho de serlo es también orientador, por lo que ha de recibir una formación básica para ejercer con acierto esta responsabilidad docente, (y preocuparse -añadimos, nosotros- de su formación continua que es un derecho y un deber).

De esta forma, es posible entender el papel relevante y comprometido que ha de jugar el profesorado en la construcción de la identidad transnacional de los alumnos a los que educa, y que contribuye a la formación del ciudadano de hoy y del mañana dentro de un mundo cambiante.

Llegado a este momento del discurso cabe replantearnos y definir con Repetto (2001) **la orientación y el consejo intercultural** como una intervención psicopedagógica que debe, ciertamente, implicar una **relación de ayuda** con las siguientes características:

- los participantes pertenecen a distintas culturas,
- se conoce el uso de las perspectivas occidentales y no-occidentales,
- se caracteriza por la ayuda profesional con los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas culturalmente,
- significa, en relación a los cambios, no sólo la aplicación de programas de orientación intercultural sino la infusión de este enfoque en todas las dimensiones del sistema educativo, tales como el currículum, las técnicas de enseñanza, la motivación, la agrupación, la evaluación de los alumnos y la formación del profesorado y de los orientadores.

Por ende, los cambios en los distintos grupos a consecuencia de la interacción han de coadyuvar al proceso de socialización y aprendizaje de habilidades de los individuos, y en tal empresa tienen parte todos los sujetos (cultura dominante y minoritaria) así como todos los recursos educativos y socio-comunitarios.

En este sentido y como apunta Lee citado por la misma autora, el papel de los orientadores es único para promocionar el desarrollo, facilitar el cambio e incrementar las características interculturales de las escuelas; también los programas comprensivos de orientación intercultural deben ser capaces de ayudar a los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a aprender de la diversidad cultural.

Para terminar, recordamos con Repetto que, sin duda, se requiere un esfuerzo extra por parte de las escuelas para desarrollar programas que reflejen las necesidades y realidades de todos los estudiantes teniendo en consideración sus diferentes backgrounds, siendo agentes de cambio con el conocimiento y las competencias necesarias para trasladar la conciencia cultural en acciones constructivas. Igualmente, resulta todo un desafío lo que muchos autores defienden, a lo que se suma el grupo catalán de investigación Gredi (1999), acerca de corresponsabilizarse en la construcción de esa identidad transnacional, transeuropea y mundial de los individuos desde las escuelas. Empero, no olvidemos que **estas acciones no sólo deben estar presentes en las escuelas, sino en las familias y en la comunidad también**, por lo que en todos, desde su ámbito, recae ese compromiso social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, M.T. (1995). Investigación educativa en un medio multicultural. En VII

- Seminario Nacional de Investigación Educativa. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, 155-158
- AUHAGEN, A.E. Y SCHWARZER, R. (1994). Ein neues Leben mit neuen Freuden: Zum Prozeß der sozialen Integration bei Übersiedlern aus der DDR. *Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, Band XXVI, 2*, 166-184
- BANKS, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers. Columbia University.
- BANKS, J. (Ed). (1995). *Hanbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- BARTOLOMÉ, CABRERA, ESPÍN, MARÍN, RODRÍGUEZ (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), pp. 277-319.
- BERRY, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: an International Review*, 46, 1, 5-34.
- DALTON, J., ELIAS, M., & WANDERSMAN, A. (2001). *City Psychology. Linking Individuals and Communities*. STanford: Wadsworth.
- ESCÁMEZ, J. (1995). Educación para la tolerancia, *Vela Mayor*, 5, 27-35
- ESSES, M.V., DOVIDIO, J.F., JACKSON, L.M. & ARMSTRONG, T.L. (2001). The immigration Dilemma: The Role of Perceived Group Competition, Ethnic Prejudice, and National Identity. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 389-412
- GARCÍA, M., MARTÍNEZ, M.F. & SANTOLAYA, F.J. (2002). *Integración Social y Empleo en Inmigrantes*. Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales. Sevilla.
- JORDAN (1994): *La escuela intercultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- MARTÍNEZ, M.F., GARCÍA, M. & MAYA, I. (1999). El papel de los recursos sociales naturales en el proceso migratorio. *Revista de Intervención Psicosocial*, 8 (2), 221-232.
- LYNCH, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. New York: British Library Cataloguing-in Publication Data. Cassell Education Series.
- MEC (1992): *Orientación y Tutoría. Primaria*. (pp. 13-17).
- NAVAS, M.S. (1998). Nuevos instrumentos de medida para el nuevo racismo. *Revista de Psicología Social Aplicada*. 13 (2), pp. 233-239
- PRILLELTENSKY, I & GORNICK, L. (1994). The discourse of oppression in the social sciences: Past, present, and future. In E.J. Trickett, R.J. Watts & D. Birman (eds) *Human, diversity: Perspectives on people in context*. (pp. 145-147). San Francisco: Jossey-Bass.
- Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (2001). Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1994). Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y Práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.

- REPETTO, E. (2001): La orientación intercultural: problemas y perspectivas. En *@gora digital*, 1 y 2 (edición electrónica). Universidad Huelva. Dpto. de Educación (Grupo de Investigación @gora).
- SANTOS, M.A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad Santiago de Compostela.
- SORIANO, E. (coord). (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- WANG, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea
- VÁZQUEZ (1994). ¿Es posible una teoría de la Educación Intercultural?, en M.A. Santos (ed.) *Teoría y práctica en la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.

ESTUDIO DIFERENCIAL POR GÉNERO EN INDICADORES DE RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: VARIABLES CONTEXTUALES

M^a Purificación Sánchez Delgado¹
Purificación.sanchez@uv.es

1.- INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se presenta parte de los datos recogidos en la Evaluación de la Educación Primaria diseñado por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Educación) en 1999. En este contexto, el IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa) amplió su muestra con el fin de poder realizar una evaluación representativa a nivel de Comunidad Valenciana. Se trata de incorporar una línea de trabajo que desde el Depto. MIDE en general y, en el Grupo de Evaluación y Medición -GEM- en particular, se viene vislumbrado por su utilidad para la mejora del conocimiento pedagógico y el desarrollo de la cultura de evaluación².

La Pedagogía Diferencial (o de la Diversidad) se identifica tradicionalmente como uno de los componentes de desarrollo en la construcción del conocimiento pedagógico. Está a la base no sólo de la construcción teórica, sino también del

1 Grupo de Evaluación y Medición (G.E.M.) del Dpto. MIDE. Facultad de F^a y CC. de la Educación. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 30 València 46010. Teñ. 963864440 y Fax. 963864430.

2 Del estudio realizado por el G.E.M.- Dpto. MIDE UVEG se han presentado en el año 2000 varios informes a la administración y diversos colectivos sociales y académicos: "Evaluación de la Educación Primaria y Secundaria en la comunidad Valenciana"; "Informe Resumen"; e "Informe Síntesis". Estos Informes, si bien se ajustaron en sus parámetros generales al tipo de información estándar que habitualmente aporta el INCE –y en este caso el IVECE-, ya incorporó una aproximación complementaria relativa a un estudio multivariado de los perfiles de rendimiento educativo y su relación con otras variables de entrada, proceso, contexto y producto.

Diagnóstico y la Evaluación como procesos dirigidos al diseño y desarrollo de la intervención educativa (Jornet, 2001). En nuestro caso, orientamos nuestro estudio como **una aproximación al análisis de las diferencias de género en el rendimiento educativo**. Como tal, el estudio que se presenta pretende cubrir una doble perspectiva. De un lado, puede entenderse como un estudio diferencial sujeto a fortalezas (rigor de la muestra, calidad de la recogida de información, pertinencia de los momentos de la misma,...) y debilidades (los indicadores utilizados -pruebas y cuestionarios- provienen de una Evaluación. Por ello, no han sido diseñados atendiendo a la construcción teórica de las variables analizadas, sino a requerimientos guiados por el pragmatismo con que se ha llevado a cabo la evaluación); y, de otro, constituye una aproximación que puede mejorar la comprensión de la evaluación en tanto en cuanto estaría en la línea de cualificación de indicadores de rendimiento, es decir, aportaría información para la mejora de la interpretación derivada de las pruebas utilizadas.

2.- OBJETIVOS

El *objetivo principal* es **analizar las diferencias entre los géneros (chicos/chicas) en el rendimiento educativo al finalizar 6º de Educación Primaria**. Para ello, por una parte se trata de representar de forma adecuada los elementos de Entrada, Procesuales y Contextuales del Sistema Educativo en nuestra Comunidad, como elemento de *contextualización del estudio*. Por otra parte, se realiza una *aproximación diferencial* tanto *univariada* como *multivariada*. En esta comunicación se aportan los resultados relativos a la *Contextualización*.

3.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El sistema de muestreo fue el mismo que se siguió a nivel estatal: por conglomerados y estratificado en dos etapas. La primera etapa está en función de la titularidad de los centros –pública y privada- y del reparto proporcional al nº total de centros existentes por provincia y tamaño del municipio. En la segunda etapa, se elige el grupo dentro del cuál se recabarán datos dentro de cada uno de los centros seleccionados. En la Comunidad Valenciana, se tuvo en cuenta las zonas de predominio lingüístico –castellano/valenciano-, así como el tipo de programa lingüístico del centro. La selección del grupo a testar en cada centro se realiza de forma aleatoria y en el momento de la aplicación de pruebas.

El Universo de referencia es el relativo al curso 1997/98, con un total de 1.733 alumnos de 6º de Primaria (37,90% de centros de Alicante, 11,30% de

centros de Castellón y 50,90% de centros de Valencia). El 51,20% son chicos y el 48% chicas. Un 0,80% No contesta. Las variables incluidas en el estudio fueron las mismas que en la Muestra Nacional, y su medición se sustentó sobre dos tipos de instrumentos: *Pruebas estandarizadas de Rendimiento* (Matemáticas, Lengua Castellana, Conocimiento del Medio, Inglés y lengua de la propia Comunidad) y *Cuestionarios*. (Alumnos, Familias, Equipos Directivos, Tutores y Coordinadores).

4.- METODOLOGÍA

La metodología que seguimos parte de un enfoque de Investigación Evaluativa orientado al pilotaje del rendimiento del sistema educativo. Puede definirse como un estudio diferencial, de encuesta, de base correlacional. Los análisis llevados a cabo para la *contextualización* del estudio son: Análisis conceptual acerca del rol de las variables (entrada, proceso, contexto y producto); y Análisis descriptivo básico de todas las variables disponibles, para el total de la muestra y para las submuestras establecidas en función de la variable género. Para la *aproximación diferencial*, se ha llevado a cabo contrastes de hipótesis univariados entre las submuestras de género en todas las variables incluidas en el análisis; Análisis Discriminante para la identificación de funciones discriminantes en rendimiento entre los grupos de género; exploración, mediante análisis de Conglomerados Jerárquicos (k-medias) de perfiles de rendimiento en cada grupo de género. Selección de la solución más adecuada para la identificación de perfiles característicos; y caracterización, mediante análisis descriptivo e inferencial –contrastos de hipótesis paramétricas y no paramétricas-, de los grupos de personas identificados como representantes de cada perfil, atendiendo a variables de Entrada, Proceso y Contexto. Contraste de hipótesis entre los grupos de rendimiento (según su perfil) en cada grupo de género entre las variables de entrada, proceso, contexto.

5.- RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan atendiendo a la Clasificación de Indicadores realizada siguiendo el Modelo CIPP de Stufflebeam³. En el estudio

3 Para ello, utilizamos el Paquete Estadístico S.P.S.S., versión 10.

se muestran los resultados globales de las Variables de Contexto, Entrada, Proceso y Producto clasificados por indicadores a partir de los ítems extraídos de los Cuestionarios y pruebas de Rendimiento. En esta comunicación vamos a mostrar los resultados diferenciales por sexo de las variables realizados a partir de los Cuestionarios de Alumnos y Familias.

Indicadores socioeconómicos y culturales. Las chicas suelen estudiar más en su propia habitación o en otra, mientras que los chicos suelen hacerlo más en espacios de convivencia familiar (comedor/sala de estar o cocina). Son más las chicas que disponen de una casa para veranear mientras que los chicos van en mayor proporción al chalet. Además, la prensa es un recurso más frecuente en las casas de las chicas.

Actitud y conducta de los padres en relación a los estudios de sus hijos/as. Las chicas indican que son ambos padres los que se encargan del seguimiento de los estudios mientras que los chicos manifiestan que suele ser la madre. Además, el padre ayuda más a las hijas. Respecto a la forma de valorar los buenos resultados, cuando se trata de una chica Castellano e Inglés son consideradas más importantes, y en el caso de los chicos no aparecen diferencias significativas. Las chicas se sienten más controladas pero con libertad para organizar su tiempo de estudio. En caso de conflictos con los estudios, los padres suelen hablar con sus hijos/as y buscar soluciones conjuntamente e imponen sus criterios porque creen que es lo mejor, siendo esto más frecuentes cuando se trata de un varón.

Relación con los padres. Es más frecuente que ambos padres les obliguen a estudiar y les digan que se porten bien con más frecuencia cuando son chicos mientras que las chicas manifiestan sentir que sus padres se preocupan por los estudios, les revisan las notas y les dicen que ayuden en las tareas de la casa. El padre pregunta más a los chicos si hace los deberes mientras que las chicas manifiestan que su madre le comprende más en sus problemas, le pregunta sobre cómo le va con los compañeros, va a hablar con el profesor, asiste a las reuniones y fiestas del colegio y le lleva a actividades fuera del centro.

Actividades extraescolares. Los chicos reciben más ayuda de un profesor particular y/o de los padres en lengua de la Comunidad y en castellano son ayudados por un profesor particular, por los padres y/o por los hermanos/amigos. Las chicas son ayudadas por hermanos/amigos en lengua comunitaria y en castellano van a una academia. Las chicas dedican más horas a estudiar y hacer los deberes. Es más frecuente que los chicos practiquen deporte e informática y las chicas danza y otras actividades. Además, los chicos dedican más tiempo a ver la televisión, divertirse con videojuegos y jugar con otros niños. Las chicas pasan más horas leyendo, dibujando, escuchando música, yendo a conciertos y teatro, hablando con los padres y haciendo colecciones.

Implicación de los padres con el centro escolar. Los padres de las chicas participan más en las actividades escolares mientras que los padres de los chicos han mantenido mayor número de entrevistas con el profesor de su hijo.

Identificación del sujeto. Las chicas tienden más a vivir con la madre y ellos con el padre. Asimismo, hay más chicas que son hijas únicas y más chicos sin hermanos mayores. Respecto a quién ha cumplimentado el cuestionario de familias, en el caso de las chicas ha sido más frecuente que el padre y la madre, conjuntamente, lo hayan rellenado mientras que en el caso de los chicos lo ha contestado el padre o la madre por separado.

Características escolares del alumno/a. Hay mayor nº de repetidores entre los chicos, siendo 6º el curso de primaria con mayor número de repetidores, seguido de 4º y 1º. Los chicos repiten más por no querer estudiar, relacionarse mal con el profesor/a y por problemas personales, mientras que las chicas repiten más por dificultad o enfermedad.

Expectativas en los estudios. Hay más chicas que aspiran a obtener estudios universitarios, mientras que los chicos pretenden acabar estudios obligatorios o medios -Bachiller o F.P.-. Asimismo, los padres de las chicas en mayor porcentaje que los de los chicos, aspiran a que estudien carreras universitarias.

Características del hijo/a. Los padres manifiestan que las chicas muestran mayor motivación por los estudios y que los chicos se manifiestan agresivos y competitivos, mientras que ellas tienen más autonomía, autoestima y cuidado/higiene personal.

Autoimagen e imagen de los compañeros. Ellas tienden a considerarse mejores que ellos en dibujo y en los estudios, así como también se ven mejor en amigos/as, mientras que los chicos se ven mejor en deportes. Ellas opinan que son mejores en ayudar a los demás, esforzarse en los estudios y colaborar en las tareas del hogar. Además, creen ser más simpáticas, tímidas y responsables, mientras que los chicos creen ser más inteligentes. Son ellas las que piensan que es más frecuente que los compañeros se metan y se peleen con ellas. En cuanto al número de compañeros con los que quedan, ya que los chicos suelen quedar con más de cinco compañeros/as, mientras que las chicas suelen quedar con menos de cinco.

Intereses y actitudes. Para las chicas es más importante ir bien en lengua y matemáticas, trabajar y estudiar en casa y entender las explicaciones. Por su parte, los chicos consideran más importante ir bien en gimnasia, tener tiempo para divertirse, ser de los mejores, tener inteligencia, buena suerte y trabajar en grupo.

Opinión sobre el colegio, profesores y asignaturas. Las chicas valoran más positivamente el centro, los conocimientos del profesor, su trato agradable, su justicia al evaluar y lo que aprecia a los alumnos/as. A las chicas les gusta más castellano e inglés, y los chicos prefieren matemáticas y conocimiento del medio. Las chicas consideran que portarse bien, hacer los deberes y esforzarse son aspectos muy importantes para sacar buenas notas en clase. Ellas opinan que es más frecuente que el profesor explique los temas, pudiendo preguntar las dudas, mientras que los chicos piensan que lo más frecuente es que se hagan los ejercicios del profesor/a. Las chicas expresan una opinión más favorable sobre el orden mantenido en clase y las felicitaciones del profesor cuando se portan bien. Respecto a las normas de clase los chicos opinan que las pone el profesor/a. Las chicas opinan más favorablemente cuando expresan que las normas del colegio son razonables, los deberes son importantes, se aprenden cosas interesantes en el colegio, les enseñan a ser independientes y usar el tiempo libre, les gusta ir al colegio y las clases en las que se trabaja con los compañeros y quieren sacar buenas notas. Los chicos perciben las clases más largas que ellas.

Área de inglés. Ellas suelen practicar inglés leyendo libros/revistas y escuchando canciones. Los chicos piensan que es bastante frecuente que el profesor explique en clase y utilice medios audiovisuales. Las chicas dedican más tiempo a hacer los deberes y están más de acuerdo sobre si les gusta aprender inglés, lo encuentran fácil, le gustan las actividades que se hacen en clase, el inglés les sirve para conocer otras culturas, le permite relacionarse con personas de otros países, lo ven útil para viajar a otros países y para estudios posteriores. Además, piensan que tienen bastante o mucha facilidad para los idiomas.

Métodos de evaluación. Las chicas piensan que es más frecuente que los alumnos/as colaboren en corregir los deberes y que el profesor/a realice controles y tienen una mejor opinión respecto a sus resultados en inglés, considerándolos buenos o muy buenos.

Funcionamiento del centro escolar. Los padres de las chicas manifiestan un mayor grado de satisfacción con la información que reciben del colegio respecto a su educación.

Satisfacción de los padres con el rendimiento de su hijo. Es mayor cuando se trata de una chica que cuando se trata de un chico.

6.- BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA GARCÍA, M. (2000). Evaluación de sistemas educativos. En T. González Ramírez (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 227-267). Málaga: Aljibe.

I.N.C.E. (1999). *Evaluación de la Educación Primaria 1999*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

JORNET, J.M. (2001). *Proyecto docente y de Investigación. Cuerpo de Catedráticos de Universidad*. Valencia: Universitat de València (inédito).

LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL CONTEXTO FAMILIAR COMO PREDICTORA DEL COMPORTAMIENTO. UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES

M^a Cristina Sánchez López
Joaquín Parra Martínez
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Nuestra aportación a la sección en la que se presenta esta comunicación, y por lo tanto su contenido, se centra en la consideración de la dimensión afectiva del contexto familiar y su capacidad predictiva de una parte del comportamiento como es el bienestar psicológico.

Como desde cualquier marco de carácter científico, incorporamos en nuestras disciplinas procedimientos de predicción o de anticipación de la realidad (Parra, 1996: 39) y, así, incorporamos una función social a la investigación. Nos apoyamos en “leyes” o apreciaciones de regularidades que se dan entre fenómenos y sobre esa relación de “constancia” somos capaces de disponernos con antelación.

Partimos de un concepto de Diagnóstico en Educación que requiere una perspectiva necesariamente holística y por lo tanto la consideración de los contextos con los que interactúan los sujetos resulta una parte esencial como objeto de la disciplina. El problema es que no siempre estamos dotados de marcos teóricos de soporte (Donoso, 2001: 455) o modelos explicativos que contengan uno de los múltiples y simultáneos orígenes de la deducción como puede atribuírsele al contexto familiar.

Cuando se ha planteado instrumentos de exploración del contexto familiar siempre se ha encontrado necesario incorporar en los mismos, entre otras, la *dimensión afectiva*. Este es el caso de autores e instrumentos propuestos en nuestro entorno como el FES de Moos, Moos y Trickett (1984) -con las reflexiones de revisión hechas por Sánchez, Corbalán, Martínez y López (1998)-

la escala Home de Caldwell y Bradley (1984), el “Cuestionario situacional de metas y prácticas educativas” de Ceballos y Rodrigo (1998), el “Cuestionario de ideas de los padres” de Palacios (1988) -con las reflexiones de (Hidalgo, 1999)- el “Perfil de estilos educativos” de Magaz y García (1998), el “Inventario de Calidad de las Relaciones (QRI)” de Sarason (1999), “La escala de satisfacción familiar por objetivos” de Barraca y López-Yarto (1999), Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (Espa29) de Musitu y García (2001), entre otros.

Olson y cols. (1989) identificaron dos dimensiones del funcionamiento familiar que tenían gran influencia en el desarrollo de la familia y en el mayor o menor sentimiento de apoyo de los hijos: la cohesión y la adaptabilidad familiar. Por cohesión se entiende el vínculo emocional que los miembros de la familia tienen entre sí, mientras que la adaptabilidad familiar está relacionada con la posibilidad del sistema para cambiar su estructura de poder, las relaciones entre los roles y las reglas en respuesta al estrés situacional. Sarason, Pierce, Bannerman y Sarason (1993) concluyeron que, en la adolescencia, el apoyo y la profundidad (o impacto significativo de la relación a lo largo de la vida) de las relaciones familiares estaban bastante relacionados entre sí, siendo independiente la existencia o no de conflictos entre padres e hijos y hallando, incluso, relación entre estas variables y salud física y psíquica de los sujetos. Timko y Moos (1996) señalan la menor implicación en conductas desviadas y consumo de sustancias en los adolescentes que perciben altos niveles de apoyo de la madre. No obstante, debemos considerar que cierto nivel de conflicto padres-hijos es normal en esta etapa.

El objetivo de esta comunicación es analizar de qué manera y en qué medida las subescalas que configuran la *Dimensión Afectiva del contexto familiar*, son capaces de anticipar el *Bienestar Psicológico* en adolescentes que pertenecen a un centro escolar de la Región de Murcia.

METODOLOGÍA

a. Participantes

Los participantes de este estudio son 170 estudiantes de ambos géneros, con edades comprendidas entre 14 y 20 años. Estos sujetos pertenecen a un centro escolar concertado-privado y laico de la Región de Murcia.

b. Instrumento

Para trabajar la *Dimensión Afectiva* del contexto familiar hemos utilizado dos cuestionarios: el FES de Moos, Moos y Trickett (1984, 2000) y una adaptación del Inventario de Calidad de las Relaciones (QRI) de Sarason (1999). En nuestro caso, la adaptación de este último inventario ha consistido en ampliar el rango de variabilidad en las respuestas pasando de tres a cuatro opciones y la concreción y diversificación de los “objetos” de sus percepciones, en concreto, su relación y la interacción con el padre, la madre y hermanos.

La consistencia interna obtenida a través de los coeficientes de Kuder y Richardson que incorpora el FES de Moos, Moos y Trickett (2000:18) oscila entre .69 y .78. Por otra parte, respecto al QRI de Sarason, con la adaptación realizada, presenta coeficientes alfa que oscilan entre .87 y .94.

Así mismo, hemos utilizado las escalas referidas al constructo *Bienestar Psicológico* en forma de instrumento de recogida de información propuestas por Alsinet, Casas y Rosich (2000). Estos instrumentos han ofrecido coeficientes alfa de fiabilidad, también, claramente satisfactorios que oscilan entre .85 y .89.

c. Procedimiento

Los cuestionarios se administraron a los sujetos en horario escolar por un miembro del equipo de este estudio, garantizando de este modo la correcta e idéntica aplicación a los diferentes grupos.

Para el análisis de los datos recogidos se han realizado estudios correlacionales para ver la forma de asociarse los constructos utilizados y análisis de regresión múltiple. Todo ello para observar la capacidad predictiva de las variables que definen la *Dimensión Afectiva* del contexto familiar sobre las variables criterio, que expresan el *Bienestar Psicológico*. El tratamiento y análisis de los datos han sido efectuados mediante el programa estadístico SPSS, versión 11.0 para Windows.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como ha quedado indicado en el apartado referente al instrumento, nuestra propuesta inicial para definir la *Dimensión Afectiva* surge de la consideración de las siguientes subescalas: cohesión, grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan; expresividad, grado en que se permite y anima

a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; expresión del conflicto, grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia; apoyo, percepción por parte de los sujetos de otra persona como fuente de asistencia en situaciones variadas de la vida; profundidad, la intensidad o la medida con la que creen que se da o impacta la relación personal específica, en este caso con padres, madres y hermanos; y conflicto, existencia de situaciones de colisión o de desencuentro en la relación con las personas especificadas en la relación.

Tal y como podemos apreciar –tabla 1- existe relaciones estadísticamente significativas entre cinco, de las seis subescalas presentadas. Según el sentido de los ítems podemos hablar de un cuerpo cohesionado y coherente de escalas.

	Cohesión	Expresividad	Expr. Conflicto	Apoyo	Conflicto	Profundidad
Cohesión	1	,414	-,370	-,501	,265	-,514
Expresividad	,414	1	-,039	-,512	,282	-,439
Expr. Conflicto	-,370	-,039	1	,269	-,349	,276
Apoyo	-,501	-,512	,269	1	-,410	,804
Conflicto	,265	,282	-,349	-,410	1	-,274
Profundidad	-,514	-,439	,276	,804	-,274	1

Tabla 1. Correlaciones entre subescalas FES y QRI.

Por tanto, proponemos un modelo que se desprenden del marco teórico con el que venimos trabajando y nos planteamos la capacidad predictiva de todas las variables de la *Dimensión Afectiva* sobre cada una de las variables que definen el *Bienestar Psicológico* (satisfacción vital, afecto positivo y afecto negativo).

- A. Cohesión + Expresividad + Expresión de conflicto + Apoyo + Conflicto + Profundidad = Satisfacción Vital.
- B. Cohesión + Expresividad + Expresión de conflicto + Apoyo + Conflicto + Profundidad = Afecto positivo.
- C. Cohesión + Expresividad + Expresión de conflicto + Apoyo + Conflicto + Profundidad = Afecto negativo.

Respecto al primero (A), el que pretende explicar la satisfacción vital, las variables que tienen una potencia predictora significativa son: cohesión y conflicto (sig. .000) con un porcentaje de varianza explicada del 42,8%. El resto de variables a excluir en el modelo inicial sólo aportan un 1,7% de varianza. Esto

quiere decir que podemos anticipar en sujetos adolescentes, como los participantes en nuestro trabajo, una satisfacción vital a partir de los niveles de cohesión y de conflicto en el contexto familiar.

En el segundo (B), que pretende explicar el afecto positivo, la variable que tiene una potencia predictora significativa es cohesión (sig. .000). El porcentaje de varianza explicada es, en este caso, de 15,2% y las variables a excluir sólo aportan un 6,3% de varianza. Tal y como comentamos anteriormente, a partir del nivel de cohesión familiar que perciben los adolescentes, se podría pronosticar, también el afecto positivo.

Por último, el tercer esquema (C) nos informa que las variables conflicto y expresión del conflicto sirven para explicar una parte significativa de la variable afecto negativo (sig. .000), en concreto un 34,4%. El resto de variables han sido excluidas por aportar sólo un 3,4%. Por tanto, el conocimiento de las puntuaciones de ambas variables permitirá prever el afecto negativo de los adolescentes participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSINET, C., CASAS, F. Y ROSICH, M. (2000). La satisfacción vital de los niños y de las niñas. Su correlación con las escalas de afecto positivo y de afecto negativo. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (eds.), *Intervención Psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida* (pp. 267-273) Madrid: Biblioteca Nueva.
- BARRACA, J. LÓPEZ-YARTO, L. (1999). Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos. Madrid. TEA Ediciones.
- BAUMRIND, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P.A. Cowan y M. Hetherington (eds.), *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, Nueva York: LBA.
- CEVALLOS, E. Y RODRIGO, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coord.) Familia y desarrollo humano. Madrid Alianza Editorial, 225-244.
- COLLINS, W. Y LAURSEN, B. (1992). Conflict and the transition to adolescence. En C.U. Shantz y W. Hartup (eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 216-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS, W. Y RUSSEL, G. (1991). Mother-child and father-child relationship in middle childhood and adolescence: a developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.
- DONOSO, T. (2001). Diagnóstico en orientación profesional: controversias para el avance. *Revista Investigación Educativa*, Vol.19. nº 2, 453-458.

- FUHRMAN, T. y HOLMBECK, G. (1995). A contextual moderator análisis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development* , 66, 793-811.
- HIDALGO, M.V. (1999). La ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 75-94.
- MAGAZ, Á Y GARCÍA, E.M. (1998). Perfil de estilos educativos. Manual de referencia. Baracaldo. Grupo Albor-Cohs.
- MOOS, R.H., MOOS, B.S. Y E. J. TRICKETT (1984). Escalas de clima social (FES, WES, CIES y CES). Madrid, Tea Ediciones.
- MUSITU, G.y GARCÍA, F. (2001). Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (Espa 29). Madrid, TEA Ediciones.
- NOLLER, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: process and outcome. En R. Montemayor (ed.), *Personal relationships during adolescence* (pp.37-33). California: SAGE publications.
- OLSON, D., MCCUBBIN, H, et al. (1989). *Families, what makes them work*. California: Sage.
- PALACIOS, J. LERA, M.J. Y MORENO, M.C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- PARRA, J. (1996). Diagnóstico en Educación. Murcia. Diego Marín.
- SÁNCHEZ, M. P., CORBALÁN, F.J., MARTÍNEZ, F.A. Y LÓPEZ, J.J. (1998). Escala de clima social familiar de Moos, Moos y Trickett. Una revisión crítica de la adaptación española. *Rev. Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicopedagógica*,(1):6-22.
- SARASON, B., PIERCE, G., BANNERMAN, A. Y SARASON, I. (1993). Investigationg the antecedents of perceived social support: Parents view of and behavior toward their children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1071-1085.
- SARASON, I. (1999). El papel de las relaciones íntimas en los resultados de salud. En J. Buendía (eds.), *Familia y Psicología de la salud* (pp. 113-131) Madrid: Pirámide.
- TIMKO, C. Y MOOS, R. (1996). The mutual influence of family support and youth adpatation. En G. Pierce, B. Sarason y I. Sarason (eds.), *Handbook of social support and the family*. Nueva York: Plenum Press.

ESTILOS DOCENTES FLEXIBLES PARA ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMPETENTES EN LA ACCIÓN: DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Christian Alexis¹ Sánchez Núñez
Amanda Viña Del Pino
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

“La vertiginosa rapidez con que se producen los cambios en los campos tecnológico y productivo, nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La formación profesional adquiere una dimensión más completa de la que ha tenido tradicionalmente y abriéndose a una nueva etapa, se extiende a sectores con experiencia previa y se alterna con fases de actividad laboral. (*orden de 12 de Diciembre de 2000*, convocatoria y desarrollo de programas de formación ocupacional. BOJA nº 146(19/12/2000))

El efecto derivado de las grandes transformaciones de últimos del siglo XX son cambios notables en las lógicas de producción y de las organizaciones sociolaborales, así como en sus formas sociales de desarrollo en cuanto a:

- Nuevos contenidos de trabajo,
- Nuevos medios de trabajo,
- Nuevos métodos de trabajo y
- Nuevas formas sociales de trabajo, (AIDIPE, 1995).

¹ Becario FPU. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, ha existido una evolución de los requerimientos profesionales, de modo que en la década de los 60', se requerían capacidades, en los años 80', se requerían cualificaciones, y en los años 90' se comenzó a requerir por parte de la sociedad y el mercado laboral, competencias.

Por ejemplo, el Estado de Florida junto con el de Georgia han sido pioneros en implantar un modelo de evaluación basado en competencias a primeros de los años 80, y a últimos de esa década, este modelo de evaluación es la tendencia que se observa en los 33 estados Norteamericanos, en el caso de la docencia, el Estado de Georgia utiliza el Teacher Performance Assesment Instrument, para adoptar decisiones sobre la certificación profesional basado en 8 competencias docentes, cuya validez de construcción ha sido analizada por el estudio llevado a cabo por Hsiung y Capie en 1987. (Villar Angúlo, 1990).

“Para poder existir y sobrevivir en una sociedad cada vez más compleja y dinámica, las personas no sólo precisan de cualificaciones técnicas, sino también de aquellas competencias que les habilitan para afrontar situaciones en proceso de cambio y de requisitos imprescindibles. Si bien la transformación y la configuración de éstas competencias varían en los currículum formativos de los diferentes países europeos, existen algunos rasgos comunes... conocimientos ocupacionales, competencias organizativas y sistemáticas...” informe CEDEFOP, 1999 (tomado de Echeverría, B. 2000)

OBJETIVO

Realizar un análisis de contenido de la bibliografía existente para elaborar las dimensiones fundamentales de un plan de evaluación de la formación profesional continua y ocupacional.

BIBLIOGRAFÍA AVANZADA

Un modelo de aprendizaje profesional ampliamente aceptado es la formación en competencias de acción.

Echeverría, B. (1996,1998) se refiere a ellas como resultados del proceso de aprendizaje, compuestas por cuatro subcompetencias:

- Competencia Técnica: Posesión del conocimiento, saber técnico.

- Competencia Metodológica: Saber hacer
- Competencia Participativa: Saber estar
- Competencia Personal: Saber ser

Arbizu, F. (1998: 37-47), considerando la competencia de Acción como indivisible, continua y diversa, compuesta por estas mismas cuatro subcompetencias, además sugirió que, debido a la evolución de las competencias profesionales, por factores tecnológicos, organizativos, económicos..., se requiere una revisión periódica de las mismas.

La rapidez de los cambios sociales, y la demanda de profesionales con nuevas competencias por parte del mercado laboral, reclaman una actualización de la Formación Profesional. Una línea a seguir es el establecimiento de estándares de calidad a través de procesos de evaluación, eje central para algunos autores de la dinamización del empleo y de mejora de la competitividad empresarial a nivel Europeo (Jornet, J.M.; Suárez, J.M. y Perales, M^a. J., 2000: 521 y Martínez Piñeiro, 1995)

Son muchas las voces que coinciden en señalar el desarrollo de competencias y la evaluación (los estudios realizados en este sentido introducen modelos de evaluación ampliamente aceptados: ADAPT- 2000, norma ISO 9000: Evaluación antes, durante y después del proceso, los conocidos modelos EFQM, (Pérez Juste, 1992,1995,2000), o el modelo EFO (Perales, 2002), como piedras angulares desde las que adaptarse a las nuevas exigencias sociales y laborales, y, desde estos posicionamientos y junto con el desarrollo progresivo de nuevos métodos de enseñanza flexibles se torna necesario responder a la situación actual generalizada, consecuencia del avance social hacia la unidad Europea, para la consecución de una formación profesional que permita:

- La adaptación permanente a la evolución de las profesiones y al contenido de los puestos de trabajo, de mejora de las competencias y cualificaciones profesionales y personales.
- La promoción social que permita a los trabajadores evitar el estancamiento y profesional y mejorar su situación.
- La prevención para anticipar consecuencias negativas del mercado interior y superar dificultades de los diferentes sectores y empresas en las reestructuraciones económicas y tecnológicas.

El desarrollo de éstas competencias, requiere el uso estilos de enseñanza democráticos², donde el alumno/a actúe con responsabilidad y se sienta autó-

2 ampliamente conocidos y aceptados, tienen como características: la moderación en la presencia y peso del profesor/a, oscilante en alas de la mayor participación del alumnado,

nomo, con control de su propio proceso de aprendizaje (Bunk, 1994), métodos donde el profesor sea un mediador del aprendizaje e inste a los alumnos/as a la participación y la toma de decisiones, métodos que fomenten la creatividad y el trabajo en equipo, cuanto más si nos referimos a las competencias del *saber estar y del saber ser*.

RESULTADOS

Una vez revisada la literatura referenciada y consultados: la base de datos prometeo: ww.cica.es, Instrumentos de evaluación para la evaluación de los cursos de FPO de la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico en Granada, Los cuestionarios de evaluación utilizados por el Forem, mediante un análisis de contenido y deducción se obtienen las siguientes dimensiones de análisis o tópicos de estudio:

DIMENSIONES

Cualidades personales formadores	Temporalización
Preparación de las clases	Previsión de medios
Habilidad para enseñar	Previsión de situaciones de trabajo
Dominio-entusiasmo	recursos que ofrece el medio
Disciplina y control	Coordinación del área con las restantes
Relación con los alumnos	Criterios e instrumentos de evaluación
Innovación educativa	Aplicación del programa

participación e implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, una actuación objetiva en cuanto a la realización de juicios, alabando o criticando según el mérito o demérito real, y ante todo, el profesor se convierte en un facilitador/a y mediador/a de aprendizaje en un proceso en el que el alumnado es el protagonista. A pesar de sus virtudes, no es frecuente encontrar en las aulas y talleres, docentes que respondan de forma exclusiva a un estilo de enseñanza solamente, son muchas las situaciones contextuales., las experiencias previas de los alumnos, niveles de conocimiento, disposición hacia el aprendizaje... que hacen que lo ideal sea el uso de métodos docentes flexibles, por ejemplo: si los grupos de alumnos son menos maduros, se debería iniciar el curso con métodos de enseñanza directivos e ir variando hacia posiciones más participativas conforme avanza el mismo.

Evaluación escolar	Nuevas tecnologías de la información
Resultados académicos	Inserción laboral
Relaciones profesionales	Información facilitada
Formación docente	Cantidad y calidad del material recibido.
Relación con la dirección	Condiciones físicas del aula
<i>Orientación</i>	Acceso a las instalaciones
<i>Necesidades formativas formadores</i>	Limpieza e higiene de instalaciones
<i>Formación en Medio ambiente</i>	Equipos y medios disponibles
Contenidos	Conocimientos adquiridos
Objetivos	Resultados obtenidos
Actividades	Prácticas realizadas
	Momento de realización del aprendizaje

Vemos como todas éstas dimensiones se acercan al conocimiento de la realidad estudiada, pero son las dimensiones subrayadas, las que dan de pleno en el método docente utilizado por el/la formador/a, sin duda, un estudio sobre la realidad de la Formación profesional que incidiera en estas dimensiones aportaría indicadores acerca de la conveniencia de métodos docentes flexibles como potenciales promotores profesionales de *competencias en la acción*.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAT, O. (2000) Aprender a Enseñar. Barcelona: Ed. Gestión
- AIDIPE (1995). Flexibilidad en el trabajo. Estrategias y prácticas en Europa. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- ARBIZU, F. (1998). La Formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular. Madrid: Santillana popular. pp 37-47
- ECHEVERRIA, B. (2000). Macrotendencias: de la Formación profesional a la Unión Europea. En
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. Et al. El Psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación. Granada: GEU. Boja nº 116. (04/10/1997). Consejería de Trabajo e Industria. Decreto de 3 de Septiembre de 1997, por el que se establecen los programas de Formación Ocupacional de la Junta de Andalucía.

- Boja nº 146. (19/12/2000). Consejería de empleo y desarrollo tecnológico. Orden de 12 de Dic. 2000, convocatoria y desarrollo de programas de formación ocupacional.
- BUENDÍA EISMAN, L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; GUTIÉRREZ PÉREZ, J. Y PEGALAJAR MORAL, M. (1999). Modelos de análisis de la investigación educativa. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, P. Y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-hill.
- BUNK, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europeo-formación profesional 1/94-CEDEFOP
- COLÁS BRAVO, P. Y BUENDÍA EISMAN, L. (1998). Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.
- COLL, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia Disciplinar Y ESPACIO PROFESIONAL. EN COLL, C., MARCHESI, A. Y PALACIOS, J.: Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.
- JORNET, J.M.; SUÁREZ, J.M. Y PERALES, M^a. J. (2000). La evaluación de la Formación ocupacional y continua. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2). Pp. 521-537.
- Junta de Andalucía (1999) Contexto de la Formación Profesional ocupacional, legislación básica. Sevilla: Consejería de trabajo e Industria.
- MARTÍNEZ PIÑEIRO, E. (1995). Problemática actual de la evaluación de programas de formación ocupacional- Propuesta para su mejora. En AIDIPE (comp.). VII Seminario de Modelos de investigación educativa. Estudios de Investigación educativa e intervención psicopedagógica. Valencia: AIDIPE
- MORAL SANTAELLA, C. (1998). Formación para la profesión docente. Granada: GEU. pp 185- 187
- PERALES MONTOLÍO, M^a. J. (2002). Estudio de validación: un modelo de evaluación de la formación ocupacional y continua. Bordón: Revista de pedagogía. 54 (1). Pp.95-113
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). Evaluación de programas educativos. Ponencia presentada a las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Valencia (En prensa)
- PROYECTO ADAPT (2000). Manual de buenas prácticas en La evaluación de acciones formativas. Palma de Mallorca. Consejería de Trabajo e Industria.
- VILLAR ÁNGULO, L.M. (1990). El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal. Universidad de Granada. pp 181-182
- Página Web: www.cica.prometeo.es

LA TRANSICIÓN SOCIOLABORAL DE LOS JÓVENES: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA EN LA E.S.O.

Santana Vega, L.; Feliciano García, L. y Cruz González, A.E.
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

Las decisiones que comprometen el futuro de los jóvenes son susceptibles de ser planificadas y orientadas, pero, por lo general, se suelen dejar a la improvisación. Los jóvenes se ven conminados a tomar decisiones rápidas al finalizar la escolaridad obligatoria, sin tener mucha información a su alcance y lo que es aún más grave, sin poder sopesar qué consecuencias se derivan de las mismas.

La toma de decisiones adecuadas al final de la E.S.O., la reflexión que el alumnado hace en torno a la conveniencia de cursar los estudios de Bachillerato, Ciclos Formativos, o encaminarse al mundo del trabajo condiciona en buena medida su futuro éxito o fracaso académico, constituye un punto de inflexión para la construcción de su proyecto personal de vida y posibilita o limita su acceso al mundo laboral. Estas cuestiones son el punto de partida de la investigación, en la que confluyen: a) el interés de un I.E.S. en dar respuesta a la escasa reflexión y la errónea toma de decisiones de una parte de sus alumnos de último curso de la E.S.O., y b) el interés de una investigadora en la mejora del proceso de orientación académica y profesional que optimice la toma de decisiones del alumando, y en la formación de los profesores-tutores.

Este interés común llevó a la creación de un grupo de trabajo con el propósito de afrontar la investigación del problema que, inicialmente, se enunció en los siguientes términos: *¿De qué manera podemos mejorar el proceso de reflexión de nuestros alumnos en torno a la toma de decisiones que deben realizar al final de la educación secundaria obligatoria?* El grupo de trabajo pretendía analizar de manera colectiva los problemas asociados al proceso de reflexión y

toma de decisiones, así como planificar y desarrollar nuevas estrategias de actuación, por lo que se hizo necesario llevar a cabo una investigación de carácter colaborativo, en la que la asesora facilita y estimula la generación de dinámicas de cambio, y potencia las capacidades de los prácticos (Rodríguez Romero, 1996; Santana y Álvarez, 1996; Santana y Ramos, 2002). El problema nos llevó a decantarnos por la metodología de investigación-acción colaborativa, a través de la cual los prácticos y la asesora construyeron soluciones adaptadas al contexto del centro.

ESQUEMA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación se optó por una sucesión de ciclos de planificación-acción a lo largo de dos cursos académicos, a modo de aproximaciones graduales a la mejora de la situación-problema, (véase figura 1). La investigación presenta las siguientes fases:

a) Tras la negociación y formación del grupo de trabajo, se llevó a cabo un análisis preliminar de la situación objeto de estudio para poner de manifiesto las cuestiones que debían ser abordadas dentro de la investigación. Dicho análisis tuvo un carácter provisional porque no todas las cuestiones se hicieron evidentes desde el primer momento. La recogida continua de información y el análisis prolongado de la situación-problema fueron fundamentales para permitir a los miembros del grupo tomar conciencia de que la situación no sólo era fruto de las particulares características del alumnado, sus familias y el contexto social en el que viven, sino también de las peculiaridades del profesorado y de la forma en que desde el centro se abordaba la tutoría y la orientación.

b) Posteriormente se fue clarificando el problema de partida y delimitando los objetivos o pretensiones de la investigación. El planteamiento de los objetivos no fue algo puntual y sin posibilidad de revisión; al contrario, se fue enriqueciendo conforme avanzaba la investigación y se detectaban nuevas necesidades.

c) El siguiente paso consistió en consensuar las alternativas para la mejora de la práctica, así como discutir y planificar las estrategias para la fase de acción. Fruto de esta discusión y análisis fue surgiendo el Programa de Educación y Orientación Sociolaboral (P.O.E.S.). El primer ciclo de planificación-acción se abordó como una tentativa inicial de mejora de la situación-problema, que permitió reconocer mejor el terreno de trabajo, proporcionando nuevas informaciones acerca de la situación, y ofreciendo una base para la revisión y replanificación posteriores.

d) A partir de dichas acciones, cada uno de los tutores llevó a cabo las adaptaciones oportunas en función de las características de sus alumnos y de la forma de responder a las sesiones de tutoría. La observación de lo acontecido en la fase de acción es parte indispensable, ya que permitió obtener información que fue objeto de análisis y reflexión grupal respecto a lo acontecido.

e) La reflexión constituye la última fase del ciclo de planificación-acción. A través de ella, el grupo analizó y discutió los datos recogidos durante la fase de acción, con el fin de extraer conclusiones acerca de las limitaciones y potencialidades de lo llevado a cabo. Los resultados obtenidos por cada tutor eran presentados al resto de los miembros del grupo, quienes deliberaban acerca de los mismos. Fruto del debate interno, surgen las respuestas a dos cuestiones: ¿Qué hemos conseguido con la puesta en práctica de lo planificado? ¿Qué hemos aprendido a través de ella?

Las fases de planificación-acción-reflexión no pueden ser consideradas compartimentos estancos. Todas están interrelacionadas y forman parte de una espiral que se retroalimenta constantemente (Kemmis y McTaggart, 1988). El diseño de la investigación se caracteriza por ser flexible, emergente, participativo y dialéctico; implica una negociación entre todos los miembros del grupo a lo largo de cada una de las fases de la investigación. La continua revisión de la situación-problema, de los objetivos, la planificación, la acción, la observación y reflexión de lo que acontece, exigen un consenso entre los participantes; el cual sólo es posible a través de un proceso negociador, en el que se pactan responsabilidades y extraen conclusiones sobre la situación-problema, las acciones a emprender, y sobre los aprendizajes obtenidos.

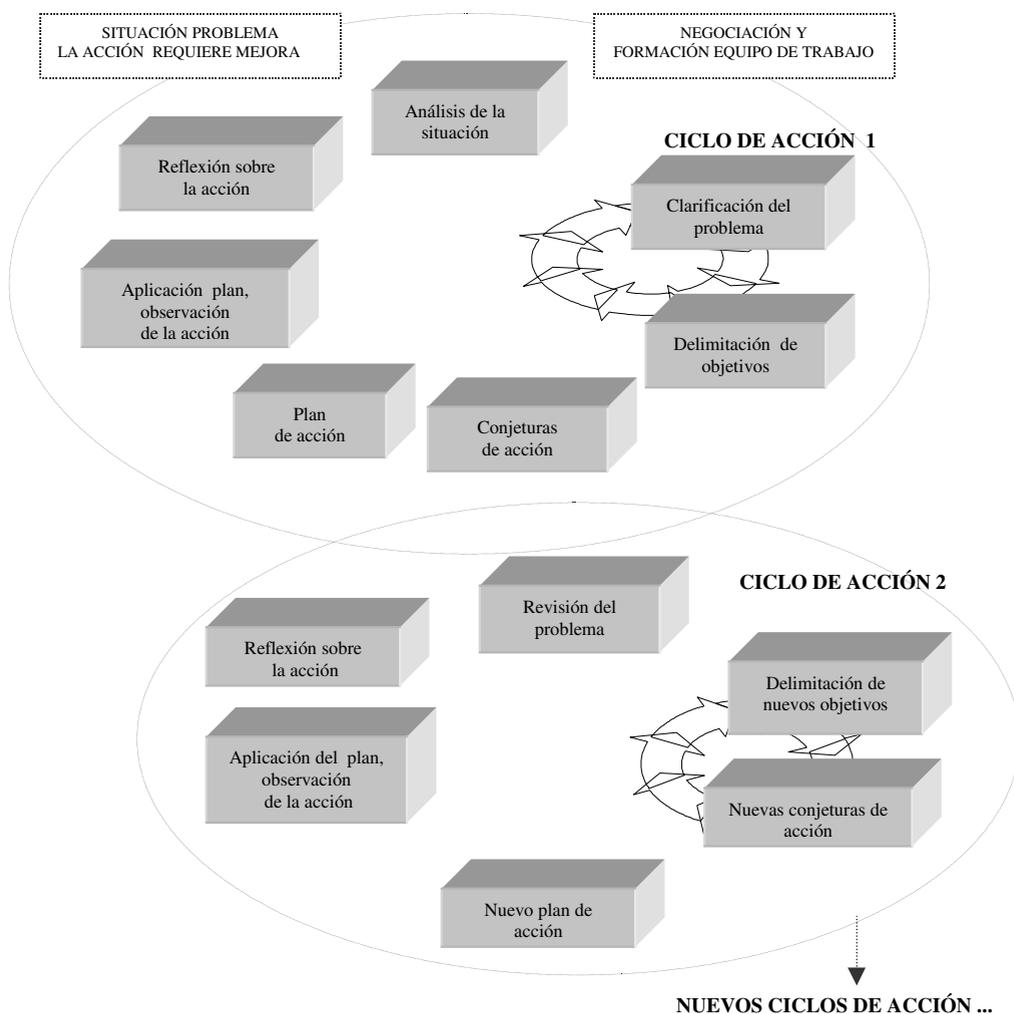


Figura 1. Proceso de la investigación

ASPECTOS SINGULARES DE LA INVESTIGACIÓN

El I.E.S. donde se ha llevado a cabo la investigación tiene un carácter singular y específico, producto de la conjunción de factores históricos, socioeconómicos, políticos, académicos y personales que intervienen en su construcción y configuración:

- En el centro conviven profesores de distinta trayectoria profesional, cuyos diferentes intereses académicos constituyen un problema para lograr la cohesión de la plantilla.
- Entre los docentes predomina la línea de trabajo individual.
- La participación del profesorado en proyectos de innovación es escasa.
- El alto número de profesores interinos menoscaba la estabilidad de la plantilla.
- El profesorado imprime un carácter propedéutico a su enseñanza, sin apreciar el valor de la E.S.O. como etapa preparatoria para facilitar la transición a la vida activa.
- Los problemas de disciplina obligan al profesorado a concentrarse en su solución.
- Los alumnos perciben una ruptura entre sus intereses y lo que aprenden en el centro.
- Parte del alumnado presenta desmotivación y bajo rendimiento académico.
- El papel del tutor es secundario frente a los padres en el proceso de toma de decisiones.

CONFIGURACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

La configuración del grupo de trabajo, véase figura 2, fue dinámica y progresiva: la investigación se inició con un grupo formado por un limitado número de miembros, que se incrementó a medida que el proceso de trabajo abarcaba gradualmente a una mayor cantidad de personas afectadas por la acción; el grupo no permaneció estable a lo largo del tiempo, al estar afectados tanto el orientador del centro como la mayoría de los tutores del segundo ciclo de la E.S.O., por la movilidad que se deriva del hecho de encontrarse en expectativas de destino o de su condición de interinos-sustitutos.

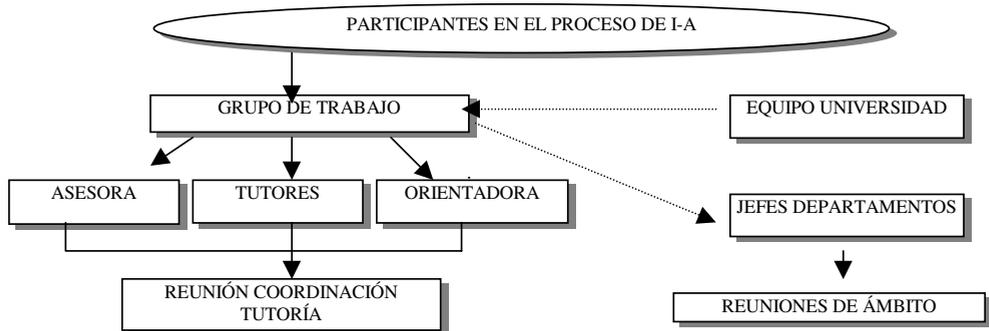


Figura 2. Implicados en el proceso de investigación y estructuras organizativas

La asesora no tuvo la consideración de investigador externo; esto es, no era la persona que daba las orientaciones o prescripciones acerca de lo que debían hacer los miembros del grupo en relación con la situación-problema. Por el contrario, su posición en el grupo de trabajo era la de un componente más, que contribuía a dinamizar el proceso de investigación con sus reflexiones y el intercambio de ideas.

La organización del grupo de investigación no estuvo exenta de dificultades. De acuerdo con Bartolomé (1986), para que el grupo pueda abordar la investigación de la situación problema, debe cumplir una serie de condiciones. No todas esas condiciones se cumplían al cien por cien en este caso, ya que:

- a) No existía el mismo nivel de interés por el tema de trabajo debido al perfil profesional de los tutores (profesores sustitutos o que necesitan cubrir horas).
- b) Sólo se disponía de una hora semanal para llevar a cabo el trabajo de grupo.
- c) Algunos miembros del grupo sólo hacían aportaciones de carácter puntual.
- d) No todos los miembros asistían con regularidad a las reuniones semanales.
- e) No todas las semanas era posible llevar a cabo las reuniones de grupo.
- f) No siempre fue posible abordar las cuestiones del orden del día de la reunión.
- g) En ocasiones, tras la exposición de las actividades no había tiempo para la reflexión.

El hecho de que las condiciones para la organización y el desarrollo del trabajo de grupo no se dieran en su totalidad no suponía para nosotros la imposibilidad de llevar a cabo un proceso de I-A. La falta de condiciones ideales requiere articular una serie de estrategias para sortear las trabas a las que se enfrenta la I-A, no paralizarla. Esperar a que en los I.E.S. se den tales condiciones impediría este tipo de investigación.

CLASIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El análisis de la información que se fue obteniendo a medida que avanzaba la investigación puso de manifiesto diversas cuestiones asociadas a la situación-problema:

- El programa de tutoría tenía una escasa relación con los problemas de los alumnos.

- El desarrollo de la tutoría no era para el centro un indicador de calidad.
- En el centro era escasa la información sobre las actividades desarrolladas en la tutoría.
- No había continuidad en el puesto de tutor, siendo constantes los cambios año tras año.
- El profesorado del centro se mostraba reacio a desempeñar la labor de tutor.
- Los tutores no hacían un análisis pormenorizado de las necesidades de sus grupos.
- Los tutores no tenían estrategias para cambiar las actividades de tutoría.
- Los tutores no comunicaban a sus alumnos el sentido de las unidades desarrolladas.
- Había una pobre coordinación entre la tutoría de 3º y 4º.
- Los tutores carecían de tiempo para planificar las actividades de tutoría.
- Los tutores demandaban materiales elaborados por su inseguridad para crear recursos.
- El alumnado carecía de información y de elementos de juicio para meditar su decisión.
- El alumnado rechazaba las tareas que implican la cumplimentación personal de fichas.
- El alumnado mostraba escasa motivación durante el desarrollo de la tutoría.
- El horario de la tutoría no favorecía el análisis y la reflexión.

OBJETIVOS, HIPÒTESIS E INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÒN

A medida que se clarificaban las circunstancias de la situación-problema, se fueron delimitando una serie de objetivos. Con los *alumnos* y *alumnas* se pretendía que:

- Se conciencien de la importancia de asumir una decisión adecuada al final de la E.S.O.
- Participen activamente en el desarrollo de la tutoría.
- Analicen la información aportada en tutoría y la relacionen con la toma de decisiones.
- Adviertan la relación entre lo que aprenden y el mundo del trabajo.

En lo que respecta a los *profesores-tutores*, se pretendía que:

- Sean capaces de identificar las necesidades de sus alumnos en torno al proceso de toma de decisiones y planifiquen, desarrollen y valoren la tutoría como una tarea de grupo.

- Sean capaces de construir colectivamente propuestas de trabajo adaptadas a las demandas del alumnado y adquieran autonomía en el diseño de materiales.

A partir de tales objetivos se plantearon una serie de hipótesis prácticas (Elliott, 1990; Mckernan, 1999) que constituyen la base para configurar los planes de acción:

- Si en la tutoría y en las materias se trabajan contenidos sociolaborales, aumentará el interés y la motivación del alumnado por conocer sus opciones académico-laborales.
- Si las actividades de la tutoría son grupales, dinámicas y responden a los intereses y demandas de los alumnos, estos participarán de manera activa en ellas.
- Si los tutores clarifican con el alumnado las necesidades en relación con la toma de decisiones, podrán articular un programa de contenidos adaptados.
- Si los tutores intercambian información sobre su labor tutorial y la analizan conjuntamente, podrán idear estrategias para afrontar cambios en su desarrollo.

A lo largo del proceso de I-A se generaron múltiples interrogantes sobre los que giró la recogida de datos. El planteamiento de tales preguntas tuvo un carácter procesual, por cuanto fueron emergiendo a lo largo de la investigación. La información recogida en torno a cada uno de esos interrogantes constituyó la base para la discusión y reflexión de los miembros del grupo. Las conclusiones obtenidas posibilitaron plantear nuevas estrategias para intervenir en la práctica.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y VALIDEZ DEL CONOCIMIENTO OBTENIDO

Para la obtención de información sobre los interrogantes generados a lo largo de la investigación, se emplearon de manera ecléctica técnicas e instrumentos de recogida de datos tanto cualitativas como cuantitativas: Entrevistas a profesores, tutores, orientadores, equipo directivo, presidente A.P.A, alumnos, asesor de C.E.P., Cuestionario de Orientación Sociolaboral, Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral, Actas de reuniones, Diario de la asesora, Documentos oficiales y Fichas de evaluación. Las distintas técnicas e instrumentos fueron empleadas según las exigencias del desarrollo del proceso, a medida que surgían informaciones se necesitaba ampliarlas y contrastarlas, para lo cual se fue ideando sucesivos procedimientos de recogida de datos.

Los tres pilares sobre los que se construye la validez del conocimiento de la investigación fueron: *la verificación intersubjetiva*, *la utilidad del conocimiento* y *la fundamentación teórico-práctica* (De Miguel, 1990). La validez quedó asegurada por cuanto dicho conocimiento se produjo colectivamente, repercutió en la mejora de la situación-problema y para su elaboración hubo una interacción constante y dialéctica entre acción y reflexión. El consenso fue una condición indispensable a la hora de redactar el informe. Fue el grupo el que hizo las aportaciones para su redacción, negociándose los términos en que éste tenía que ser escrito.

RESULTADOS

Los miembros del grupo, desde un principio, entendieron la filosofía de trabajo y compartieron la idea de construir colectivamente actividades alternativas para el desarrollo de la tutoría. La puesta en marcha del proyecto supuso para los tutores hilvanar líneas de actuación conjuntas. Independientemente del carácter más o menos directivo que los tutores imprimían a su tutoría, se llegó a la misma conclusión: los alumnos preferían actividades que dieran respuesta a sus intereses, dinámicas, en detrimento de aquellas tareas en las que se reproduce lo que se hace en la mayoría de materias. Los alumnos, caracterizados en su mayoría por la apatía escolar, encontraron en las unidades del proyecto algunas respuestas a sus demandas formativas.

La dinamización del proyecto, dadas las características del I.E.S., no puede ser llevada a cabo por un agente interno. La orientadora, sobrecargada de trabajo, no constituye el elemento idóneo para aglutinar e implicar al profesorado en la integración de los contenidos sociolaborales. Por ello se requiere un agente externo que actúe como aglutinador de las demandas manifestadas en el centro respecto a la toma de decisiones académicas y profesionales. Dicho agente no ofrece formulas para que sean aplicadas por el profesorado de manera automática; su actuación sirve para que los docentes tomen conciencia de los problemas que subyacen en su práctica y para que puedan ser subvertidas desde dentro; proporciona vías de análisis al profesorado para que sea capaz de construir sus propias alternativas. Dicha labor requiere un proceso de negociación prolongada en el tiempo para captar voluntades y animar la dinámica de colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, M. (1986): La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- DE MIGUEL, M. (1990): La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las Ciencias Sociales? En VV.AA. *Metodología de la investigación científica* (pp.75-84). Santiago: I.C.E.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996): *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- SANTANA VEGA, L. E. y RAMOS HERNÁNDEZ, H. (2002). La integración curricular de la orientación académica y sociolaboral en cuarto curso de la ESO. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coord.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pp. 330/255-330/273.

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL (P.O.E.S.) EN EL SEGUNDO CICLO DE LA E.S.O.

Santana Vega, L.E.; Feliciano García, L.; Cruz González, A.E.;
González Pérez, N.R.
Universidad de La Laguna.

INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones del alumnado al finalizar la E.S.O. deriva, en ocasiones, en elecciones que no son siempre las más adecuadas, o bien se opta por itinerarios desacertados, o bien se escoge la inserción laboral como la vía más fácil para acceder a la vida adulta y productiva. En ambos casos, no se sopesan las consecuencias futuras que puede tener tomar estas decisiones. Este es el motivo que ha llevado a los Departamentos de Orientación de varios I.E.S. de Canarias a demandar la colaboración de un grupo de investigación de la Universidad de La Laguna, al objeto de diseñar una alternativa para trabajar la toma de decisiones del alumnado en la tutoría y desde las restantes materias que configuran el currículo escolar.

Fruto de la colaboración entre los centros implicados y el grupo de investigación de la Universidad (Santana Vega y otros, en prensa) surge el Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (P.O.E.S.). Este es un instrumento de trabajo que pretende cubrir la necesidad sentida por los profesionales de la orientación de disponer de un recurso de apoyo para la labor de los tutores y del profesorado de las áreas preocupados porque sus materias contemplen la dimensión orientadora que se les supone a las asignaturas. El programa recoge diferentes unidades temáticas para ayudar a dar respuesta a las demandas e intereses del alumnado a fin de que éste tome decisiones adecuadas al finalizar la E.S.O., y se nutre de la idea de que la colaboración de alumnado, profesores y agentes sociales es imprescindible para su desarrollo.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Con el propósito de que el programa cubra las necesidades de información y formación del alumnado, en su diseño se ha tenido en cuenta las características del colectivo al que va dirigido, el contexto en el que vive y las especificidades del centro educativo en el que se va a poner en práctica. El P.O.E.S. está estructurado en bloques temáticos, unos para 3º y otros para 4º (conocimiento de sí mismo, conocimiento del sistema educativo, conocimiento del mercado laboral, estrategias para la toma de decisiones¹, toma de decisiones y proyecto personal de vida), cada uno consta de diversas unidades en las que se integran múltiples actividades que se consideran adecuadas para dar respuesta a las demandas de los alumnos. Para 3º de la E.S.O., los bloques diseñados son cuatro y el total de unidades es de catorce. En el caso de 4º, los bloques planteados son cinco y las unidades que se presentan son dieciséis (véase cuadro 1).

BLOQUES DE CONTENIDO	UNIDADES	
	3º ESO	4º ESO
BLOQUE 1: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	1.Una mirada hacia sí mismo	1. Una mirada hacia sí mismo
	2.Cómo éramos, como somos	2. Ellos y ellas
	3.La familia la hacemos todos	3. La familia bien, gracias
	4.Ocio y tiempo libre	4. Ocio y tiempo libre
	5.Explorando mis intereses profesionales	5. A la búsqueda y captura de mis intereses profesionales.
	6.Los valores	6. Mi bolsa de valores
BLOQUE 2: CONOCIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO	7. Dentro de dos años...	7. ¿Dónde te busco el año que viene?
	8. Aprender trabajando	8. Trabajamos y aprendemos

1 Este bloque temático está desarrollado sólo para 4º de la ESO, no aparece en 3º.

BLOQUE 3: CONOCIMIENTO DEL MERCADO LABORAL	9. Explorando nuestro instituto y su organización	9. Exploramos las profesiones de nuestro instituto
	10. De profesión estudiante	10. El centro: mi lugar de trabajo
	11. Hacia un reparto más equitativo de tareas entre mujeres y hombres	11. Diferencias de género en las tareas profesionales
	12. Acercándonos al mercado laboral	12. El mercado laboral: ¿horizonte lejano o próximo?
BLOQUE 4: CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN SOCIOLABORAL		13. Aprendo estrategias para la inserción sociolaboral
		14. Buscando trabajo
BLOQUE 5: CONOCIMIENTO DE LA TOMA DE DECISIONES Y EL PROYECTO PERSONAL DE VIDA	13. Qué hacer con mi vida	15. Pensando y decidiendo qué camino seguir
	14. Construyo mi proyecto personal de vida	16. Construyo mi proyecto personal de vida

Cuadro 1. Bloques del P.O.E.S.

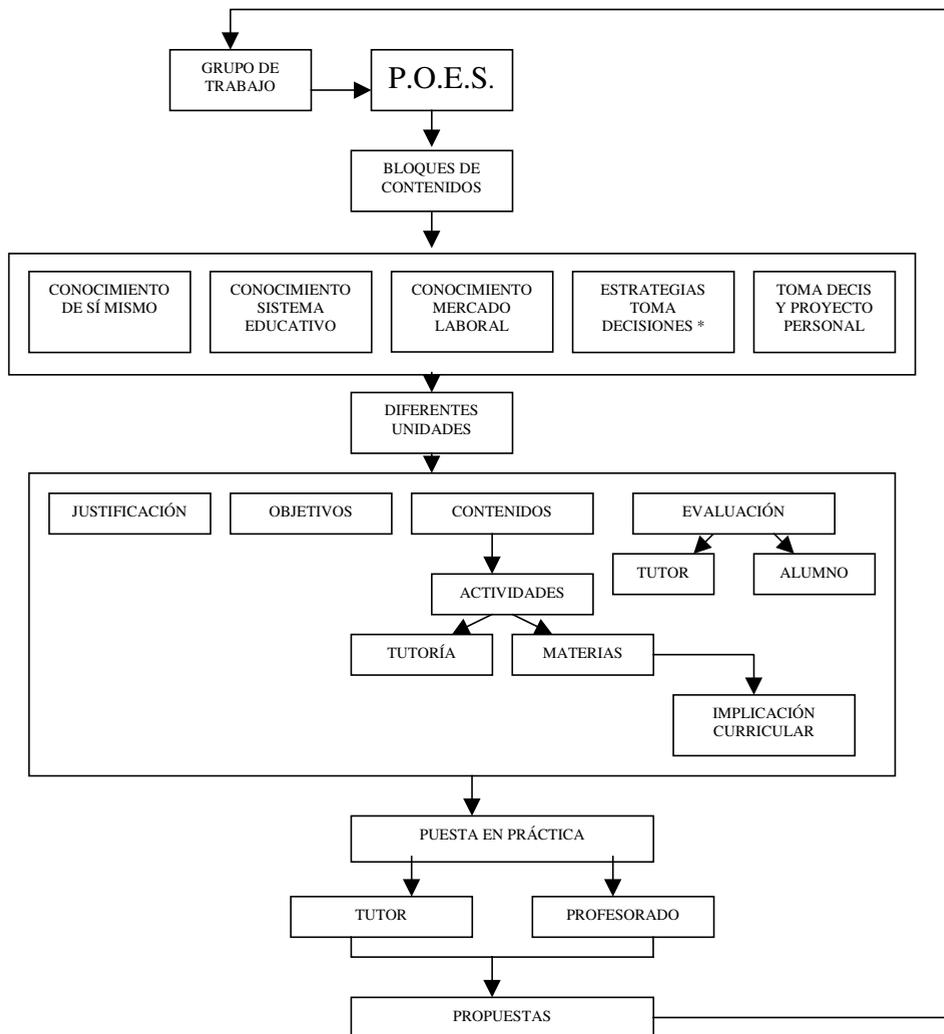
Los objetivos que se persiguen en cada módulo son básicamente los mismos para 3º y para 4º (que el alumnado profundice en el conocimiento de sí mismo, tenga información sobre las opciones académicas con las que cuenta, conozca el mercado laboral y la oferta y la demanda existente y tome conciencia de la importancia de reflexionar para tomar una decisión adecuada...), siendo el fin último, en ambos casos, facilitar a los alumnos la toma de decisiones académica y profesional. Sin embargo, aún teniendo la misma finalidad, las informaciones y las actividades que se destinan para la consecución de los objetivos son más complejas en el caso de 4º de la E.S.O. Para ello, los bloques de contenidos, hilvanados entre sí, presentan una secuencia lógica, comenzando por lo más cercano al alumnado y culminando con la toma de decisiones y el proyecto personal de vida, proyecto éste último que pese a ser inacabable, debe ser trazado por el alumno de manera gradual, convirtiéndose éste en un sujeto activo de su propio proyecto de vida.

Al igual que los bloques y las unidades están recogidos en un orden de sucesión lógico, la distribución interna de todas y cada una de las unidades que aparecen en el P.O.E.S. tiene una estructura común organizada: justificación, en la que se explica el porqué de la elección del tema, objetivos que se quieren alcanzar, contenidos a tratar (actividades para la tutoría y para el resto de materias- implicación curricular- y temporalización para las mismas) y evaluación, dirigida no sólo al tutor/profesor sino también al alumno.

En la figura 2 se recoge la estructura del programa. En ella se registran los bloques, compuestos por diversas unidades, y se representa la distribución de cada unidad. Asimismo se deja entrever la filosofía del programa, esto es, está realizado para ser puesto en práctica por tutores y profesores del segundo ciclo de secundaria, agentes educativos que partiendo de su propia experiencia, deberán hacer al programa aquellas modificaciones que consideren necesarias para la mejora y viabilidad del mismo en el aula. Sobre las propuestas que éstos hagan, reflexionará el grupo de trabajo de la Universidad, estableciéndose así entre docentes y asesora un modelo de trabajo procesual y colaborativo, un modelo de revisión conjunta de las prácticas que tienen lugar en el aula, que facilita y estimula la generación de dinámicas de cambio y potencia las capacidades de los prácticos (Rodríguez Romero, 1996). Los diferentes miembros implicados constituyen así piezas de un puzzle, piezas todas ellas que se tornan fundamentales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera la confección de las unidades y de las diversas actividades del P.O.E.S. está sometida a un proceso de revisión continuo, en una secuencia de ciclos de planificación acción. La construcción, deconstrucción y reconstrucción de las mismas, en función de la reflexión que conlleva su puesta en práctica, son aspectos que prevalecen a lo largo del proceso, volviendo a ser revisadas una y otra vez. Las aportaciones hechas por los tutores en relación a las propuestas de actividades planteadas son relevantes en el diseño y desarrollo del programa, ya que su experiencia en el aula con los alumnos ofrece información de primera mano acerca de la idoneidad o no del material. Al ser la práctica siempre perfectible, y como tras cada ciclo de planificación acción surgen nuevos aspectos sobre la realidad en la que se trabaja, continuamente se planifican y desarrollan de modo sucesivo acciones con las que se pretende dar respuesta a la problemática que se vive en los centros (Kemmis y McTaggart, 1988; McKernan, 1999).

El proceso de diseño, aplicación y análisis del P.O.E.S. ha tenido un carácter eminentemente colaborativo (Armengol, 2001) en el que orientadores, tutores y miembros del equipo de la universidad han intercambiado ideas, experiencias y reflexiones.



* Bloque únicamente para 4º de la E.S.O.

Figura 2. Estructura y aplicación del P.O.E.S.

Metodología

• **Ámbito de aplicación del P.O.E.S.**

El P.O.E.S. se ha desarrollado desde el curso 2001-2002 con el alumnado de tercero y cuarto de dos centros de secundaria de la isla de Tenerife y un centro

de Gran Canaria. En los tres casos su puesta en práctica ha estado motivada por la demanda formulada desde sus respectivos Departamentos de Orientación, con motivo de la necesidad de dar respuesta a la errónea toma de decisiones efectuada por una parte del alumnado al finalizar sus estudios de la E.S.O.

- **Instrumentos**

En orden a recoger la información necesaria sobre los resultados de la aplicación del P.O.E.S. entre el alumnado del segundo ciclo de secundaria se diseñó de manera conjunta entre el equipo de la universidad, tutores y orientadores el Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral (C.E.O.S.). Este cuestionario tiene como objetivo conocer lo que a final de curso piensan hacer los alumnos y la valoración que hacen de las tutorías. En él se abordan cuestiones básicamente relativas a los Padres, al Alumnado, al Aprendizaje, a la Toma de Decisiones y a la Valoración. Los indicadores sobre los que se plantearon las preguntas del C.E.O.S. son los siguientes: contenidos sociolaborales desarrollados en tutorías, valoración de los contenidos, interés/utilidad de los contenidos, información recibida, reflexión que ha generado, valoración actividades tutorías, información relevante para la toma de decisiones, demandas de información, percepción relación aprendizaje-mundo laboral, conocimiento adquirido sobre el medio, conocimiento adquirido sobre sí mismo, opción académica, información necesaria para la toma de decisiones, interés por conocer la forma de alcanzar metas, preocupación por el futuro académico y profesional, intereses académicos y profesionales, opiniones sobre el mercado laboral y género, factores asociados con la elección. El C.E.O.S. contiene veintiuna preguntas de las que siete son preformadas, nueve de opción múltiple, dos de respuesta dicotómica y tres de respuesta abierta

Asimismo se llevó a cabo entrevistas grupales con los alumnos de tercero y cuarto. Su objetivo era el de contrastar y matizar con el alumnado la información recogida a través del C.E.O.S. Para ello se formó un grupo con alumnos de 3º y otro con alumnos de 4º. Los tutores se encargaron de la formación de dichos grupos, utilizando para ello criterios como: la capacidad de reflexión de los sujetos, la claridad con que expresan sus ideas y las características académicas de algunos de ellos (alumnos repetidores, bajas expectativas académicas). Los temas de los guiones de la entrevistas se seleccionaron a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios (teniendo en cuenta su interés y las dudas que planteaban entre los participantes de la investigación acerca de su significado).

- **Análisis de datos**

Con los datos obtenidos a través del C.E.O.S. se llevaron a cabo análisis estadísticos mediante el programa estadístico SPSS. 10 para Windows. Para las

transcripciones de las entrevistas grupales se empleó el análisis de contenido cualitativo.

RESULTADOS

Los resultados ponen de manifiesto que la mayor parte de los alumnos de tercero y cuarto de la E.S.O. valoran como favorable la tutoría (70 %), considerando que la información que se ha analizado en las horas de tutoría es muy o bastante útil.

En relación a la toma de decisiones la mayoría considera que la información obtenida a través de las tutorías ha sido muy o bastante útil (78%), considerando que les ha ayudado a reflexionar sobre la decisión que deben tomar al terminar la E.S.O. (65%), a aclarar las dudas sobre las alternativas académicas y laborales al finalizar la E.S.O. (87%), les ha aclarado cosas sobre cuestiones que ya conocían (60%) y a ver la relación entre los estudios y el mundo del trabajo (60%). Igualmente, reconocen que les ha permitido analizar sus características personales (60%) y les ha motivado a buscar más información sobre el mundo académico y laboral (60%). Por otra parte la mayoría del alumnado (81%) estima que la tutoría no es una pérdida de tiempo, y que la forma en la que se han planteado las actividades ha facilitado su participación (67%).

CONCLUSIONES

La forma de llevar a cabo las tareas en las sesiones de tutoría tiene que ver mucho con la respuesta del alumnado a las mismas. Las experiencias vividas a lo largo de la aplicación del P.O.E.S. nos dicen que el alumnado necesita abordar de manera colectiva y dinámica las actividades de tutoría. Si bien lo que se advierte en dichos alumnos no ha de considerarse como el denominador común de este nivel académico, no obstante nos puede dar pistas acerca del modo en que se han de plantear las tareas para motivar su participación activa.

El desarrollo de las sesiones no puede confiarse simplemente a la cumplimentación de tareas de *lápiz y papel*, término con el que se designa, de un modo tanto desdeñoso, a las actividades a las que se les exige a los alumnos responder por escrito a preguntas sobre sus intereses, motivaciones, capacidades, etc. Si al rechazo que despierta este tipo de actividades en un alumnado poco dispuesto a autoanalizarse, se une un planteamiento que no invita al debate ni ofrece la oportunidad de revisar lo realizado, se está dando el caldo de cultivo

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, HABILIDADES METACOGNITIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO¹

C. Santiago, J.F. Lukas, M. Sedano, L. Lizasoain, L. Joaristi, N. Moyano²
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos se enmarca dentro de un proyecto de evaluación de centros de Educación Secundaria Obligatoria que se está llevando a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca en los últimos 4 años. Con esta evaluación se pretende analizar la influencia de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas en el rendimiento académico de alumnos y alumnas de ESO.

No cabe ninguna duda de la estrecha relación entre las denominadas «estrategias de aprendizaje» y el rendimiento académico de los alumnos y alumnas en las diferentes etapas educativas. En revisiones realizadas por Fullana (1998) se reconocen la falta de utilización de estrategias adecuadas en sus diferentes acepciones (hábitos de estudio, habilidades metacognitivas, habilidades de comprensión, ...) como posibles factores de fracaso escolar.

El concepto de estrategia de aprendizaje es polisémico. En esta investigación partimos de una concepción de estrategias de aprendizaje que son entendidas como «*un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje*» (Monereo, 2000: 24). Es una definición suficientemente abierta como para que conceptos como «habilidades cognitivas», «estrategias

¹ Esta investigación ha sido subvencionada en parte por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco - Eusko Jaurlaritza, la Universidad del País Vasco -Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU 00218.230-HA-8114/2000) y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

² Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. de Tolosa 70. 20018. San Sebastián. E-mail: plpsaetc@sf.ehu.es.

metacognitivas», «hábitos de trabajo intelectual», “técnicas y métodos de estudio» y otros más puedan confundirse con el de estrategias de aprendizaje e incluso, desde diversos enfoques, estos últimos queden englobados dentro del mismo.

En este sentido hay un término que ha sido uno de los que mayor impacto ha tenido dentro del campo de las estrategias de aprendizaje y es el de «metacognición», término acuñado por Flavell en 1970 y que se refiere a los «*dispositivos de control ejecutivo o de autorregulación cognitiva*” (Pozo y Monereo, 2000: 19). Las aportaciones de la investigación realizada en este campo van en la línea de que son los bajos niveles en las estrategias o habilidades metacognitivas los que condicionan en mayor medida el aprendizaje e incluso pueden estar en el origen de muchas de las dificultades en el aprendizaje (Mayor, Suengas y González, 1993; Santiago, 1996). Las habilidades metacognitivas son entendidas como capacidades de control de los propios procesos de aprendizaje y que pueden ser expresados mediante comportamientos desarrollados a través de la práctica.

Otro de los grandes problemas con los que se ha encontrado y se encuentra la investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje es el de la medición y evaluación de las mismas. Como nos recuerdan Vizcarro y otros (2000) el mayor problema de las estrategias de aprendizaje es que no pueden ser observadas directamente por lo que es necesario utilizar instrumentos indirectos como la expresión del pensamiento a través del lenguaje o a través de acciones que den cuenta de decisiones internas. De cara a la intervención educativa, las estrategias de evaluación que pueden dar información más aprovechable para el profesorado son los autoinformes.

En el campo de la investigación, si lo que pretendemos es la obtención de datos acerca de muestras amplias, los cuestionarios son los instrumentos más adecuados. Entre estos podemos destacar aquellos cuestionarios compuestos por preguntas sistemáticas a través de las cuales se intentan conocer perfiles o actitudes del alumnado cuando se enfrenta a las tareas de aprendizaje. Otra modalidad de cuestionarios son aquellos que a partir de un problema o ejercicio permiten reconocer las diversas operaciones que se realizan en la resolución del mismo.

La investigación realizada ha tratado de integrar los aspectos metacognitivos en el estudio de la influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico a través de la utilización de dos modelos diferentes de cuestionarios.

Este proyecto está financiado a través de un convenio entre la Consejería de Educación del Gobierno Vasco el Instituto IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea que es la encargada de llevarla a la práctica. La participación de estos centros es totalmente voluntaria, por lo que no podemos hablar de una muestra representativa de la población escolar de la CAV. De todas formas y teniendo en cuenta la amplitud de dicha muestra, consideramos que los datos obtenidos pueden acercarnos a una idea de lo que puede estar ocurriendo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la CAV.

En lo referente al campo de las estrategias de aprendizaje el objetivo de esta investigación ha sido el de analizar cuál es el nivel de influencia tanto de las diferentes estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado como de sus habilidades metacognitivas en el rendimiento en diferentes materias académicas de la enseñanza.

METODOLOGÍA

Es una investigación correlacional en la que las variables analizadas son estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas como variables independientes y el rendimiento académico como dependiente. Más que variables son conjuntos de variables ya que no existen puntuaciones totales de las mismas como tales, sino que en el caso de las variables independientes son las puntuaciones en cada una de las estrategias y habilidades y en el caso de la dependiente el rendimiento académico en las diferentes áreas curriculares.

La muestra está compuesta por alumnos y alumnas de 1º, 2º y 4º de Secundaria distribuidos de la siguiente manera:

	<i>1º de la ESO</i>	<i>2º de la ESO</i>	<i>4º de la ESO</i>
Curso 1999/2000	2.859	3.343	3.312
Curso 2000/2001	2.865	3.313	3.297
Curso 2001/2002	2.740	3.435	3.063

En cuanto a los instrumentos utilizados en la recogida de datos, para los diferentes rendimientos académicos se han utilizado las conocidas como *Pruebas Estandarizadas de Indicadores de Resultados* (Jornet & Suárez, 1996). Este tipo de pruebas pretenden traducir los niveles de competencia que en las distintas disciplinas y materias, una institución, centro o sistema asume como objetivos a cumplir en el proceso educativo (Lukas y otros, 2000)

En el cuestionario sobre estrategias de aprendizaje³ se ha pretendido recoger diferentes capacidades de los alumnos y alumnas que están relacionadas con el tratamiento de la información escrita, la reflexión y formas de abordar el estudio. En este cuestionario se distinguen cinco dimensiones que han sido analizadas:

DOMINIO ESTRATÉGICO: Se refiere a la capacidad del alumnado de tratar la información obteniendo las ideas principales y discriminando lo fundamental de lo accesorio. Este factor incluye así mismo las estrategias relacionadas con la planificación de la tarea que vaya a llevarse a cabo.

ESQUEMAS: Se refiere al uso de técnicas propias de la elaboración y organización de la información tales como resúmenes, esquemas o guiones.

REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO TRABAJO: Se refiere a la capacidad del alumnado de reflexionar sobre su propia actuación para comprobar su grado de corrección y las razones que podrán explicarlo.

ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES: Se refiere a la capacidad del alumnado de establecer conexiones entre lo que ya sabe y los nuevos conocimientos o entre diferentes áreas de estudio.

APRENDIZAJE MEMORÍSTICO: Es una forma de abordar el estudio que se caracteriza por la consideración aislada de los materiales de estudio, la memorización y la pasividad.

En la prueba de habilidades metacognitivas se ha tratado de averiguar el grado en que los y las estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje y solución de problemas. Para ello se les enfrenta a contenidos lo más semejantes posibles a los que se encuentran cotidianamente en las aulas. Los cuatro procesos analizados han sido los siguientes:

CONCIENCIA DEL PROPIO CONOCIMIENTO: Se intenta averiguar hasta qué punto el o la estudiante es consciente o no de lo que sabe.

METACOMPRESIÓN: Se presentan cinco textos en los que el estudiante debe encontrar alguna información contradictoria o falsa. Lo que se trata de saber es si los estudiantes reflexionan sobre la información que se les proporciona y, por tanto, detectan las contradicciones o incoherencias.

VERIFICACIÓN DE RESULTADOS: Dado que los y las estudiantes deberían comprobar si, una vez alcanzado cierto resultado, éste guarda relación con el enunciado del problema, se le presentan cinco sencillos problemas para comprobar hasta que punto llevan a cabo esta verificación de los resultados.

³ El cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje y la Prueba de Habilidades Metacognitivas han sido construidas por el equipo REDES (1999).

CONCIENCIA DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS: Para comprobar si el alumno o alumna conoce cómo ha llegado a determinada solución, es decir, si es consciente de la estrategia utilizada, se le pide que elija entre cinco estrategias que ha podido utilizar en la solución que ha dado a problemas presentados con anterioridad.

Para analizar los datos se ha empleado el modelo lineal general, en el que se propone un modelo en el que como variables dependientes se consideran las siguientes: puntuaciones en Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Inglés, Tecnología y Física-Química en los cursos 1º, 2º y 4º de la ESO durante los cursos académicos 1999-2000, 2000-2001 y 2001-2002.

A su vez se introducen como variables independientes, consideradas como covariables, las siguientes: Dominio estratégico, Esquemas, Reflexión sobre el propio trabajo, Establecimiento de relaciones, Aprendizaje memorístico, Metacomprensión, Verificación de resultados, Conciencia del propio conocimiento y Conciencia de las estrategias utilizadas. En el modelo del diseño no se contemplan interacciones. La influencia de cada variable independiente se evalúa en función del nivel de significación en las pruebas de los efectos intersujetos.

RESULTADOS

En la tabla presentada en el anexo, pueden observarse los resultados obtenidos a partir de los cuales se pueden extraer las siguientes conclusiones.

1. En general, las variables relacionadas tanto con las habilidades metacognitivas como con las estrategias de aprendizaje influyen en el rendimiento de las distintas materias. En general, no se aprecia mayor influencia de una de las dos variables independientes analizadas, aunque este análisis conviene hacerlo teniendo en cuenta los distintos factores de cada una de las dimensiones.
2. La influencia en las distintas disciplinas se da prácticamente de la misma manera, es decir, las variables que influyen en Matemáticas son similares a las que influyen en Ciencias Sociales, por ejemplo. Esto nos da una idea de la transversalidad de los factores analizados.
3. No obstante, no todos los factores analizados tienen la misma influencia en las distintas materias. Así, entre los factores analizados, se pueden distinguir tres grupos.
 - 3.1. Por una parte el compuesto por los cuatro que aparecen como realmente importantes e influyentes en el rendimiento de los alumnos en las distintas asignatura y que son: 1. Aprendizaje memorístico, 2.

- Verificación de los resultados obtenidos, 3. Dominio estratégico y 4. Conciencia de las estrategias utilizadas. Hay que decir que en el caso de la estrategia denominada Aprendizaje memorística la correlación obtenida es negativa lo cual hay que interpretar como una influencia negativa de la memorización mecánica en el rendimiento académico.
- 3.2. En otro grupo tenemos Esquemas y Metacompreensión que presentan un nivel de influencia menor que el grupo anterior.
 - 3.3. Por último tenemos aquellas estrategias y habilidades que presenten una menor influencia y que son: Relación, Reflexión y Conciencia del propio conocimiento. No obstante, en las dos primeras esta no aparición como influyentes, se debe a que aunque aparecen como significativos en 1º y 2º de ESO, desaparece su influencia en 4º de la ESO.
4. Se puede apreciar una tendencia a la disminución de la influencia de estas cuando los y las estudiantes llegan al nivel 4º de ESO. Esta situación es más acentuada en el grupo de las habilidades y estrategias de menor influencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Fullana, J. (1998). «La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos». *Revista de Investigación Educativa*, 16, 1, 47-70.
- 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.
- Lukas, J.F., Santiago, C., Munarriz, B., Moyano, N. & Sedano, M. (2000). “Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen kanpo-ebaluazioa”. *Tantak*. 24, 39-63.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (Coord.) (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.) (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Santillana.
- REDES equipo (1999). “Una red de evaluación de centros de Educación Secundaria”. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 59-73.
- Santiago, C. (1996). *Ikasteko estrategiak eta testu eskolarrak: eskuhartze programa*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Vizcarro, C. y otros (2000). Evaluación de estrategias de aprendizaje, en J.I. Pozo y C. Monereo, *El aprendizaje estratégico*, 277-299. Madrid: Santillana.

	Matemáticas			C. Sociales			Lengua			C. Naturales			Inglés		Tecnología		Física y Química		TOTAL
	1°	2°	4°	1°	2°	4°	1°	2°	4°	1°	2°	4°	2°	4°	2°	4°	2°	4°	
<i>Aprendizaje memorístico</i>	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	46/46 100%
<i>Verificación de los resultados</i>	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+	*+#	*+#	*+	*+#	*+#	*+	*+#	#	*+#	*+#	*+#	*+#	42 91%
<i>Dominio estratégico</i>	*+#	*+#	*	*+#	*+#	*+	*+#	*+#	*+	*+#	*+#	*+#	*+#	#	*+#	*+#	*+#	*+#	41 89%
<i>Conciencia de las estrategias utilizadas</i>	*+#	*+#	*+	*+#	*+#	+	*+#	*+#	#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	*+#	40 87%
<i>Esquemas</i>	*+#	*+#	*#	*+	*#	*#	*+#	*+#	*+	*+#	*+#	*	*#	+	*#	*	*	*	29 63%
<i>Metacomprensión</i>	*	*+	*+	*	*#	*+	*	*+#	*+	*#	*+#	*+	*	+	*	*	*	*	28 61%
<i>Relación</i>	*+	+		+	+		*+#	*+#		*+#	*+#		+	+	+	+	+	+	20 43%
<i>Reflexión</i>	*+	*+#		+			*+#	+		*+#	*+#		*#	+	*#		*#		18 39%
<i>Conciencia del propio conocimiento</i>	*	*	*	*#	*+		*	*	*	*	*	+	*		*		*	*	14 30%

El asterisco (*) señala que en ese curso y en esa asignatura y durante el curso 1999/2000 la covariable en cuestión es significativa. La cruz (+) hace referencia al curso 2000/2001 y la almohadilla (#) al curso 2001/2002.

EL GRUPO DE DISCUSIÓN EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Mercedes Sarmiento Cano
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El actual movimiento a favor de la calidad total ha irrumpido con fuerza en el ámbito educativo lo que implica nuevos conceptos y orientaciones de la calidad en la educación. (Apodaca, 2001; Buendía, 1996; Buendía y García, 2000; Gento, 1996; Hidalgo, González, López y García, 2000...). La experiencia permite apreciar que igual que hace algunos años asistimos al debate centrado en la búsqueda de <<eficacia>> hoy día la preocupación se centra en torno a la búsqueda de <<calidad>>.

La idea y la preocupación por la mejora de la calidad tiene su origen en el mundo empresarial (Morgan y Murgatroyd, 1994) que ha aportado una serie de recomendaciones y requerimientos en pro de la eficacia de los sistemas.

La corriente general ha promovido que tras la filosofía de la calidad total, iniciada por Deming, se establezcan nuevas formas de entender las funciones y actividades de las instituciones educativas. Esta filosofía de la calidad se vincula al paso que se produce desde «el control de la calidad» hasta el «aseguramiento de la calidad» (Pola, 1992) y de aquí a la «calidad total».

En la actualidad la cuestión de la calidad total se plantea bajo los parámetros de la «excelencia» entendida esta como «actitud permanente hacia la mejora continua» (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994) para, a partir de ahí, avanzar en la aportación de nuevas concepciones en torno a la calidad.

Durante las últimas décadas, la calidad ha presidido de uno u otro modo los discursos educativos y ello se aprecia en varias disposiciones legales.

Basta recordar que se legitima por la Ley de Reforma Educativa de 1988, la Ley de Educación Superior de 1992 y el Libro Blanco.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) presenta su intencionalidad de búsqueda de mejora en el capítulo IV, dedicado a la calidad de la educación y establece que «los poderes públicos prestarán una atención prioritaria a aquellos factores que favorecen la calidad y la mejora de las enseñanzas...».

Paralelamente, el Ministerio de Educación y Ciencia regula el desarrollo de un programa de la calidad de la docencia universitaria y la aplicación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1995-2000).

La última actuación que refuerza la política universitaria viene de la mano de la Ley Orgánica de Universidades (2001). Sus medidas se relacionan con tres ámbitos: la evaluación, la certificación y la acreditación. Para ello se regula la constitución de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA, 2002) y la creación de las Agencias de las Comunidades Autónomas.

Es necesario insistir, para finalizar, en la importancia de la evaluación como eje central en la toma de decisiones y en el establecimiento de alternativas para la mejora de la calidad. Desde este marco de referencia; se ha considerado oportuno realizar el análisis de diversos aspectos del proceso educativo en la Enseñanza Superior para poder seguir clamando en la introducción de mejoras organizativas.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

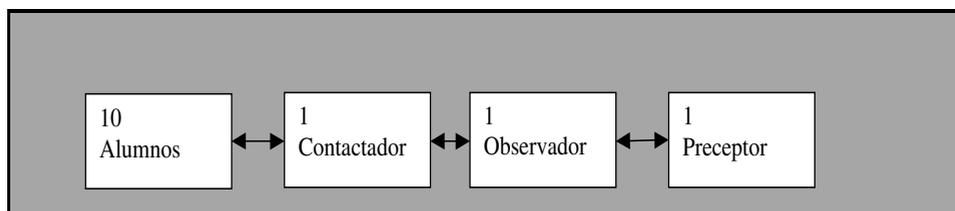
El objetivo que persigue este estudio es el de optimizar el estado actual de la calidad de la enseñanza en las instituciones universitarias utilizando el Grupo de Discusión como técnica de Gestión de la Calidad para obtener criterios conforme a los cuales se deba definir la calidad.

3. METODOLOGÍA

La población de estudio es el total de alumnos de la Titulación de Psicología de la Universidad de Granada.

La muestra seleccionada está formada por un número limitado y predeterminado de participantes (10 alumnos) tal como establece la técnica del Grupo de Discusión (Martín, 1997) que se regula por el principio de representatividad estructural y el logro de heterogeneidad inclusiva (Tabla I).

Tabla I.- Miembros que constituyen el Grupo de Discusión



3.1. Variables

Se han tenido en cuenta diferentes variables sociodemográficas que pueden ser relevantes al generar el discurso social referidas al genero, edad, curso, si tiene ó no asignaturas pendientes, si participa ó no en algún órgano de representación, etc.,.

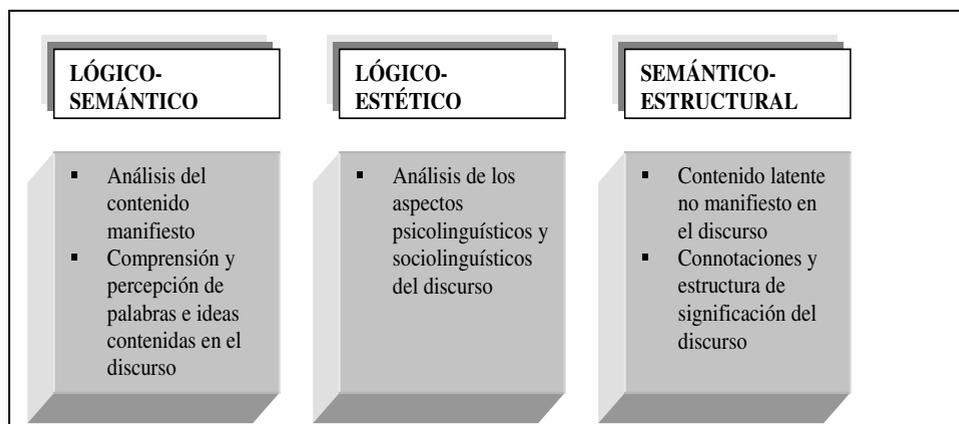
3.2. Recogida de información

La recogida de información se realizó mediante la implementación del Grupo de Discusión con alumnos pertenecientes a la Titulación de Psicología durante el curso 1999/2000.

3.3. Análisis de los Datos

El análisis del contenido del discurso se realiza desde tres planos metodológicos que vemos en la tabla II.

Tabla II.- Planos metodológicos para el análisis de contenido



4. VALORACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

En el momento de hacer balance sobre el material elaborado hemos de señalar que los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con otras investigaciones realizadas sobre el tema. A continuación nos referimos a aquellos aspectos sobre concepciones y problemas de la Enseñanza Superior que se plantean como antecedentes para la mejora de la práctica educativa (Tabla III):

Tabla III.- Atribuciones de los resultados

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE APRECIACIÓN	CRITERIOS DE CORRECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de profesor ▪ Responsabilidad profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativas de innovación docente ▪ Promoción del profesorado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dilemas prácticos del aula ▪ Rendimiento global de la titulación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación y participación del profesorado ▪ Pertinencia a la naturaleza de la titulación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PLAN DE ESTUDIOS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil de formación ▪ Programas de las asignaturas ▪ Dimensión práctica y concreción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribución total de créditos del Plan de Estudios ▪ Adecuación entre prácticas y objetivos de la titulación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ORGANIZACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política y estrategia en el funcionamiento de la institución ▪ Política de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Previsión de futuro ▪ Propuestas de mejora en la asignación de responsabilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ RECURSOS Y SERVICIOS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación estratégica de gestión en servicio/personal ▪ Recursos didácticos relativos a la titulación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación de todo el personal ▪ Comunicación efectiva ▪ Uso de recursos multimedia en la enseñanza

En consecuencia con las premisas establecidas; el proceso de evaluación debe tener continuidad en el tiempo y estar asumido por todos los participantes para que las iniciativas partan de un soporte de conocimiento de la realidad y se puedan obtener resultados tangibles de las acciones emprendidas.

El enfoque adecuado del proceso de evaluación supone considerarlo como un proceso de reflexión colectiva.

5. CONCLUSIONES GENERALES

A modo de conclusión, deseo destacar la importancia que tiene esta evaluación, principalmente, porque presenta parte de un proceso de investigación con la finalidad de validar el instrumento utilizado. El rigor del método del Grupo de Discusión lo convierte en inputs del proceso de intervención.

Los procesos evaluativos que se están desarrollando, actualmente, dan testimonio de la posibilidad de integración de diversos planteamientos para abordar la realidad de las instituciones educativas.

Existe una aproximación pluralista de enfoques evaluativos divergentes que abarcan la eficacia y la mejora; establecen finalidades diversas como la rendición de cuentas y la mejora de programas y aplican estrategias metodológicas y técnicas evaluativas basadas en distintos paradigmas (Cuantitativos y Cualitativos).

Así pues; la evaluación institucional constituye la estrategia necesaria para el desarrollo de procesos educativos innovadores encaminados al logro de la calidad de la institución.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Apodaca, P.M. (2001). Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva. *Revista de investigación Educativa*, 19, 2, 367-382.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Montes, S. (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2).
- Buendía, L (1997). (Coordinadora). Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*. En prensa.
- Buendía, L y García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En González, T. (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Colon, A., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid: Narcea.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Hidalgo, E., González, D., López, R. y García, B. (2000). Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 13, 5-20.

Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. REIS. 79, 81-112.

Morgan, C. y Murgatroyd, S. (1994). *Total quality in the public sector*. UK: Open University Press.

Pola, A. (1992). La calidad total en España. En Laboucheix, V. (Dir.), *Tratado de la calidad total*. Madrid: Ciencias del CDN La Dirección.

IGUALDAD Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS AULAS

Araceli Sebastián Ramos, Julia Boronat Mundina,
Dolores Cadierno Alonso, Maria Fe Sánchez García,
Inmaculada Sutil Franco
UNED

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra sociedad, la igualdad entre hombres y mujeres es un objetivo que aún no ha sido plenamente alcanzado, a pesar de los grandes avances que se han sucedido en las últimas décadas. Diversas investigaciones llevadas a cabo en España tienden a demostrar, en mayor o menor medida, que la educación que reciben alumnos y alumnas no es igual si tenemos en cuenta la variable género (Grañeras, 1998; Instituto de la Mujer, 1995; Espín, 1993). Aunque esto no se refleje en el grado de escolarización ni en el rendimiento académico, sí se constata en las opciones académico-profesionales que chicos y chicas realizan a partir de la ESO, lo que se traduce después en una presencia dicotomizada por ramas en la Formación Profesional, en las modalidades de Bachillerato y en los tipos de Carreras universitarias.

La LOGSE (1990) establece como normativo el principio de “no discriminación por razón de sexo”, al objeto de “hacer visible” la realidad de desigualdad que ha soportado el alumnado femenino a lo largo de la historia y de eliminar mediante el desarrollo de actuaciones educativas adecuadas, las desigualdades que puedan encontrarse en la sociedad. Propone un desarrollo curricular en Educación Infantil, Primaria y ESO, acorde con este principio, de modo que los elementos didácticos, estructurales y organizativos lo materialicen y complementen sus principios con el desarrollo de un eje transversal específico que permita *una educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos*.

Tanto en la *escolaridad obligatoria* como en el *bachillerato* se aprecia el mismo nivel de escolarización de chicas y chicos, destacando éstas en el rendimiento académico. Sin embargo, desde el momento en que tiene lugar algún

grado de optatividad, comienza a producirse una dicotomización de opciones según género. Así, en el *bachillerato*, mientras las jóvenes se distribuyen entre las ramas Humanística, Biosanitaria y de Ciencias Sociales en más de un 60%, los jóvenes varones optan más frecuentemente por la rama Científico-Técnica en un 63%. Esta bipolarización es aún más pronunciada en el ámbito de la *Formación Profesional* donde el 90% de las alumnas se concentra en unas pocas ramas (Administrativa, Moda, Sanitaria, Peluquería-Estética), quedando prácticamente excluidas de ramas como la Electricidad y Electrónica, Marítimo-Pesquera, Construcción o Automoción; y en número muy inferior (aunque con tendencia a aumentar) en Vidrio-Cerámica, Piel, Imagen-Sonido, Delineación, Artes Gráficas y Agraria. Las ramas en las que se aprecia mayor tendencia a la equiparación por géneros son las de Textil, Química y Hostelería-Turismo.

Por otro lado, si analizamos la distribución de géneros entre el profesorado a lo largo de los distintos ámbitos educativos, se observa una presencia superior de las mujeres en los niveles más bajos, y presencia mayoritaria de varones en los niveles más altos; e igualmente, una mayoría de varones a la hora de ocupar puestos de responsabilidad en los establecimientos educativos.

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Estimamos que existen tres vértices o aspectos fundamentales en los que cabe focalizar el estudio para determinar en qué dirección y en qué medida confluyen: la *legislación educativa*, el *currículo escolar* y la *realidad educativa*. Nos inquieta *conocer el nivel de proyección que este planteamiento de igualdad ha tenido en la vida escolar, y determinar en qué medida se está llevando a efecto el proceso de transformación social* que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo pretendía.

Con indicadores como los anteriores, y con la legislación educativa actual como telón de fondo, cabe plantearse ciertos interrogantes: ¿Cómo se explica que un punto de partida igualitario produzca trayectorias y destinos discriminatorios para las mujeres? ¿Se produce algún tipo de discriminación en los ámbitos educativos, que pueda explicar unas elecciones académicas y profesionales mediatizadas por los roles de género?

Partiendo de la consideración de que en la sociedad actual están todavía presentes importantes elementos discriminatorios para la mujer, nuestra *hipótesis central* plantea que *la escuela, como parte de esa sociedad acoge y transmite algunos de estos elementos de manera no intencional, a través de lo que se ha dado en llamar curriculum oculto, desde las primeras etapas de la escolaridad*. De manera más concreta, consideramos que dentro del sistema educativo pueden

estar incidiendo en la desigualdad de género la presencia de los siguientes aspectos: el *desequilibrio de géneros en los roles* que los agentes educativos desempeñan en el propio centro, como modelos que contribuyen a conformar las actitudes y valores del alumnado; las *actitudes, expectativas y estereotipos relacionados con el género* por parte de las *familias* y del *profesorado*; la *distribución y uso de espacios* por parte de alumnas y alumnos en el centro; y las distintas *interacciones* que se establecen en el aula. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

1. Realizar un estudio analítico y descriptivo del marco legislativo actual en materia de educación para la igualdad, a través de sus principios, desarrollo normativo y documentos, en sus diversos niveles: las administraciones educativas central y autonómicas y los propios centros educativos.
2. Identificar, describir y valorar diversas variables en la realidad escolar cotidiana de los centros y aulas que nos permita determinar la sensibilización hacia esta cuestión: el equilibrio de géneros en los roles desempeñados por los agentes educativos en los centros; las actitudes, estereotipos y expectativas de los *principales agentes* del centro educativo (profesorado, alumnado, padres/madres); en los *materiales curriculares y recursos didácticos* utilizados; en las *interacciones* que se producen en las aulas.

Se plantea para este estudio una aproximación descriptiva que nos permita determinar la sensibilización alcanzada en esta temática dentro de la realidad escolar de los centros. Dada la naturaleza de los datos a estudiar, se adopta un enfoque mixto de análisis cualitativo y cuantitativo, empleando básicamente métodos observacionales, junto con otras técnicas como la entrevista y el análisis de contenido. La muestra es incidental y tiene lugar en distintos centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria de las comunidades autónomas de Madrid, de Andalucía, Castilla-León, de Castilla-La Mancha y de Cataluña. En cada aula estudiada, forman parte de la muestra tres niños y tres niñas, así como el profesorado tutor.

Como fuentes de obtención de datos, se han considerado relevantes las valoraciones aportadas, tanto por el profesorado como por el alumnado. Nos servimos para ello de diversas técnicas e instrumentos que nos permiten una triangulación, en ciertos casos, para la obtención de conclusiones más sólidas. Además del equipo de investigadores principales, el estudio cuenta, en la recogida de datos, con la colaboración de profesores de educación primaria y de secundaria, y de estudiantes de Pedagogía y de Magisterio.

ESTRUCTURA RELACIONAL DE LAS VARIABLES

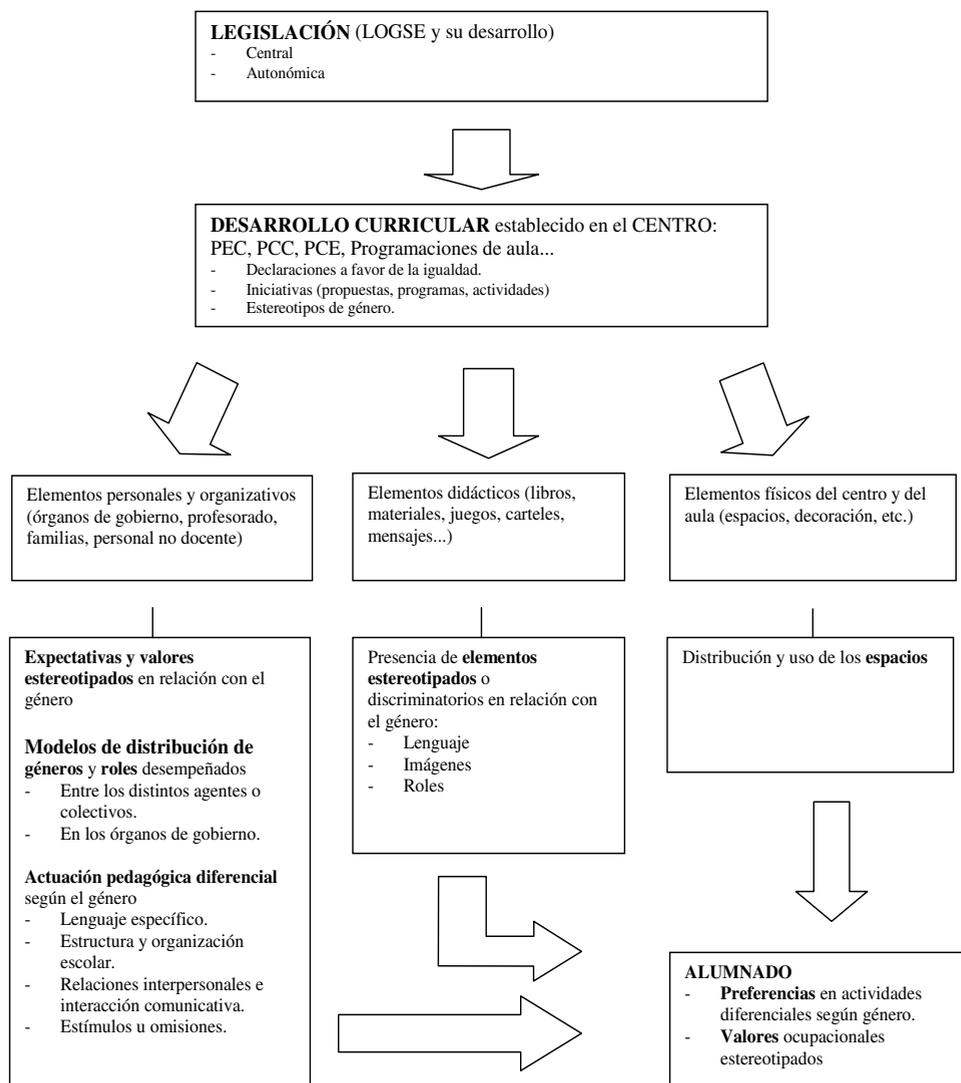


Figura 1

Los *instrumentos y técnicas* seleccionados para la obtención y registro de los datos son los siguientes: a) La *observación directa no participante*, acción ejercida sobre todos los agentes y elementos educativos (*ficha y escalas de observación, anecdotarios y anotaciones de campo*). b) *Cuestionarios y entrevistas*

semi-estructuradas, dirigidos a profesores y alumnos. c) *Análisis de contenido* de distintos materiales y recursos educativos, los documentos y normativas, elementos decorativos, etc. existentes en el centro y en el aula. d) *Revisión bibliográfica y documental* de disposiciones y documentos de las administraciones educativas. e) *Análisis de interacción*, dentro del aula, para estudiar las relaciones y estilos comunicativos que se establecen tanto entre el profesor/a con el alumnado, como del alumnado entre sí.

Iniciada en 2000, esta investigación se ha desarrollado en tres fases centradas en cada nivel educativo (educación infantil, primaria y secundaria). En la actualidad nos encontramos en la última fase de recogida de datos, correspondiente al nivel de Educación Secundaria. Los datos obtenidos hasta el momento se están sometiendo a tratamiento estadístico y análisis, tratando de alcanzar una visión global sobre las prácticas educativas en la perspectiva de género, con relación a la hipótesis y objetivos planteados.

3. PRIMEROS RESULTADOS

Si bien se aprecian variaciones en cada aula, los primeros análisis efectuados permiten perfilar algunas tendencias generales:

- Se constata la insuficiencia y faltad de concreción de propuestas en los documentos educativos específicos de cada centro estudiado (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, programaciones de aula) de los principios recogidos en la legislación. La actividad dirigida a eliminar las desigualdades en razón del género no es considerada, en la práctica, como prioridad.
- Se constata igualmente un desequilibrio de géneros en los diversos roles que desempeñan los agentes educativos dentro de los centros. Entre el profesorado, es muy superior el número de profesoras en educación infantil frente al número de profesores, pero esa proporción no se refleja en la ocupación de cargos de responsabilidad, mayoritariamente desempeñados por los varones. Aunque el desequilibrio numérico disminuye en educación primaria y se equilibra en secundaria, esto tampoco se refleja en la distribución de los cargos de responsabilidad. Se observa que otros roles profesionales ejercidos en el centro (conserjería, mantenimiento, comedor, limpieza) están fuertemente dicotomizados manteniéndose la tradicional división de roles de género.
- Se observa una actuación pedagógica diferencial según el género. La interacción diferencial que se observa es más marcada en el caso del profesorado femenino y en el nivel de educación primaria donde sí se

aprecian matices, especialmente en el uso del lenguaje y en el reconocimiento de los logros escolares. Se aprecian diferentes expectativas y exigencias hacia chicos y chicas.

- Los primeros análisis relativos a los materiales didácticos utilizados en las aulas reflejan la persistencia de estereotipos de género, no tanto en las imágenes y en el lenguaje, como en los mensajes y en los ejemplos didácticos empleados, encontrándose sesgos en la interpretación de los contenidos del currículo escolar.
- En relación con el uso de los elementos físicos del centro, lo más destacable es que el espacio de recreo es utilizado en su mayor parte por los niños, registrándose mayor frecuencia de actividades de juego separado entre niños y niñas.
- Con respecto a las preferencias y valores estudiados en el alumnado, en educación infantil, se aprecia que éstos son muy estereotipados en función del género. En primaria y sobre todo en secundaria, las niñas diversifican cada vez más su abanico de preferencias, mientras que los chicos mantienen sus preferencias estereotipadas y consideradas tradicionalmente como masculinas.

BIBLIOGRAFÍA

- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- ESPÍN, J.V. (1993). Diferencias de género en la intervención educativa: un tema vigente en investigación. En *Revista de Investigación Educativa*, 23, 48-63.
- GRAÑERAS, M. y otros (1998): *Catorce años de investigación sobre desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC-CIDE.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1992). *La educación no sexista en la reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1995). *Síntesis de estudios e investigaciones del Instituto de la Mujer 1990-1994*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SÁNCHEZ, M.F. (2003). La perspectiva de género en la orientación educativa y familiar. En D. Del Río, B. Álvarez, S. Beltrán y J.A. Téllez (Ed.). *Orientación y educación familiar*. Madrid: UNED.
- SEBASTIÁN, A., MALIK, B. Y SÁNCHEZ, M.F. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género*. Madrid: UNED.

ATRIBUCIONES CAUSALES DEL ABUSO DE ALCOHOL EN LA ADOLESCENCIA: PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO Y CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA

Senra Varela, Maria y Manzano Soto, Nuria¹
Facultad de Educación, UNED

1. INTRODUCCIÓN

El abuso de alcohol entre los adolescentes es un tema de actualidad que cada fin de semana o periodo vacacional acapara los titulares de la prensa con sus consecuencias. Los adolescentes lo consideran un medio “necesario” para divertirse o para no aburrirse, debido a la inmediatez de sus efectos, actuando como la llave para solucionar sus problemas de relación, inseguridad, etc. Sin embargo, es bien conocido que un alto porcentaje de cualquier tipo de drogodependencias han comenzado con el consumo de alcohol, porque la ingesta de altos niveles de alcohol en la adolescencia no se debe al azar, sino que es la respuesta a una serie de factores que condicionan al joven aumentando su predisposición al alcoholismo.

El consumo de bebidas alcohólicas no es una conducta aislada en los adolescentes, sino que forma parte del contexto social inmediato en el que se desenvuelven. El grupo de iguales, la interacción familiar y la presión del medio, son los tres agentes socializadores que van a determinar el desarrollo actitudinal del adolescente y, en consecuencia, sus actitudes hacia el alcohol. De hecho la familia, como primer agente socializador, actúa como catalizador en su formación actitudinal y sienta las bases para desarrollar su autoconcepto y autoestima, actuando como referente para relacionarse con su entorno.

¹ Dirección de contacto: UNED. Facultad de Educación. Dpto. MIDE II. c/Senda del Rey, 7. 28040. Madrid.

Nuria Manzano (Tf. 91398381, nmanzano@edu.uned.es), Maria Senra (Tf. 913988701, msenra@edu.uned.es)

Durante años hemos investigado en este campo desde distintas vertientes tratando de acercarnos al problema y hemos comprobado que son múltiples las variables de tipo familiar, social y personal que confluyen en el hábito de consumo de alcohol del adolescente (Repetto y Senra, 1997), pero en la base de esa multicausalidad el autocontrol juega un papel decisivo en el afrontamiento constructivo de la inseguridad (Manzano y Senra, 2003), en la tolerancia ante las frustraciones y en la firmeza para afrontar críticamente cualquier situación y tomar decisiones personales (Epstein, 2001). El autocontrol y las competencias sociales son la base de las aptitudes críticas del adolescente que le permitirán poner en orden sus sentimientos, controlar sus impulsos y comunicarse eficazmente con los demás, respondiendo a situaciones sociales de forma reflexiva y responsable (Goleman, 1996).

Este trabajo forma parte de una investigación desarrollada en torno al alcoholismo juvenil y es una pequeña aportación más en ese empeño de arrojar alguna luz sobre las circunstancias y causalidad que condicionan o contribuyen al inicio y dependencia del adolescente en la ingesta, hábito que se ha convertido en una lacra que afecta a un elevado porcentaje de nuestra población joven.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad que persigue este estudio es analizar los hábitos y tasas de consumo de alcohol de los adolescentes en función de las diferencias en los rasgos de pensamiento constructivo y del clima social en su núcleo familiar de pertenencia. El estudio se desarrolla en torno a los siguientes objetivos:

- Analizar y evaluar las tasas de consumo de alcohol de los adolescentes estudiados.
- Evaluar el pensamiento constructivo de estos adolescentes
- Analizar y evaluar el clima social en la unidad familiar del adolescente
- Contrastar las diferencias en las tasas de consumo de alcohol según el pensamiento constructivo y el clima familiar.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra: El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de escolares de 3º y 4º de la ESO, por considerar que, cronológicamente, esta es una de las etapas más conflictivas para el inicio de la ingesta y consolidación del hábito de consumo de alcohol. La muestra se compone de 527 alumnos de tres centros escolares situados en distintas zonas geográficas de Madrid y representativas de distintos estamentos socioeconómicos. En la siguiente tabla se refleja su distribución:

Tabla 1. *Distribución de alumnos por centros educativos y perfil del centro*

Centro educativo	Titularidad	Zona	3º de ESO	4º de ESO	Total
A	Concertado	Norte	115	122	238
B	Público	Centro	24	58	85
C	Concertado	Sur	98	104	204
TOTAL			241	286	527

3.2. Instrumentos: Los instrumentos utilizados para la recogida de datos de este estudio, son los siguientes cuestionarios:

- *Cuestionario AAIS - Adolescent Alcoholic Involvement Scale-* (Mayer, 1979) para evaluar el nivel de consumo de alcohol y poder discriminar aquellos jóvenes que abusan del alcohol. El cuestionario ha sido validado en población española para investigaciones anteriores (Repetto y Senra, 1998).
- *FES- Escala de Clima social en la familia-* (R.H. Moos, 1995): Es una medida del clima social en la familia tal como lo percibe el sujeto. Utilizamos la versión validada en población española.
- *CTI. Inventario de Pensamiento constructivo-* (Epstein, 2001): Permite discriminar los rasgos de pensamiento destructivo y constructivo. Utilizamos la versión validada en población española.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos del estudio global, una vez cuantificados, se han sometido a diversos análisis estadísticos de tipo univariado, bivariado y multivariado. Debido a la extensión del mismo, en este trabajo presentamos datos parciales de algunas variables del estudio.

En el primer nivel de análisis de los datos encontramos que un 12,14% de los adolescentes de la muestra abusan del consumo de bebidas alcohólicas, sin que existan diferencias significativas entre ambos sexos.

4.1. Pensamiento constructivo y Nivel de consumo de alcohol

En el análisis de los datos referidos al pensamiento constructivo global, encontramos las mayores frecuencias en el intervalo de “medio” y “bajo”. A partir de estas frecuencias hemos procedido al siguiente análisis contrastando las frecuencias de ambas variables con el test χ^2 para determinar si existe alguna relación entre el nivel de consumo de alcohol y los diferentes rasgos del pensamiento constructivo. En la siguiente tabla presentamos los resultados de aquellos rasgos del CTI en los que hemos obtenido significación estadística al relacionarlos con el nivel de consumo de alcohol.

Tabla 2. Cruce de frecuencias de CTI y AAIS

Factores	χ^2	Significación
Tolerancia	14.957	.005
Intolerancia	13.914	.008
Suspiciacia	11.227	.024
Creencias paranormales	7.560	.056
Ilusión	10.865	.028
Pensamiento estereotipado	15.458	.004

A. Rasgos de pensamiento Constructivo

1. *Tolerancia y Nivel de consumo de alcohol*: Los jóvenes que abusan del alcohol tienen unos niveles de tolerancia a la frustración significativamente más bajos que aquellos cuyo consumo de alcohol es moderado.
2. *Ilusión y Nivel de consumo de alcohol*: Encontramos frecuencias significativamente más elevadas de jóvenes que no abusan del alcohol y que tienen un grado de ilusión moderadamente alto (constructivo).

B. Rasgos de pensamiento Destructivo

1. *Intolerancia y Nivel de consumo de alcohol*: Observamos que hay una diferencia muy significativa en el nivel “muy alto” de Intolerancia, es decir, que los adolescentes que abusan del alcohol son mucho más intolerantes y en mayor grado que los jóvenes que no abusan del alcohol.
2. *Suspiciacia y Nivel de consumo de alcohol*: Los resultados obtenidos en el análisis de estas dos variables reflejan que los jóvenes que abusan del alcohol presentan un grado significativamente más elevado de suspiciacia que los jóvenes que no abusan del consumo.
3. *Creencias Paranormales y Nivel de consumo de alcohol*: En los grados más elevados de este factor hay diferencias significativas, encontrando en el test χ^2 una frecuencia de jóvenes que abusan del alcohol muy superior a la esperada, mientras que en el grado más bajo se invierten los términos y encontramos muchos menos de los esperados.
4. *Ilusión y Nivel de consumo de alcohol*: Los jóvenes que abusan del alcohol presentan frecuencias significativamente más altas en el grado elevado de ilusión (irreal) y en el grado muy bajo (desilusión), ambos son rasgos destructivos.
5. *Pensamiento estereotipado y Nivel de consumo de alcohol*: En los jóvenes que abusan del alcohol encontramos frecuencias significativamente bajas de pensamiento estereotipado.

4.2. Clima social en la familia y Nivel de consumo de alcohol

Se han comparado los datos referidos al clima social en la familia con el nivel de consumo de alcohol de los adolescentes y en la siguiente tabla podemos observar los resultados.

Tabla 3. Clima social en la familia y Nivel de consumo de alcohol

Rasgos	Abusan	No abusan	Significación
Cohesión	5,19	6,92	.000
Expresividad	4,81	5,48	.006
Conflicto	4,31	2,81	.000
Intelectual-Cultural	4,83	5,48	.017
Organización	5,70	6,58	.000
Control	5,08	4,31	.001

Para el análisis de los datos tendremos en cuenta las tres dimensiones que evalúa el cuestionario FES y en las que se agrupan las 10 subescalas que lo conforman, refiriéndonos sólo a aquellas en las que encontramos diferencias significativas.

A. Relaciones

Es la dimensión que “evalúa el grado de comunicación e interacción dentro de la familia”.

1. *Cohesión y consumo de alcohol*: La media en este rasgo es más alta en los adolescentes que no abusan del alcohol y al contrastar la diferencia de medias de los dos grupos encontramos una elevada significación estadística.
2. *Expresividad y consumo de alcohol*: Los jóvenes que abusan del alcohol tienen una capacidad de expresar sus sentimientos significativamente más baja.
3. *Conflicto y consumo de alcohol*: Los datos de nuestro estudio reflejan que este rasgo es significativamente más alto en los adolescentes que abusan del alcohol.

B. Desarrollo

Esta dimensión evalúa “la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común”.

1. *Intelectual-Cultural y consumo de alcohol*: La significativa diferencia de

medias evidencia que los adolescentes con mayores intereses intelectuales y culturales hay menor frecuencia de los que abusan del alcohol.

C. Estabilidad

La dimensión Estabilidad “proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros”.

1. *Organización y consumo de alcohol*: Nuestros datos reflejan una media más alta en el grupo de adolescentes que no abusan del alcohol, lo que pone de manifiesto que entre los adolescentes que pertenecen a una familia en la que se da importancia a la organización y planificación de actividades y responsabilidades es menos frecuente el abuso de alcohol.
2. *Control y consumo de alcohol*: De los resultados obtenidos en el análisis de nuestros datos se desprende que el grado de control al que están sometidos los adolescentes que abusan del alcohol es significativamente mayor.

5. CONCLUSIONES

Esperando ampliar nuestro estudio a una muestra más amplia y más heterogénea, de los resultados obtenidos en este estudio se derivan las siguientes conclusiones preliminares:

1. *Pensamiento Constructivo y Consumo de alcohol*: Por un lado, los adolescentes que tienen un buen nivel de tolerancia a la frustración son menos vulnerables al abuso de alcohol; y, por otro lado, los adolescentes que no abusan del alcohol tienen un nivel de ilusiones moderado y realista.
2. *Pensamiento destructivo y Consumo de alcohol*: Los adolescentes que abusan del alcohol presentan los siguientes rasgos característicos de pensamiento destructivo: a) Alto nivel de intolerancia, b) Suspiciousidad, c) Alto grado de creencias paranormales, d) Carencia total de ilusiones constructivas (como proyectos) o elevado grado de fantasías.
3. *Clima social en la familia y Consumo de alcohol*: Se pueden sintetizar estas conclusiones:
 - La relación familiar de los adolescentes que abusan del alcohol se caracteriza por una escasa cohesión interna, falta de comunicación y expresión de los sentimientos y elevado nivel de conflictividad interna.

- La falta de intereses intelectuales o culturales compartidos es frecuente en las familias de los adolescentes que abusan del alcohol.
- La familia del adolescente que abusa del alcohol no da mucha importancia a la organización de actividades ni a la planificación de responsabilidades. Sin embargo estos jóvenes perciben una familia excesivamente normativa que ejerce sobre ellos un control desmedido.

Como resumen de estas conclusiones, apuntamos la gran importancia del papel que juega la educación como proceso preventivo desde edades tempranas para sentar una sólida base de pensamiento constructivo sobre la que edificar un engranaje actitudinal positivo que le permita compensar las carencias familiares y afrontar su proyecto de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Epstein, S. (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairón.
- Ibáñez, P. y Senra, M. (1999). Atribuciones causales de la autoestima en los hijos de alcohólicos. *Evaluación e Intervención Psicopedagógica*, Vol. 1, nº 2-3, pp. 211-223.
- Manzano, N. y Senra, M. (2003). Inteligencia emocional y consumo de alcohol en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, Vol. 1, pp. 194-98.
- Mayer, J.E.; Filstead, W.J. (1979). Adolescent Alcohol Involvement Scale. *Adolescence and Alcohol*. Massachusetts, Ballinger Publishing Co.
- Moos, R.H.; Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1995). *Escalas de Clima Social (FES, WES, CIES, CES)*. Madrid, TEA, Ediciones S.A.
- Pons Díez, J. (1995). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo del alcohol en los adolescentes. *Revista española de Salud Pública*. pp.1-13 [<http://www.msc.es/salud/epidemiologia/199803/modelado.htm>]
- Repetto, E. y Senra, M. (1997). Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, nº 1, pp. 31-42.

LA EDUCACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA PARA CONTRIBUIR A LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Encarna Soriano Ayala
Consuelo Fuentes Uribe

INTRODUCCIÓN

Las sociedades modernas están sujetas a rápidas transformaciones culturales, políticas y materiales, entre otras cosas, por la integración creciente de los mercados, el acelerado proceso de la informática, el fenómeno migratorio, etc, dando lugar a contextos nuevos y cambiantes.

Con respecto al tema de la inmigración, España hasta hace pocos años era un país emigrante, convirtiéndose, en la actualidad, en un país receptor. Centrándonos en la ubicación del presente estudio, el Poniente Almeriense, como es de todos conocido, es una zona bastante desbordada por la inmigración, debido a la agricultura intensiva bajo el plástico. Esta situación ha conllevado a que en la escuela se haga notar la presencia de alumnado de diferentes culturas.

Hoy en día, en el mundo educativo occidental, el tema concerniente a la educación intercultural ha despertado un gran interés. El origen fundamental deriva, en gran parte, como en un intento de dar respuesta educativa a un alumnado pluricultural, cada vez, más presente en nuestras aulas. Por otro lado, se precisa dejar constancia de la gran sensibilidad educativa y, en general, por el reconocimiento y acercamiento a otros pueblos, a otras culturas, formas de vida, etc, como defensa de la dignidad humana e identidad cultural de los pueblos.

Si entendemos la educación, en un sentido amplio, como una acción social que va dirigida no sólo a formar ciudadanos que sean capaces de incorporarse a la vida activa, que puedan participar, adquirir compromisos, sino, también, como una acción ética y política que incida en la sociedad futura, entonces, el interés por la educación moral y cívica deberían concebirse como primacías de cualquier sistema educativo que camine hacia la vida democrática. Así pues, no podemos dejar de lado que vivimos en una sociedad que sufre una gran carencia

de valores, ya que, en general, se ha producido un gran deterioro en los viejos valores morales, bien, debido a la incorporación de la mujer al mundo laboral, a la mayor permisividad de los padres en la educación de sus hijos, al poco espacio de tiempo que conviven padres e hijos, etc. *“La primera característica de nuestra época es su capacidad de desencanto, es decir su facilidad para romper con las mejores expectativas de las personas. Nuestras sociedades son, en buena parte, sociedades moralmente fraudulentas, sociedades –que formamos todos- en las que nos hemos acostumbrado a vivir en la mentira y en el fraude”*(Bárcena, 1997:16).

Por todo ello, la escuela debe plantearse un gran reto, la formación de ciudadanos interculturales que implique el ejercicio de una ciudadanía responsable, participativa y crítica, dentro de un marco global e imprescindible en el que todos seamos y nos sintamos ciudadanos de primera. *“El reconocimiento de la ciudadanía social es conditio sine qua non en la construcción de una ciudadanía cosmopolita que, por ser justa, haga sentirse y saberse a todos los hombres ciudadanos del mundo”* (Cortina, 2001:265).

Ésta ha sido la línea de trabajo que hemos intentado tener presente en la investigación que nos ocupa, conjugando, en ella, los dos temas aludidos en párrafos anteriores, la inmigración y la carencia de valores en la actual sociedad.

Por lo tanto, hemos realizado un estudio teniendo en cuenta los valores democráticos que representan a la humanidad y que deberían formar parte de cualquier cultura. Asimismo, hemos tenido presentes los valores consensuados por el grupo de investigación del área de MIDE de la Universidad de Almería, al cuál pertenecemos. Este grupo está formado por miembros de diferentes culturas, y consideró, oportuno, concretar aquellos valores que pudieran dar respuesta a una ciudadanía intercultural y responsable. Para ello, partieron del estudio de la siguiente documentación: La Declaración De Los Derechos Humanos De Naciones Unidas, La Constitución Española(1978), La Carta Africana y Los Derechos Humanos Del Mundo Árabe, los sistemas educativos de España y Marruecos, así como otros documentos. Los valores consensuados fueron: respeto, aceptación y reconocimiento, cooperación y solidaridad, democracia cultural, globalidad ecológica, pensamiento crítico, justicia social.

1. FINALIDADES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra finalidad o propósito central, en este trabajo de valores para una ciudadanía intercultural, es comunicar los hallazgos y conclusiones que resultan de la recogida, análisis e interpretación de los datos que nos han proporcionado las diversas invenciones-producciones de los alumnos en hábitat de estudio,

relacionadas con los valores que implícita o explícitamente se han puesto de manifiesto en las diferentes historias contadas.

El objetivo principal que nos hemos planteado es:

- Fomentar, en los alumnos, la necesidad de **actuar de acuerdo a unos valores democráticos** por el bien de la humanidad.

Consideramos que este objetivo es fundamental para trabajar en la escuela los valores democráticos, ya que nuestro propósito es contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y, también, que estén más ligados a una forma de pensar y actuar en la que tengan en cuenta la de los demás.

2. MUESTRA ELEGIDA PARA LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado con los alumnos de 3º de Educación Primaria del C.E.I.P. “Félix Rodríguez De La Fuente”, perteneciente a la localidad de Llanos de Vicar, provincia de Almería.

La clase de 3º de Educación Primaria cuenta con 15 alumnos, de los cuáles 8 son niños y 7 son niñas, con edades comprendidas entre 8 y 9 años. A su vez, 14 son autóctonos, encontrándose, entre estos, un niño perteneciente a la minoría etnia gitana que, además, tiene raíces procedentes de la República Dominicana, y por último, también, se halla una niña cuyo origen es de nacionalidad Lituana.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en nuestro trabajo ha sido el **enfoque cualitativo**, y dentro, de éste, el **método etnográfico**. Las técnicas básicas que se han empleado en la recogida de datos son la observación participante y la invención de relatos producidos por los alumnos.

La **observación** ha sido llevada a cabo por personal interno/externo, participante y conocido.

Por último, la **invención de relatos** producidos por los alumnos ha residido en el empleo, por una parte, de una de las técnicas de Rodari, cuentos sin final y, por otra, a través de la presentación, únicamente, de un título de un cuento. Para así, poder vislumbrar el continuum de la evolución del alumnado en el tema que nos ocupa, el trabajo de los valores para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

“Para formar ciudadanos críticos e independientes, difíciles de manipular, en permanente movilización espiritual y con una imaginación siempre en ascuas, nada como las buenas lecturas” (Vargas Llosa, 2000:129-130).

3.1. Proceso de Investigación

El presente trabajo de investigación lo hemos llevado a cabo durante el **curso escolar 2001/02**, estableciendo tres fases.

La **primera fase** tuvo lugar en el 1º trimestre, y en ella:

- Exploramos algunos libros de cuentos que fueran acordes para los niños de 8-9 años y que, a su vez, respondieran a nuestros propósitos.
- Seleccionamos 23 cuentos del libro titulado “*Los 365 mejores cuentos*”.
- A todos los cuentos le suprimimos la parte final, es decir, el desenlace de la trama.

La **segunda fase** ocupó el 2º trimestre y parte del 3º, y se desarrolló de la siguiente manera:

- La maestra-tutora se encargó de leer cada uno de los cuentos seleccionados, sin la parte final. La forma que utilizó fue la de lectora-narradora, intentando vivir estas historias y representándolas con ímpetu a través de sus labios, manos, mímica... Al igual, que aspiraba a suscitar la curiosidad de los alumnos.
- Los alumnos debían crear los finales de cada uno de los diferentes cuentos. En ningún momento se les dieron directrices para la creación del desenlace.
- El trabajo con los niños se desarrolló en la clase perteneciente a estos, en un horario escolar destinado al área de conocimiento de lengua. Para ello, se emplearon 12 semanas que correspondieron a los meses de enero, febrero, marzo y abril, donde se asignaron dos cuentos por semana.

Con respecto a la **última fase**, de nuevo, la maestra-tutora presentó a los niños el título de un cuento que estos debían producir. Esta actividad se desempeñó a finales del mes de mayo, con el propósito de dejar un espacio de tiempo considerable entre las producciones anteriores del alumnado.

Los diferentes cuentos se los facilitábamos a la maestra-tutora a tenor de un orden establecido por nosotros, y con el suficiente tiempo para que ésta se preparase la actividad. A su vez, esta maestra nos entregaba las tareas de los niños en consonancia a ese orden, al mismo tiempo, que nos hacía comentarios de importancia, tanto para nuestro proceder inmediato relacionado con la tarea que nos envolvía, en ese momento, como para futuras actuaciones docentes.

4. ANÁLISIS DE DATOS

En lo referente a este apartado, señalaremos que se ha llevado a cabo un análisis de contenido sobre las invenciones-producciones de los alumnos. Lo más significativo de este análisis es:

- Como primera apreciación, manifestamos que los cuentos nº 1 y nº 5, *valorar las personas trabajadoras frente a las zánganas, y la verdad como un bien para todos*, han supuesto contrariedades en las invenciones de los niños, pues la mitad de estos, incluida la niña lituana, no han captado los valores que acogen estas historias. Esta incidencia puede ser considerada poco significativa, por hallarnos al principio de este proceso.
- Los cuentos que han entrañado mayor dificultad para la contemplación de valores en las producciones de los alumnos, han sido los nº 8 y nº 11, *valorar el trabajo bien hecho y la solidaridad como un bien común, así como respetar las cosas de los demás*,. Cinco, han sido los alumnos, incluida la niña inmigrante y el niño de etnia gitana, que no han captado dichos valores. Al encontrarnos, todavía, en la primera mitad de las historias contadas y al disminuir el nº de alumnos con respecto a la fase comentada anteriormente, podemos considerar que se va vislumbrando la evolución en los diferentes trabajos de los niños en cuanto a la anexión de valores.
- Desde el cuento nº 15 hasta el nº 23, las producciones del alumnado, que ha asistido a clase en los momentos que se han desarrollado las diferentes historias, recogen los valores que de forma explícita e implícitamente han versado éstas. Por lo tanto, podemos decir que los niños han incorporado la presencia de valores en la resolución de la trama del cuento, que su maestra-tutora les ha leído.
 - La presencia o ausencia de valores por parte de cada uno de los alumnos, en hábitat de estudio, en sus producciones en torno a un cuento, en su totalidad, bajo el aporte exclusivo de un título, ha sido ilustre, memorable y conmovedora. Gran parte de estas invenciones hacen referencia a la soledad de la niña en el recreo y en actividades lúdicas, así como al desconocimiento del idioma, e intentan desenlazar esta trama mostrando actitudes de solidaridad, respeto, como por ejemplo la de la alumna “8”, “...entonces estaba sola y me fui con ella (...) yo le enseñé español, ...”.

Por todo ello, diremos que ha habido una evolución clara y contundente en todos los alumnos en cuanto al aprendizaje y puesta en escena de los valores trabajados en la presente investigación.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que podemos deducir del estudio realizado son:

- La escuela debe tomarse, muy en serio, el trabajo en valores, para cooperar, como institución, en la educación de una ciudadanía intercultural, invitando al profesorado a reflexionar sobre su acción educativa, para que, éste, inserte en su aula, de forma explícita, el trabajo de los valores democráticos. También creemos, que para formar y fomentar, desde la escuela, este tipo de actitudes, la utilización de diferentes estrategias educativas en el aula como la participación activa, cooperación en el aula y comunicación persuasiva, reúnen la condiciones necesarias para ofrecer a los alumnos diferentes situaciones vivenciales, que induzcan a estos, entre otras cosas, a la asunción de otros papeles diferentes a los suyos.
- El trabajo en valores para caminar hacia una ciudadanía intercultural precisa la integración de varias comunidades, no solamente, la familia y escolar, sino, también, requiere la presencia de la comunidad política y social. Donde los proyectos educativos se comuniquen y en ese intercambio se genere una propuesta educativa, que tenga cabida la asunción de las diferentes responsabilidades por parte de cada sector comunitario implicado, y así, poder trabajar el ejercicio de la ciudadanía dentro del enfoque global que merece.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁRCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, M. (2002): Educar para una ciudadanía intercultural. En Bartolomé, M. (coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la ciudadanía intercultural*. Madrid: Narcea. pp. 131-162.
- BOLÍVAR, A. (1998): *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- CABRERA, F. (2002): Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé M. (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la ciudadanía intercultural*. Madrid: Narcea. pp. 79-104.
- CORTINA, A. (Coord.) (2000): *La educación y los valores*. Madrid: Argenteria
- (2001): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- SORIANO, E. (2001): La construcción de la ciudadanía intercultural y el avance en el cruce cultural: Una respuesta educativa a los conflictos interétnicos. En Soriano, E. (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla. pp. 111-152.
- SUSAETA EDICIONES. (1987): “*Los 365 mejores cuentos*”. Madrid.
- VARGAS LLOSA, M. (2000): Literatura, vida y sociedad. En Cortina, A. (coord.): *La educación y los valores*. Madrid: Argenteria. pp. 119-136.

EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL FEMENINO

Magdalena Suárez Ortega¹
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos el proceso de investigación seguido utilizando el grupo de discusión como estrategia para el estudio del desarrollo profesional femenino. El grupo de discusión es una de las principales técnicas cualitativas para la recogida de información. Encuadrándose en la familia de las entrevistas grupales, adquiere un carácter propio. Al igual que las entrevistas abiertas y las historias de vida, el grupo de discusión trabaja con el habla. Por ello, para describirlo tenemos que situarlo en el contexto del discurso social. La estrategia se inscribe en un marco teórico, que adquiere relevancia de cara a su encuadre metodológico. Éste ha sido desarrollado por autores como Ibáñez (1992), Mucchielli (1978), Krueger (1991), Callejo (1994; 2001), Canales y Peinado (1994)², Martín Criado (1997) o Valles (2000).

Es una técnica especialmente útil para el análisis de problemáticas que revisten complejidad. En este caso la aplicamos al estudio del desarrollo profesional femenino, ya que nuestro interés se centra en la comprensión de los fenómenos que se estudian desde la propia perspectiva de las actoras implicadas. De tal manera, conlleva el uso de una metodología con clara orientación fenomenológica³,

¹ Área M.I.D.E. Universidad de Sevilla. Dirección de contacto: Facultad de Ciencias de la educación. Dpto. D.O.E. y M.I.D.E. C/ Camilo José Cela, s/n, 41005, Sevilla. Teléfono: 95 455 77 42. E-mail: msuarez@us.es.

² Citado en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coord.) (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

³ Desde la fenomenología el “nosotros” construye y re-construye al propio grupo. Éste hace referencia a un “nosotros”, que es el sector social representado en la reunión grupal. Este ser “nosotros” hace referencia al grupo y ha de ser expresado por él (Callejo, 2001).

ya que no buscamos con ella explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno que estudiamos. Queremos reflejar la experiencia (social, educativa, profesional, vital) tal cual la perciben o la entienden, la construyen y la organizan, y la analizan o la evalúan las protagonistas del estudio, dándoles un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar (García Jiménez, López Górriz, Moreno Sánchez, Padilla Carmona, 2002)⁴. Así, el propio grupo construye “significados sociales” de la realidad estudiada⁵. La aplicación del grupo de discusión nos aporta conocimientos sobre aspectos internos de nuestro colectivo, sean percepciones, actitudes, motivaciones, sentimientos o experiencias. Algunos autores la han aplicado como técnica útil para el análisis y la comprensión de dichos aspectos (Gil Flores, 1992; 1992-1993). Los resultados se obtienen mediante preguntas abiertas propuestas en la interacción grupal y la observación durante la misma. La discusión de grupo es guiada por la investigadora, cuya función /rol en el mismo es de moderadora.

2. OBJETIVOS Y PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN: REFERENTES DE PARTIDA Y FASES DEL ESTUDIO

En este apartado exponemos el proceso seguido en la investigación. Hacemos referencia tanto a los objetivos a los cuales aplicamos la estrategia, como a las distintas fases en las que se desarrolla, especificando sus principales referentes de partida.

2.1. Objetivos a los cuales aplicamos la estrategia

Los objetivos concretos a los que pretendemos dar respuesta mediante la aplicación del grupo de discusión al análisis del problema planteado son los siguientes:

OBJETIVO 1: Conocer y comprender las percepciones y actitudes de las mujeres adultas ante su desarrollo profesional.

OBJETIVO 2: Detectar las principales barreras y necesidades de orientación y formación que perciben las mujeres adultas de cara a su desarrollo profesional.

⁴ García Jiménez, E.; López Górriz, I.; Moreno Sánchez, E.; Padilla Carmona, M.T. *Otras técnicas y estrategias para el diagnóstico en educación*, pp.289-299. En Padilla Carmona, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid. CCS.

⁵ De esta manera le damos al grupo de discusión una orientación compartida entre la fenomenología, el interaccionismo simbólico, y el análisis del discurso.

2.2. Referentes previos considerados en la investigación

Los puntos de partida que nos planteamos para llevar a cabo este trabajo se situaron en torno a las siguientes dimensiones:

Rol de la investigadora: desde nuestro rol como investigadora partimos de una curiosidad e interés personal en la temática objeto de estudio. Establecemos una relación de mediación entre los datos y su significado, dando cabida a la subjetividad en todo el proceso investigativo.

Diseño de la investigación: El diseño de la investigación no está prefijado de antemano y se construye a medida que avanzamos en el conocimiento de la realidad que estudiamos. Es un estudio concreto y localizado, pues pretendemos conocer y comprender una realidad, sin la intención de llegar a generalizaciones o contrastar hipótesis de partida.

El fenómeno objeto de estudio: lo consideramos y tratamos en toda su complejidad y extensión. No estudiamos elementos aislados o desconexos de una realidad, sino que ésta es entendida desde una perspectiva global, formada por múltiples elementos que le dan significado. Sólo así la dotamos de sentido. Por este motivo, el problema de investigación puede ir adoptando diferentes enfoques durante el proceso seguido.

2.3. Fases del proceso de investigación mediante el grupo de discusión

En conexión con los referentes previos considerados, el proceso de investigación se caracteriza por tres elementos centrales: flexibilidad y apertura, no linealidad, y reflexividad. Partiendo de ellos, en el gráfico 1 presentamos las fases que entendemos lo constituyen, en conexión con las de preparación, aplicación y validación de la estrategia principal que utilizamos (el grupo de discusión).

Fase exploratoria: La finalidad de esta fase es de acercamiento a la problemática. En ella fuimos construyendo nuestros intereses de cara a la fase preparatoria y, de acuerdo a ellos, nos planteamos posibles cuestiones de investigación y modos de abordarlas.

Fase de preparación: El proceso de preparación del grupo de discusión no es tan lineal ni está tan estructurado como el diseño de otros instrumentos de carácter cuantitativo. Precisamente por la particularidad de la técnica con la que trabajamos es de especial interés atender a los supuestos previos desde los cuales preparamos la misma. En este sentido, comenzamos contextualizando y justificando la estrategia del grupo de discusión dentro del proceso concreto que realizamos.

El área problemática que nos preocupaba quedó delimitada de la siguiente manera: cómo las mujeres adultas perciben su desarrollo profesional, y cuáles son los principales factores que, desde su propia perspectiva, limitan dicho proceso.

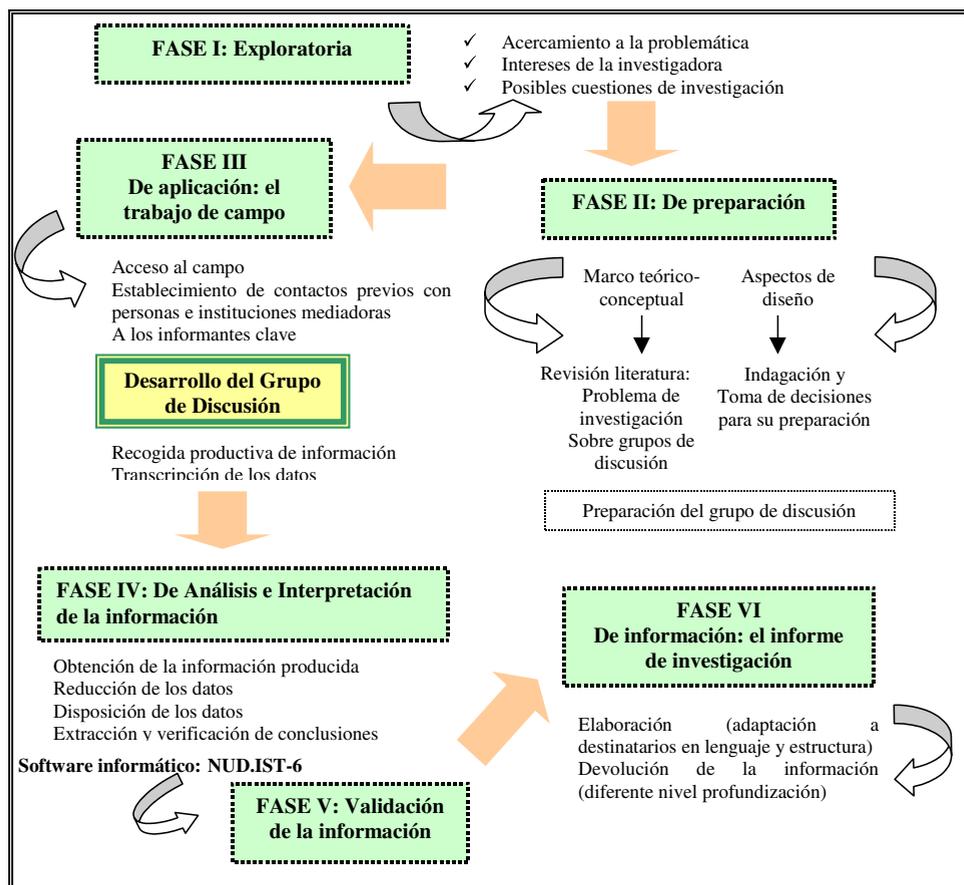


Gráfico 1: Fases del proceso de Investigación Cualitativa mediante la aplicación del Grupo de Discusión para el análisis del desarrollo profesional femenino

Partiendo de aquí formulamos los objetivos concretos a los que pretendemos contribuir tras la aplicación del grupo de discusión⁶. Un paso posterior en esta fase fue el diseño del guión de preguntas que la moderadora llevó a los grupos.

⁶ Dichos objetivos han sido formulados en el apartado 2.1. del presente trabajo.

Dicho guión estaba compuesto por las temáticas a explorar en la reunión grupal (re-inserción laboral, barreras de género, necesidades de orientación y formación). A partir de aquí, delimitamos los aspectos centrales de diseño⁷, que hacían referencia a:

- El número total de grupos a considerar en la investigación y el número de participantes en cada uno (tamaño de los grupos).
- La selección de las participantes: atributos o criterios que las definen y caracterizan.
- Dispersión geográfica de los grupos.

Otro de los aspectos que consideramos fue el establecimiento de contactos con instituciones o profesionales mediadores (para la posterior captación de participantes), la previsión de los tiempos en los que se desarrollan, y los útiles necesarios en las sesiones (grabadora, rejilla de observación, etiquetas identificativas, cuestionario). Para ello, nos fue muy útil en esta fase la realización de un ante-proyecto donde estimamos, para cada fase del estudio, los costes temporales, tareas a realizar, y observaciones.

Fase de aplicación: Esta es la fase de trabajo de campo. En ella delimitamos, tanto en tiempos como en forma, nuestra entrada, estancia, y retirada del escenario que estudiamos. La captación de las participantes en los grupos se hizo a través de los Ayuntamientos locales (Departamentos de Desarrollo Local, y Educación y Formación).

La introducción de la moderadora, previa al desarrollo de los grupos, giró en torno a los siguientes aspectos: bienvenida al grupo, revisión general del tema a tratar, y normas a seguir en el transcurso de la reunión. Posteriormente pasamos a la presentación del tema, que es un aspecto clave que condiciona el desarrollo del grupo. La pregunta utilizada para iniciar los grupos fue: ¿por qué estáis buscando trabajo, qué es lo que os motiva a ello?. El total de grupos realizados en la investigación fue de cuatro⁸. El número de participantes en los mismos osciló de entre ocho a doce. Los grupos se realizan en diferentes contextos de la provincia de Sevilla.

⁷ En este tipo de estudios mejor que hablar de “muestra” propiamente dicha hablamos de informantes clave. Ello se debe a que la “muestra” que seleccionamos no responde a criterios estadísticos, sino estructurales. Es decir, obedece a “tipos” y “relaciones” sociales que queremos tener representadas en nuestra investigación. En torno a ella es necesario que tomemos una serie de “decisiones muestrales”, que van en torno a los tres referentes apuntados en el trabajo.

⁸ Previo a este trabajo llevamos a cabo un estudio piloto para poner a prueba la validez de la estrategia para la misma. En él desarrollamos dos grupos de discusión previos a los aquí considerados.

Fase de análisis e interpretación de la información: Tras la recogida productiva de información, y la transcripción de la misma, procedimos al análisis de los datos cualitativos. Éste se llevó a cabo mediante el programa informático NUDIST-6. Utilizamos esta vía para el análisis porque nos presentaba muchas ventajas debido sobre todo al modo de estructurar la información. Mediante la codificación y elaboración de un sistema jerárquico de categorías nos permitió disponer los datos y extraer conclusiones a partir de los mismos. Además, nos dio la posibilidad de realizar diferentes tipos de búsquedas con diferentes grados de complejidad en función de los objetivos de investigación. Tras las diferentes fases del proceso de análisis llegamos a un sistema de categorías mixto, compuesto por categorías definidas previamente y otras que fueron emergiendo a medida que íbamos profundizando en el análisis.

Fase de validación de la información: En las diferentes fases desarrolladas hemos cuestionado y analizado su rigor y validez científica. Para ello establecimos una serie de criterios, tanto durante el estudio como al final del mismo, atendiendo a la credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad de la estrategia utilizada. Nos basamos en las aportaciones de Guba (1983), Guba y Lincoln (1985), Callejo (2001) y Padilla (2002). En este sentido queremos destacar algunos criterios utilizados:

Respecto a la *credibilidad* se da una constante de auto-análisis del proceso y de cada una de sus partes. Éste se realiza considerando nuestra estancia en el campo, el juicio de expertas, y los procesos de autorreflexión y cuestionamiento de la toma de decisiones realizada. Para satisfacer la *transferabilidad* procedimos a la recogida de abundantes datos descriptivos (indicadores sociales y fuentes documentales, bases de datos, y análisis de documentos), y a descripciones minuciosas del contexto. En cuanto a la *dependencia*, la realización de diferentes grupos de discusión permitió dar respuesta al criterio de saturación de la información. A su vez, establecimos pautas de revisión para examinar los procesos de recogida y análisis de datos. Por último, respecto a la *confirmabilidad* recurrimos a la triangulación, a los procesos introspectivos (reflexión), a la observadora crítica en las reuniones grupales, y al juicio de expertas.

Fase informativa: El objetivo de esta última fase es la realización del informe de investigación y la devolución de la información a las informantes clave. Ésta fue consensuada por grupos que participaron en el estudio.

3. CONCLUSIONES

El último paso en todo el proceso fue la verificación y extracción de conclusiones, proceso que enfocamos en una doble vía. Por un lado, hacia la obten-

ción de información sobre la calidad del grupo de discusión como técnica para la recogida de información, y su adecuación para el estudio de la problemática planteada. Por otro, hacia la construcción de significado a partir de los datos obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel.
- Gil Flores, J. (1992). *Análisis de datos cualitativos: aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Gil flores, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica* 10-11, 200-212.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión, técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112.
- Mucchielli, R. (1978). *La entrevista en grupo*. Bilbao. Mensajero.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- Padilla Carmona, M. T. (2002). *Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa*. Madrid. CCS.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.

DIFERENCIAS DIAGNÓSTICAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO RESPECTO A LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS

Suárez Riveiro, J. M., Anaya Nieto, D. y Gómez Veiga, I.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.).

El Aprendizaje Autorregulado (AAR) se ha definido como el proceso a través del cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas (Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1989). Esta definición fue posteriormente completada por Boekaerts (2001) quien considera que dichas metas han de ser personales y que el estudiante ha de tener en cuenta las condiciones de su entorno.

La consideración conjunta de los componente cognitivos y motivacionales ha generado recientemente una gran cantidad de estudios, sin embargo se ha prestado poca atención a las diferencias en las relaciones establecidas entre dichas variables con respecto al género de los estudiantes. Los datos aportados por las diversas investigaciones no resultan lo suficientemente contundentes (p.e., Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Vermeer, Boekaerts, Seegers, 2000; Wolters, 1998). En este trabajo, además de intentar comprobar si existen diferencias en autorregulación entre ambos géneros, también intentaremos conocer las relaciones existentes entre determinadas variables motivacionales y las variables que definen el AAR.

MÉTODO

El grupo muestral utilizado está compuesto por 575 estudiantes de las titulaciones de Maestro, Psicopedagogía, Educación Social y Logopedia. Los estudiantes respondieron a dos cuestionarios, las escalas de orientación de meta de Skaalvik (1997) y el CEAM II (Roces, Tourón y González, 1995).

En primer lugar, y para comprobar si se producían diferencias significativas con respecto a la variable género, realizaremos una serie de análisis de diferencias de medias entre ambos géneros con respecto a las tres variables autorreguladoras del aprendizaje (Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, Búsqueda de ayuda y Gestión del tiempo y esfuerzo). En segundo lugar, pretendíamos determinar si las variables motivacionales estudiadas podían predecir la utilización de dichas estrategias autorreguladoras en función del género de los estudiantes. Para ello hemos recurrido a la realización de tres análisis de regresión múltiple, uno para cada una de las estrategias autorreguladoras.

RESULTADOS

Los análisis de diferencia de medias realizados sobre ambos géneros (ver tabla 1), nos mostraron la presencia de diferencias totalmente significativas con respecto a los tres tipos de estrategias autorreguladoras. Dichas diferencias favorecieron en los tres casos a las mujeres.

Tabla 1. Diferencia de medias entre géneros con respecto a las variables autorreguladoras.

Variable del AAR	Género	N	\bar{X}	Sx	t	gl
Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	Hombres	159	3,6	,72	6,25***	568
	Mujeres	411	4	,59		
Búsqueda de ayuda	Hombres	159	3	,63	3,84***	247
	Mujeres	414	3,2	,52		
Gestión del tiempo y esfuerzo	Hombres	158	2,9	,60	4,18***	248
	Mujeres	413	3,2	,51		

*** $p < .001$.

Como segundo objetivo de este trabajo, y continuando con el planteamiento de diferenciación por géneros, nos habíamos planteado estudiar las predicciones que sobre las variables autorreguladoras utilizadas se podían producir sobre la base de la combinación de una serie de variables de tipo afectivo-motivacional. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de los análisis de regresión por género para cada criterio.

	Paso	Variable	Mult. R	R Square	B	Beta	t
<i>Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio</i>							
Hombres	1	M. tarea	,66	,44	,57	,66	10,77***
Mujeres	1	M. tarea	,55	,30	,29	,34	6,61***
	2	Valor tarea	,58	,34	,21	,21	4,06***
	3	M. autoensalzam.	,60	,36	-,11	-,17	-3,94***
	4	Ansiedad	,60	,36	,09	,12	2,73**
	5	Autoeficac. rend.	,61	,38	,12	,12	2,70**
<i>Búsqueda de ayuda</i>							
Hombres	1	Valor tarea	,21	,05	,18	,21	2,67**
Mujeres	1	M. tarea	,25	,06	,19	,25	5,16***
<i>Gestión del tiempo y esfuerzo</i>							
Hombres	1	M. evitación	,30	,09	-,13	-,21	-2,80**
	2	Autoeficacia rend.	,38	,15	,28	,33	3,78***
	3	Creencias de control y...	,44	,20	-,27	-,30	-3,46***
	4	Valor tarea	,47	,22	,14	,17	2,11*
Mujeres	1	M. tarea	,34	,12	,17	,22	3,96***
	2	M. evitación	,43	,18	-,14	-,22	-4,52***
	3	Autoeficacia rend.	,46	,21	,16	,19	3,47***
	4	Creencias de control y...	,47	,22	-,17	-,18	-3,39***
	5	Valor tarea	,48	,23	,14	,16	2,65**
	6	M. autoensalzam.	,49	,24	,07	,14	2,86**
	7	Ansiedad	,51	,26	-,08	-,12	-2,54*

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto algunas de las diferencias que los estudiantes de ambos géneros presentan en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con evidencias también halladas por otros autores (p.e.,

Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) las mujeres mostraban tendencia a desarrollar un aprendizaje más autorregulado que los hombres, más concretamente encontramos que esas diferencias eran totalmente significativas para cada una de las estrategias autorreguladoras.

Si se producen diferencias entre los géneros con relación a su desempeño de un AAR ha de producirse por la influencia de unas determinadas variables contextuales y/o afectivo-motivacionales. En este trabajo únicamente nos hemos ocupado de tales influencias a nivel afectivo-motivacional. Los resultados obtenidos también mostraban como dichas estrategias autorreguladoras podían ser predichas de forma distinta en función del género de los estudiantes. Entre las variables predictivas destacaba la participación de la meta de tarea. Así, en el caso de las mujeres, el planteamiento del aprendizaje como un fin en sí mismo se relacionaba de forma positiva con la utilización informada de los tres tipos de estrategias autorreguladoras estudiadas. Mientras, en el caso de los hombres dicha predicción únicamente se producía en relación con la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, aunque con un valor predictivo más elevado al obtenido por las mujeres. Por otro lado, el número de variables motivacionales que participaban en la predicción de las variables autorreguladoras era mucho mayor en el caso de las mujeres. Lo cual nos hace pensar en la posibilidad de que en su caso se produzca una mayor complejidad en las relaciones establecidas entre las variables predictivas y en la consideración de un mayor número de influencias en el desarrollo de un AAR, lo cual, a su vez, podría constituirse en una explicación del mayor nivel de aprendizaje autorregulado alcanzado por este género.

Consideramos que son principalmente dos los aspectos a tener en cuenta en futuros trabajos de investigación. En primer lugar, sería conveniente la consideración de tales estudios en relación con las distintas áreas de contenido en las cuales se pueden producir los aprendizajes. Resultados hallados por otros autores muestran como las diferencias entre géneros se pueden invertir si consideramos dichas áreas de contenido (p.e., Vermeer, Boekaerts, Seegers, 2000). En segundo lugar, es de destacar la escasa influencia que las variables motivacionales estudiadas mostraron con respecto a la estrategia de búsqueda de ayuda. Sería necesario considerar otro tipo de variables más relacionadas al contexto en el que se produce el aprendizaje, las cuales seguramente estén más relacionadas que las variables motivacionales con este tipo de estrategias autorreguladoras. Además, hemos de tener en cuenta que estas variables situacionales podrían incidir no sólo directamente sobre la utilización de un determinado tipo de estrategia autorreguladora, sino también indirectamente a través de su influencia en las características afectivo-motivacionales de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boekaerts, M. (2001). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. y De Groot, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pokay, P. y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995). Validación Preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16 (3), 347-366.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Vermeer, H.J., Boekaerts, M. y Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 308-315.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. y Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

DIAGNÓSTICO, ¿DE QUÉ?

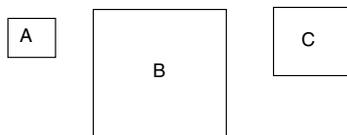
A. Suárez Yáñez y X. Rubal Rodríguez
Universidade de Santiago de Compostela

En las titulaciones de Psicopedagogía y Pedagogía se imparten materias como *Diagnóstico en Educación* y *Diagnóstico Pedagógico* (DE/DP) con un enfoque general -y, forzosamente, introductorio-, en las que habitualmente la enseñanza del “diagnóstico” aparece desligada del estudio de los objetos diagnosticados, dando por supuesto el conocimiento de la “naturaleza” de estos por parte del alumnado. Ello, unido a la heterogeneidad de los aspectos/objetos que caen dentro de su radio virtual de acción, además de suponer una estructuración –a nuestro entender- poco racional del ámbito disciplinar en cuestión, podría conllevar una disminución de la utilidad y eficacia de tales materias de cara a capacitar para atender a las demandas principales que surgen en las situaciones educativas.

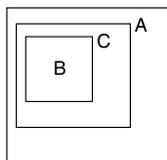
1. LA TESIS QUE PROPONEMOS

El actual enfoque generalista de las materias de Diagnóstico desnaturaliza de raíz la acción diagnóstica y limita notablemente su eficacia. Para poder realizar diagnósticos eficaces es necesario, por una parte, partir de un conocimiento suficientemente sólido de la «naturaleza» de los objetos que se quieren diagnosticar, y, por otra, hacerlo desde una visión funcional, en la que el diagnóstico se aborda como parte integrante del proceso de intervención al que sirve la acción diagnóstica. Esto es, desde un enfoque integrado. Gráficamente:

Situación actual: (A = Naturaleza del objeto diagnosticado; B = Diagnóstico; C = Intervención)



Situación deseable:



2. DIAGNOSTICAR QUIERE DECIR EVALUAR PARA CLARIFICAR LO QUE DEBE HACERSE

Diagnóstico y evaluación, al igual que ocurre en inglés con las palabras *Evaluation* y *Assessment* (*appraisal, diagnosis...*), son términos que, a pesar de su diferente trayectoria historiográfica y de los reiterados intentos de atribuirles ámbitos semánticos diferentes, se utilizan para referirse a una gama similar, relativamente amplia y compartida, de operaciones y procesos: recogida de información, análisis, enjuiciamiento por comparación con unos criterios o estándares, etc. No siempre incluyen todos estos elementos, ni los mismos, lo que favorece que se produzca una cierta polisemia e inconsistencia (no deseable). Pero, en cualquier caso, las operaciones necesarias para realizarlos son las mismas y el producto esperado es de características semejantes, ya que se trata de generar conocimiento útil, riguroso y científico sobre la naturaleza, el mérito, significación, valor... de algo. Es cierto que el término diagnóstico se usa predominantemente con un sentido de evaluación inicial/de necesidades, pero no lo es menos que se utiliza también —y es lógico que así sea— cuando del seguimiento o de la acreditación final del resultado de una intervención se trata.

Para algunos autores el campo de actuación del diagnóstico pedagógico se habría ampliado y diversificado “hasta ser un elemento indispensable en todas las disciplinas, en orden a analizar las diversas situaciones y entidades educativas...” (Marí, 2001: 221). Esta visión, justificable nominalmente hablando, choca frontalmente con las evidencias que ofrece la realidad del diagnóstico practicado y del enseñado/ble en las materias DE/DP y, de otro, va en contra de la creciente especialización -diversidad “disciplinar”- que *de facto* existe hoy en día en el campo de la evaluación educativa, que contaría con más de una veintena de

ámbitos evaluativos “reconocidos” (Scriven, 1999). Nosotros somos del parecer de que lo que en España se llama DP/DE sería sólo “uno” de ellos. Concretamente, aquel que tiene como objeto focal al educando -predominantemente, escolar- y que se ha de ocupar, sobre todo, de ayudar a resolver una serie de problemas frecuentes que surgen en el ajuste de la intervención educativa y que necesitan ser estudiados de manera especializada. Esto no quiere decir que sea lógico concebirlo en la actualidad como una disciplina unitaria, ya sea metodológica o fáctica. Sería como postular “Investigación educativa” como una disciplina dentro del concierto de las Ciencias de la Educación. De hecho, en la práctica, el DP/DE ya constituye actualmente un ámbito disciplinar heterogéneo, en función de la parcela de realidad centrada en el educando de la que se ocupa (de ahí las materias adjetivamente diferenciadas en que se ha ido diversificando en nuestros planes de estudio).

En la figura siguiente esbozamos lo que podría ser a grandes rasgos una visión panorámica del campo evaluativo, por referencia a materias de nuestros planes de estudio y a algunos de los segmentos evaluativos con mayor presencia en las publicaciones especializadas. Un campo evaluativo que situamos, en todo caso, dentro del contexto de la investigación científica (tecnocientífica) en educación y que segmentamos en relación al “objeto” de referencia. En esta perspectiva, el DP daría cobertura parcial al sector de los/as educandos/as escolares, desde una óptica especializada, pero no necesariamente integral, compartiendo en la actualidad el “espacio evaluativo del educando” con la “Evaluación académica o escolar”. Tendría una función instrumental, de ayuda para la toma de decisiones educativas en general (no sólo de orientación), de particular complejidad. Lógicamente, para ello se necesita generar un conocimiento profundo y de garantía (científico) –elucidado generalmente por medio de un estudio de caso-, tratando de desvelar los puntos fuertes y los puntos débiles, tanto del educando/a como de su entorno educativo (escolar, familiar, social), sin perder de vista que el *leitmotiv* de esta actividad diagnóstica reside en las necesidades o dificultades de aprendizaje o desarrollo personal que experimenta el/la educando/a.

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN						
DESCRIPTIVA		EVALUATIVA			EXPLICATIVA	
		<i>Evaluation</i>	Diagnóstico	<i>Assessment</i>		
		Valoración	<i>Appraisal</i>	Evaluación	<i>Diagnosis</i>	
Evaluación de sistemas	Evaluación de instituciones y centros	Evaluación de servicios	Evaluación de programas	Evaluación del alumnado o educando/a		Evaluación del profesorado o educador/a
				<i>Diagnóstico Pedagógico</i>	<i>Evaluación escolar</i>	Evaluación de la docencia
						Evaluación de la investigación
						Etc.

En esta perspectiva, enseñar/aprender a crear ese conocimiento evaluativo eficaz para guiar la intervención parece ser, en todo caso, el reto de las posibles materias del ámbito del diagnóstico. Sin activación de esa competencia para comprender la realidad objetivo desde una mirada experta no puede haber capacitación para diagnosticar eficazmente. De ahí la necesidad que postulamos de no desvincular la enseñanza-aprendizaje del «diagnóstico» y el estudio en profundidad de los objetos/aspectos diagnosticados, manteniendo en todo momento la referencia al propósito de intervención.

3. UNA ILUSTRACIÓN: LA IMPORTANCIA DE NO DAR POR SUPUESTO EL CONOCIMIENTO DEL OBJETO

El lenguaje escrito es uno de los objetos de los que se realizan con frecuencia diagnósticos. Es un referente que tiene una característica muy peculiar, que lo convierte en un ejemplo ideal para nuestra argumentación: toda persona que sabe leer y escribir suele tener formada una idea de este objeto, proveniente de sus múltiples experiencias —escolares y extraescolares— de lectura y escritura. Estas concepciones informales y enraizadas contrastan con la enorme cantidad de publicaciones de expertos que aparecen anualmente sobre el tema, procedentes de campos disciplinares diversos, que reflejan la enorme complejidad del tema. La gente normalmente no se para a pensar sistemáticamente en qué es leer, qué es escribir, qué es lo diferenciador del lenguaje escrito, etc. Sin embargo, la necesidad de reflexionar sobre estas cuestiones parece incuestionable. Como afirma Harris (2000: x), “lo que la gente considera qué es el lenguaje escrito no debe considerarse como un aspecto menos importante que contar cuántos han dominado su práctica”. Aquí sólo podremos dar unas pinceladas de la complejidad del lenguaje escrito y cómo ésta afecta al diagnóstico.

No es lo mismo concebir la iniciación de la lectura y escritura desde una perspectiva madurativa que desde la del constructivismo piagetiano, la del constructivismo social o desde posturas integradoras (Maruny, Ministral y Miralles, 1995; Schickedanz, 2000). Desde una postura madurativa es fácil concluir que hay que esperar a que el escolar alcance la “edad lectora” y, en consecuencia, administrar instrumentos que estimen la madurez para la lectura. Así, en un informe psicopedagógico que estudiamos (Suárez, 2000:119), se recomendaba, respecto a un escolar de 3º de E.G.B.: “... es importante no presionarlo hasta que adquiriera la madurez mínima necesaria para comenzar el aprendizaje sistemático de la lectura y aritmética”. Sin embargo, desde una concepción de alfabetización emergente, casi concluiríamos lo contrario: que habría que intensificar la estimulación del lenguaje escrito dentro y fuera del aula con este escolar.

En lo que concierne a la comprensión lectora, no es lo mismo concebirla como reproducción de la estructura superficial/verbatim o incluso de la proposicional del texto explícito que como construcción de una representación mental coherente, estructurada, jerarquizada... de la situación real o imaginaria a la que se refiere el texto. Sólo es posible aprender a través de los textos escritos (Kintsch, 1998; Díaz y de Vega, 2003) cuando se concibe la comprensión lectora de la última manera, que implica tener suficientes conocimientos previos sobre el tema de que trata el texto, activarlos, generar inferencias diversas para completar lo que dice explícitamente el texto, etc. Si nuestros estudiantes universitarios concibieran así la comprensión lectora no mencionarían con tanta frecuencia la distinción teoría-práctica, ni cabría hablar de enfoques superficiales de lectura.

Uno de nosotros pidió este curso a los estudiantes de 5º de Psicopedagogía que expusieran por escrito qué entendían por leer y escribir, para tener en cuenta estas concepciones en la enseñanza posterior. Hecho un análisis de contenido de sus respuestas, se comprobó que, en su concepción de leer, ¡ni uno solo de los 57 informantes había hecho mención explícita a la situación a la que se refiere el texto, al aspecto referencial! A partir de este dato y otros similares, se puede concluir que su conocimiento metacognitivo de qué es leer era limitado (Billingsley & Wildman, 1999), con lo cual su capacidad evaluadora podría quedar claramente limitada.

Posturas reduccionistas y/o priorización de aspectos superficiales (ortografía y caligrafía, por ejemplo) se observan también en composición escrita, incluso entre profesores especialistas en Lenguaje (Suárez, 2003).

4. CONSIDERACIONES FINALES

La postura ante el diagnóstico en el campo educativo que hemos apuntado como deseable (diagnóstico integrado) se justifica, ante todo, lógicamente: nadie puede averiguar los puntos fuertes y débiles de un objeto pedagógico si no conoce con suficiente profundidad ese objeto, particularmente, y de manera especial, en lo que toca a sus aspectos esenciales. Este conocimiento es el que proporciona las claves de la intervención, al servicio de la cual está el diagnóstico, que requiere normalmente la actuación de un equipo multidisciplinar. Por tanto, el tiempo disponible —limitado— en los planes de estudio debiera dedicarse prioritariamente al conocimiento selectivo de los objetos y secundaria, pero integradamente, a los aspectos técnicos —capacitación aplicada, técnico-teórica— del diagnóstico (no tanto a materias de diagnóstico de carácter generalista).

Apuntan en la misma dirección señalada por nosotros otros muchos énfasis actuales en el campo de la educación y de su estudio científico: evaluación basada en el currículo, evaluación auténtica, validez consiguiente (“consequential validity”), etc.

Aunque no inexorablemente, el tratamiento del diagnóstico desde una perspectiva generalista, como algo con sustantividad propia, propicia consecuencias prácticas indeseables como las siguientes:

- diagnósticos estereotipados, con excesiva dependencia de instrumentos psicométricos no siempre suficientemente adecuados, que renuncian a la comprensión en profundidad de lo que se diagnostica,
- diagnósticos que no orientan realmente la intervención: se produce un corte entre el diagnóstico y la intervención, lo que implica un despilfarro de recursos enorme,
- y, en general, diagnósticos que difícilmente podrán contribuir -como sería deseable- a que quien los realiza vaya forjando una capacitación diagnóstica *experta*.

REFERENCIAS

- Billingsley, B.S. & Wildman, T. M. (1990). Facilitating Reading Comprehension in Learning Disabled Students: Metacognitive Goals and Instructional Strategies. *Remedial and Special Education*, v. 2 (2), 18-31.
- Díaz, J. M., De Vega, M. (2003) Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J. A. León (coord.). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.
- Harris, R. (2000) *Rethinking Writing*. London: Continuum.

- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: C.U.P.
- Marí, R.(2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Maruny, Ll., Ministrál, M., Miralles, M. (1995) *Escribir y Leer I-II-III*. Madrid: MEC/ Edelvives. .
- Scriven, M. (1999). The Nature of Evaluation Part I: Relation to Psychology. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6 (11). <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=11>.
- Suárez Yáñez, A. (2000) *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Suárez Yáñez, A. (2002, 19 de septiembre) Las faltas de ortografía en su sitio. *La Voz de Galicia*, Opinión, p.14.
- Schickedanz (2000) Emergent Writing: A discussion of the Sources of Our Knowledge. En R. Indrisano & J. R.Squire *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. Newark, DE: I.R.A.

LA OPINIÓN DE LOS RESPONSABLES UNIVERSITARIOS SOBRE LA VALORACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARTE DE LOS ALUMNOS

Dra. Juana María Tierno García
Dr. Bonifacio Jiménez Jiménez
Universitat Rovira i Virgili (URV). Tarragona

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en una investigación más amplia sobre la evaluación de la faceta docente del profesorado universitario. Esta comunicación se centra, exclusivamente, en uno de los objetivos básicos de dicha investigación: Recoger la visión de los decanos y directores de centro de la URV acerca de la encuesta utilizada para conocer la opinión de los alumnos sobre la docencia y otros temas relacionados con el desempeño de la función docente del profesorado universitario.

En la URV la evaluación del profesorado tiene como uno de sus componentes principales la valoración por parte de los alumnos, que se lleva a cabo mediante la “Encuesta de opinión sobre la actividad docente del profesorado”. Se trata de un cuestionario cerrado que utiliza una escala de valoración de tipo Likert, con un valor mínimo de 1 y un valor máximo de 7, para expresar de manera progresiva el grado de acuerdo con un ítem dado.

Los aspectos que esta encuesta valora son: Asistencia y puntualidad a las clases, preparación de las clases, capacidad para hacerse entender, respuesta a las dudas, estímulo del interés de los alumnos, nivel de comunicación en clase, atención a los alumnos y tutorías, información previa sobre el programa, la materia y los objetivos, información previa de los criterios de evaluación, cumplimiento del programa, técnicas de enseñanza y medios efectivos y, finalmente, una valoración global del docente (Es un/a buen/a profesor/a).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para lograr el objetivo detallado anteriormente, es eminentemente descriptiva (Best, 1982; Cohen y Manion, 1990). Más concretamente, se ha realizado un estudio cualitativo, utilizando como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada. De acuerdo con Woods (1987), se considera que ésta constituye un buen medio para descubrir las visiones de las distintas personas y para recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas. La entrevista permite, además, un encuentro personal con los individuos (Marcelo y Parrilla, 1991) para conocer como actúan y la justificación que ellos mismos dan sobre sus actuaciones. Como soporte a la realización de la entrevista, se ha elaborado previamente una lista de las categorías a tratar:

(1) Calidad en la Educación Superior	(4) La encuesta de opinión de la URV
(1 1) Concepto	(4 1) Opinión general
(1 2) Connotaciones	(4 2) Finalidad
(2) Docencia universitaria	(4 2 1) Objetivo real
(2 1) Aspectos positivos	(4 2 2) Objetivo deseable
(2 2) Aspectos negativos	(4 2 3) Utilidad para el profesor
(2 3) Funciones del profesor universitario	(4 2 4) Utilidad para los responsables
(2 3 1) Priorización	(4 3) Procedimiento
(2 3 2) Incentivación	(4 3 1) Aspectos positivos
(2 3 3) Equilibrio	(4 3 2) Aspectos negativos
(2 3 4) Alternativas	(4 4) Informe de los resultados
(3) Los alumnos como evaluadores	(4 5) Contenido
(3 1) Adecuación de la opinión	(4 5 1) Preguntas más significativas
(3 2) Potencialidades de la opinión	(4 5 2) Preguntas menos significativas
(3 3) Limitaciones de la opinión	(4 5 3) Preguntas a añadir
(3 4) Otros agentes e instrumentos	(4 5 4) Preguntas a suprimir

La entrevista se dirige a un grupo de diez profesores que, en el momento de llevar a cabo esta investigación, se encargan de la dirección de sus respectivas facultades o centros. Se ha elegido este perfil dado que se trata de profesionales que son responsables, de algún modo, de las tres funciones básicas del profesorado universitario: docencia, investigación y gestión.

Por otra parte, todos ellos son profesionales de dilatada experiencia docente e investigadora y con una visión lo suficientemente amplia como para valorar en profundidad los cambios actuales en el objeto de estudio y enmarcarlos en una perspectiva institucional, de ahí que respondan a las exigencias de ser informantes clave.

La respuesta a esta demanda de colaboración ha sido muy positiva y se han obtenido siete entrevistas que son la base del estudio cualitativo. Sus resultados se resumen a continuación, agrupados en cuatro apartados básicos: Calidad en la

Educación Superior, docencia universitaria, los alumnos como evaluadores y la encuesta de opinión de la URV.

RESULTADOS

Calidad en la Educación Superior

Los entrevistados consideran que la calidad en el ámbito universitario es un concepto difícil de definir de una manera unívoca pero que, sin duda, está concentrando la atención del mundo académico de una manera especial. En parte se considera que el interés de la calidad llega a la universidad a través de la sociedad, pero a este interés extrínseco, algunos añaden un interés más intrínseco, ligado desde siempre a la vida académica, ya que *“a la gente con un cierto rigor, siempre nos ha interesado la calidad, quizás no con esta palabra pero sí en términos generales, el contenido de esta palabra sí que ha interesado y preocupado desde hace muchos años”*. (Ent. 07). Más concretamente, se destacan las siguientes causas de la búsqueda de la calidad universitaria:

- Cuestión estratégica, como sistema de medida, control y corrección de la actividad académica (Ent. 06)
- Mejor servicio, con un abanico más amplio de posibilidades que den respuesta a las necesidades que plantea la sociedad (Ent. 03)
- Competitividad (Ent. 03, Ent. 04 y Ent. 07). Manera de captar y retener alumnos en un momento en que la matrícula universitaria tiende a bajar y las salidas profesionales de los titulados no son suficientes.

Cuando se traslada el concepto de calidad desde entornos más generales al ámbito universitario, normalmente se identifica con la evaluación institucional y con la participación de las universidades en los programas y planes de calidad. Sin embargo, los entrevistados son conscientes de que no está exenta de peligros, de problemáticas que es necesario evitar si se pretende que ésta se convierta en un verdadero motor de innovación. A continuación se resumen los principales:

- Que la calidad se convierta en burocracia estéril, que no desencadene ningún cambio positivo, que no desemboque en acciones de mejora.
- Que la calidad no pase del plano superficial, es decir, que se propugne únicamente desde los órganos directivos pero que no sea asumida por el profesorado universitario tanto a nivel colectivo como a nivel individual.
- Que la calidad se convierta en un incremento de trabajo, sin el consiguiente incremento de plantilla, contribuyendo a la desilusión de aquellos que de manera voluntarista asuman las tareas que comporta.

Docencia universitaria

No resulta nada fácil para los entrevistados ordenar las funciones clásicas del profesorado universitario, según la importancia que a su juicio merecen. Es francamente difícil delimitar con precisión los límites de cada una de ellas ya que se tiende a considerar la actividad docente como un todo y porque las actuaciones de un ámbito tienen repercusiones directas e indirectas en los otros.

Asimismo, la mayoría de los profesores consideran que la docencia y la investigación son indisolubles como pilar básico de la actividad del profesorado universitario. A la hora de priorizar lo hacen conjuntamente intentando no romper los lazos que las unen. Independientemente de la función que se considere prioritaria, existe total unanimidad en considerar que la investigación es la más incentivada en todos los sentidos y se asume que la faceta docente está absolutamente desincentivada.

Cuestión aparte es el tema de la gestión, cuyo principal incentivo es la motivación personal. En general se percibe como una carga que se lleva con resignación aunque dado que el desempeño de cargos institucionales y académicos es temporal, se considera más prioritario encontrar un equilibrio entre docencia e investigación. Para ello, los entrevistados proponen medidas reales de “discriminación positiva” que eviten que el inestable equilibrio docencia-investigación se rompa, a favor de esta última.

La principal dificultad estriba en que cualquier plan que pretenda reconocer y recompensar una buena actividad docente a nivel universitario tiene como punto de partida la evaluación e implica el análisis pormenorizado de los aspectos considerados como evidencias de una actividad docente eficaz y de los criterios que deben adoptarse. Dado que no hay acuerdo en estos temas, difícilmente se podrán articular medidas de este tipo.

A falta de un consenso más amplio, sobre todo a nivel teórico, se ha buscado en el discurso de los entrevistados lo que hemos llamado “el perfil de un buen docente” o “los perfiles de un buen docente” ya que “no hay un único profesor universitario” (Ent. 06)

Para definir lo que constituiría una docencia de calidad se recurre, sobre todo, a la experiencia, por lo que el concepto es eminentemente inductivo, vivencial y holístico:

“por la experiencia, por los años que has ido viendo como van trabajando otros compañeros tuyos, tienes una impresión o una percepción de aquello que te parece que puede ser correcto, y ser aceptable e, incluso, pues, admirable, y de aquello que no lo es” (Ent. 02)

Los alumnos como evaluadores de la docencia

Los encuestados consideran adecuado preguntar a los alumnos su opinión respecto a la función docente del profesorado universitario. Sin embargo, no se puede hablar de unanimidad absoluta en este sentido. Existen reticencias respecto a la capacidad de los alumnos para valorar adecuadamente la docencia y muchas posiciones intermedias. Incluso, cuando se parte de la base de que la opinión de los alumnos puede aportar información útil para el profesor si se saben extraer las líneas generales (Ent. 04), se indican una serie de requisitos que deberían tenerse en cuenta a la hora de sopesar la opinión de los estudiantes:

	OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA DOCENCIA
Valor relativo de la opinión	<i>"No es que la opinión de los estudiantes sea el factor dominante para la calidad de una titulación"</i> (Ent. 06)
Contextualización de la opinión	<i>"la opinión de los alumnos es muy válida, pero también sería muy válido contar con la opinión de los profesores respecto de los grupos, para saber si realmente han tenido o no han tenido problemas"</i> (Ent. 03)
Proceso de recogida de la información	<i>"la persona, estando igualmente capacitada para emitir una opinión o un juicio sobre determinadas cuestiones, dependiendo de la fórmula que utilicemos para obtener aquellas opiniones, son opiniones más sesgadas, más desviadas, más influenciadas por diferentes factores"</i> (Ent. 02)
Contenido de las preguntas	<i>"a veces pienso que no se puede opinar sobre si una cosa es blanca o negra, o es blanca o es negra. No puedes decir me parece que es negra cuando es blanca"</i> (Ent. 04)
Formulación de la preguntas	<i>"lo que pasa es que se les ha de preguntar muy bien. Han de ser preguntas muy claras y que el alumno sepa qué se pregunta y conteste lo que se le pregunta"</i> (Ent. 01)
Finalidad de la información recogida	<i>"Yo creo que siempre que se hace una pregunta es porque quieres actuar sobre la respuesta. Y, en este caso, no se actúa sobre la respuesta. Por tanto, la pregunta no tiene sentido"</i> (Ent. 05)

Por otra parte, también se señalan determinados colectivos de alumnos que están más capacitados para emitir una valoración sobre sus profesores, fundamentalmente los de segundo y tercer ciclo frente a los de los primeros cursos que tienen menos elementos de juicio debido a su inexperiencia y, eventualmente, a su actitud más pasiva.

A la hora de concretar las principales limitaciones o fuentes de sesgo que según los entrevistados influyen en la opinión del alumno sobre la función docente de un profesor, se han obtenido las siguientes respuestas: efecto halo, características personales del profesor, nivel de dificultad de la asignatura, nivel de exigencia del profesor, derivadas del instrumento de recogida de opiniones y actitud del alumno a la hora de opinar.

La encuesta de opinión de la URV

Por lo que hace referencia a la opinión general sobre la encuesta, la mayoría de los entrevistados la aceptan con una cierta resignación, como una herramienta necesaria, pero no del todo satisfactoria. Se dan, no obstante, posturas más extremas, que critican negativamente este instrumento, calificándolo abiertamente de “*desastre*” o de “*pérdida de tiempo*”.

Por otra parte, no existe consenso en cuanto a la finalidad específica de este cuestionario. Las opiniones son dispersas e incluso contradictorias y giran en torno a que el objetivo es la mejora (Ent. 01, 02 y 07), el control (Ent. 03) o una combinación de ambos (Ent. 04).

Cabe destacar que los que opinan que su finalidad es la mejora matizan que la encuesta “*como mínimo puede servir para detectar donde pueden haber algunos problemas*” (Ent. 05), es decir, que, en todo caso es una herramienta de diagnóstico, pero si debe servir para que “*el profesor pueda mejorar su docencia es necesaria más información*” (Ent. 01).

Algunas propuestas para aumentar la utilidad de la valoración de los alumnos para el docente giran en torno al contenido del informe de los resultados, que podría ser más descriptivo para facilitar su interpretación.

En cuanto al procedimiento, constituye uno de los elementos críticos, destacando los siguientes problemáticas específicas:

- El momento del curso en que se pasa, ya que en ocasiones se valoran asignaturas de las que se ha impartido menos de un 60% de la docencia.
- La significación estadística de los resultados se ve seriamente comprometida cuando se encuesta a menos del 20% de los alumnos matriculados.
- Los alumnos no disponen de ninguna información de la finalidad de la encuesta ni reciben ninguna aclaración durante la realización de la misma.

En relación al contenido, de entre los aspectos presentes en la encuesta, se consideran esenciales la claridad en la explicación de los contenidos, la preocupación por estimular el interés de los alumnos, el nivel de preparación de las clases y el mantenimiento de un buen clima de relación con los estudiantes.

Los rasgos que deberían desaparecer de la encuesta son los de tipo más formal, sobre la asistencia y el cumplimiento de horarios. Se argumenta que la valoración de estos aspectos no constituye una cuestión de opinión y son susceptibles de constatación mediante otras vías.

CONCLUSIONES

La encuesta de opinión se perfila como un instrumento necesario pero susceptible de mejora, especialmente en los aspectos de procedimiento de administración y de difusión de resultados.

En general, los entrevistados se muestran favorables a recoger la opinión de los alumnos, aunque consideran que ésta no debe ser la única fuente de información sobre la función docente del profesorado.

También se pone de manifiesto que los alumnos y los responsables académicos coinciden en destacar que los aspectos didácticos y de comunicación son los más importantes a la hora de valorar el perfil de un docente.

BIBLIOGRAFÍA

- BEST, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata. Novena edición.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- JIMÉNEZ, B. (1999). “La evaluación de la docencia” en Jiménez, B. (ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, pp. 173-206.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). “El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica” en Marcelo y otros: *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 11-74.
- MATEO, J. (2000). “La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia” en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, n. 1, pp.7-34.
- TIERNO, J. M. (2003). *Universidad, calidad y docencia: evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva del de los alumnos*. Universitat Rovira i Virgili. Tesis doctoral.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós / MEC.

LA ORIENTACIÓN PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

M^a de la O Toscano Cruz
Universidad de Huelva

«El momento de cambio y reforma que viven actualmente los estudiantes, tanto a nivel universitarios como el de la enseñanza secundaria, viene a hacer aún más compleja esta situación: nuevas titulaciones, nueva terminología («crédito», «troncalidad»,...) nuevas condiciones de acceso... En definitiva, la cuestión no está nada clara para el/la adolescente de «a pie», inmerso en su toma de decisiones y en la configuración de su proyecto profesional y vital»

(Martín y otros, 1998: 258)

1. ACERCAMIENTO A LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

A pesar de que la transición a la Universidad es un proceso no exento de cierto riesgo, dado que no todos los estudiantes cuentan con la información necesaria para adoptar decisiones flexibles de acuerdo con la oferta de plazas a la que pueden aspirar en función de su nota, no existen muchos trabajos teóricos ni empíricos que nos permitan clarificar cuáles son las necesidades reales de este alumnado y las posibilidades de actuación práctica. Puede decirse que esta problemática se ha tratado dentro de otros ámbitos más generales de intervención como son la orientación vocacional y la orientación universitaria. En esta línea, consideramos necesario realizar una diferenciación de términos. Esta diferenciación se refiere a las matizaciones de significado entre tres temáticas que pensamos que están altamente relacionadas entre sí, pero cada una de ellas con entidad y contenidos propios. Nos referimos a la «orientación vocacional y profesional», «orientación universitaria» y «orientación para el acceso a la Universidad». Nos apoyaremos en el trabajo de los autores Mora-Merchán, Rodríguez, Zambruno y García (1997) quienes utilizan esta misma diferenciación.

Profundizando en los contenidos propios de cada uno de estos ámbitos, la orientación vocacional y profesional se ocupa de poner en marcha «el amplio

conjunto de aprendizajes que se requieren para que los jóvenes comprendan, operativicen y se inserten en el mundo que se extiende fuera de la institución educativa» (Álvarez Rojo, 1994: 90). Desde ella, se intenta facilitar el desarrollo de los conocimientos y las habilidades necesarias para que la persona tome una decisión autónoma y madura sobre su futuro profesional. De este modo, los programas de orientación vocacional suelen tener entre sus contenidos: el conocimiento de sí mismo (intereses, capacidades, aptitudes, preferencias...), el conocimiento del entorno (tanto educativo como profesional) y las habilidades de toma de decisiones y planificación del proyecto personal y profesional.

Por otro lado, la orientación universitaria, aunque inicialmente puede ser incluida en la orientación vocacional y profesional, posee igualmente un campo de estudio propio que abarcaría las necesidades de información, por un lado y orientación por otra parte, para el desarrollo de estudios universitarios (Mora-Merchán y otros, 1997): tipos de titulaciones, planes de estudio, características académicas de las distintas titulaciones (dificultades, conocimientos previos deseables...), perfiles profesionales, índice de desempleo, técnicas de trabajo intelectual en la Universidad, organización institucional de la Universidad, etc.

En último lugar, nos encontramos con la orientación para el acceso a la Universidad que recoge algunos contenidos de las dos anteriores, pero encaminada específicamente a ayudar al estudiante en el complejo proceso del ingreso en la Universidad. Algunos de los aspectos que se incluyen dentro de ella son (Mora-Merchán y otros, 1997): las distintas modalidades de acceso a la Universidad que existen, características de las diferentes pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad, vinculación de los estudios de enseñanza secundaria con los universitarios, solicitud de preinscripción, asignación de plazas, establecimiento de la nota de acceso, etc.

La orientación vocacional y profesional deben constituirse en un proceso continuo y sistemático que se desarrolla durante toda la enseñanza secundaria, intensificándose en los momentos en los cuales se produce la elección (Martín y Tirado, 1997). Asimismo, se debe propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas en el alumnado referidas al conocimiento de sí mismos y sus propias potencialidades, su contexto familiar, académico, laboral... y favorecer el aprendizaje/entrenamiento de estrategias efectivas para la toma de decisiones y la formulación de un proyecto profesional-vital.

La orientación para el acceso a la Universidad no debe desvincularse de estos planteamientos que pueden aportar muchas pautas y principios de intervención. Entendemos que, en un primer momento, esta orientación debe comenzar a abordarse desde el propio programa de orientación vocacional, como un intento de ayuda al alumnado para que clarifique su decisión. Adoptará, por tanto, un

enfoque procesual, integrado en la acción tutorial y, a ser posible, en las materias curriculares. Posteriormente, y a medida que se acerca el momento de transición a la Universidad, momento de gran nerviosismo e incertidumbre para los alumnos, deberán intensificarse las actividades orientadoras para atender aspectos más específicos relacionados con el acceso a la Universidad como son:

- Conocimiento de la vinculación existente entre las diversas opciones de estudios de secundaria (opciones de C.O.U., modalidades de Bachillerato...) y las carreras universitarias para elegir adecuadamente las asignaturas que le van a facilitar sus ulteriores estudios.
- Información exhaustiva sobre las pruebas de acceso a la Universidad: características, obtención de la nota de acceso, convocatorias...
- Conocimiento en profundidad de las titulaciones y centros universitarios: qué titulaciones se estudian en la provincia, dónde y cómo pueden realizarse determinados estudios, qué asignaturas conforman el plan de estudios, cuáles son las dificultades que plantea cada carrera...
- La limitación de plazas en algunos centros universitarios requiere del alumnado la puesta en marcha de estrategias que le permitan superar esta situación: obtener calificaciones más altas, estudiar las posibilidades que ofrecen otras modalidades de acceso (por ejemplo, a través del distrito compartido, las Universidades privadas...), planificar «rutas académicas» alternativas (asignaturas pasarelas), meditar serenamente sobre carreras de segunda opción, etc.
- Análisis de las salidas profesionales de las distintas titulaciones.

Creemos que una intervención sistemática y procesual sobre estos contenidos puede contribuir a mejorar, en cierta medida, la problemática asociada al acceso a la Universidad (rebote, abandono prematuro, fracaso...), problemática que se refleja posteriormente en la etapa universitaria, observándose que el alumno de este nivel educativo, presenta asimismo diversas necesidades de intervención orientadora.

2. IMPORTANCIA DE LA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE PROGRAMAS EN ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Como hemos hecho referencia en las primeras líneas de esta comunicación, la orientación no es algo puntual o adyacente sino que se trata de un proceso de acción totalmente organizado y planificado, por lo que resaltamos de especial importancia el hecho de actuar e intervenir por Programas.

Si consideramos la orientación como un proceso de ayuda planificado y estructurado que enseña a aprender a tomar decisiones a todas las personas, en

líneas generales, nos decantamos por la intervención en grupos a través de programas de orientación como la forma más adecuada y pertinente de alcanzar los objetivos que nos proponemos.

Con todo ello, a continuación recogemos unas características que según Méndez (2000: 245) definen, diferencian y explican perfectamente las razones de la asunción del modelo de programas:

- Se parte de las necesidades del centro, organización o institución.
- Se dirige a todos los alumnos, a los padres.
- La unidad de intervención es el aula o grupo.
- Proceso racional y científico.
- Requiere planificación y organización.
- Inserto en el currículum, con entidad propia.
- Promueve el proceso de enseñanza y aprendizaje en la intervención con los alumnos.
- Fomenta el desarrollo humano y la adquisición de competencias.
- Se propone conseguir metas en un tiempo establecido.
- Participación colaboradora e implicación de diferentes agentes educativos y comunitarios: orientadores, tutores, profesores, familia, profesionales diversos, etc.
- Colaboración de entidades y organismos no educativos.
- Se propicia el trabajo en equipos.
- Posee un carácter proactivo, preventivo y de desarrollo.
- Se establece el seguimiento y la evaluación durante el proceso.

El programa de orientación no puede entenderse como una acción simplemente complementaria o externa, dentro del proceso formativo del alumnado. Si esto fuera así, estaríamos hablando de un proceso informativo que requeriría tan sólo la determinación de los contenidos y su mera transmisión. Aún así, la información conforma un punto importante a destacar dentro del proceso de orientación, pero no el único. La orientación se concibe como un punto fundamental que se encuentra incardinado en la formación integral del propio alumnado.

Para nosotros es fundamental tener en cuenta este aspecto a la hora de abordar de forma correcta la elaboración de un programa de orientación para

aplicarlo de forma eficaz y con las técnicas, instrumentos y procedimientos educativos más idóneos.

En este caso, el programa de orientación tendría los siguientes propósitos generales:

1. Conocer los intereses vocacionales de los alumnos de 2º curso de bachillerato
2. Orientar a los alumnos sobre las diferentes titulaciones, estudios universitarios en función de la modalidad de bachillerato que actualmente están cursando; sobre la diversidad terminológica más empleada en el ámbito universitario (calendario de las pruebas de acceso a la Universidad, asignaturas -troncales, obligatorias, optativas, de libre elección, etc.-; normas de matriculación, convocatorias de exámenes, tipos de becas...)
3. Ofrecer orientaciones individualizadas para la toma de decisiones.
4. Indagar sobre la información que las familias poseen en relación al acceso a la Universidad.
5. Establecer un plan de actuación con las familias.

Llegados a este punto, la orientación para el acceso a la Universidad se nos presenta como un ámbito imprescindible para la orientación de la propia vida, que en definitiva es la que guía, ilumina y da sentido al quehacer humano.

A lo largo de estas páginas hemos resaltado la idea de que el agente principal de la orientación es el alumnado al que orientamos. De ahí que la labor del orientador sea la de alentarlos, asesorarlos y guiarlos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, sin la presencia en ningún caso de presiones ni de inmiscuirse en un ámbito de intimidad que no le corresponde. Por tanto, el orientador debe permanecer en un segundo plano sin intervenir *a priori* en las decisiones de los alumnos para que éstas no se vean influenciadas como las más beneficiosas.

3. A MODO DE EJEMPLO

A partir de esta inicial fundamentación teórica, sería interesante y conveniente incluir algunos datos empíricos obtenidos en un estudio que se comenzamos en el curso académico 2001/2002 y que seguimos trabajando en él en la actualidad. Este trabajo inicial nos permitió recoger información sobre el análisis de las necesidades que sobre los estudios de la Universidad de Huelva poseen los alumnos y los orientadores de cinco Institutos de Enseñanza Secundaria de Huelva capital.

Respecto al tamaño de la muestra, contamos con 5 orientadores y más de 300 alumnos correspondientes a 12 grupos repartidos entre tres de las cuatro modalidades de Bachillerato: Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias de la Naturaleza y la Salud y Tecnología, que a continuación queda recogido en esta tabla:

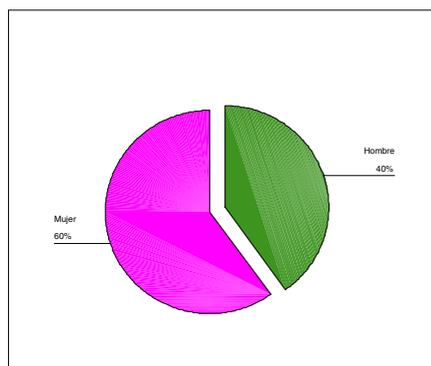
Tabla: Distribución de alumnos según la modalidad de Bachillerato y Modalidad Centro

Modalidad	Centro				
	Colegio Hermanos Maristas	IES Pintor Pedro Gómez	IES La Rábida	Colegio Sagrado Corazón de Jesús	IES San Sebastián
Ciencias de la Naturaleza y la Salud	34	20	27	30	22
Humanidades y Ciencias Sociales	41	18	26	19	28
Tecnología	0	19	22	0	10
	75	57	75	49	60
TOTAL	316				

Contamos con la participación activa y desinteresada de cinco orientadores –3 mujeres (60%) y 2 hombres (40%)- que reflejamos de forma ilustrativa en el siguiente gráfico. (*Porcentaje de orientadores según su sexo*).

Como instrumentos para recoger la información y en base a los objetivos planteados en esta investigación inicial, hemos seleccionado dos de entre la diversidad de técnicas que existen: un cuestionario para los alumnos y los orientadores y una entrevista mantenida con estos últimos.

A continuación, presentamos algu-

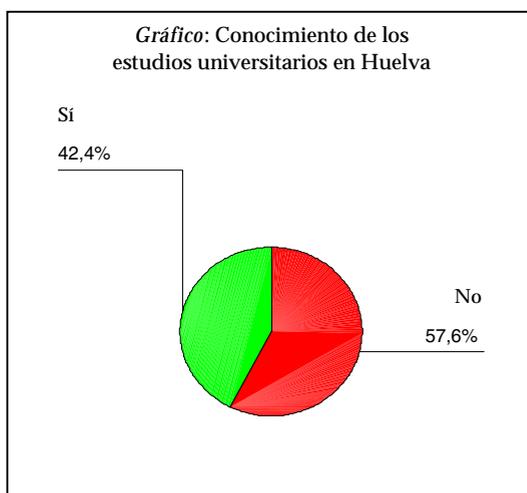


nos de los resultados obtenidos del cuestionario del alumno a modo de ejemplo puesto que el cuestionario contaba con 48 ítems.

Cuestión: ¿Conoces los distintos estudios universitarios que se pueden realizar en la Universidad de Huelva?

Observamos que el 57,6% -182- de los alumnos «no» conocen ni tienen información acerca de los estudios que se pueden cursar en la Universidad de Huelva mientras que el 42,4% -134- manifiesta que «sí».

Claramente se hace visible una falta de información y orientación sobre las distintas carreras universitarias que oferta la Universidad de Huelva. Nuestra misión consiste, en este caso, en describir los resultados analizados después de la aplicación del cuestionario, sin ofrecer ningún tipo de estudio causal de porqué se está dando esta situación en la actualidad. De lo que pretendemos es de detectar las necesidades informativas y formativas tanto de los alumnos como de los propios profesores y orientadores de los Centros.

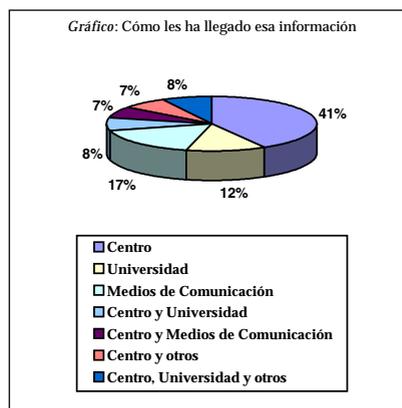


Cuestión: En caso afirmativo, señala cómo te ha llegado esa información:

Las respuestas que hemos obtenido en éste proceden de los alumnos que «sí» conocen los estudios a realizar en nuestra Universidad.

En este ítem presentamos cuatro respuestas a las que los alumnos podían señalar las que consideraran oportuno. De ahí, el hecho de cruzar las respuestas cuyos datos presentamos en el siguiente gráfico.

El 41% (48) indica que esa información se la ha proporcionado el Centro; el 12% (15) manifiesta que es la Universidad



la encargada de ofrecerla; el 17% (20) expresa que son los Medios de Comunicación; el 8% (10) afirma que han sido el Centro y la Universidad; y otro 8% (10) el centro, la Universidad y los Medios de Comunicación; el 7% (6), el Centro y Medios de Comunicación y con el mismo porcentaje, el Centro y otros como Internet, algún conocido o familiar.

Una vez concluida la fase de recogida de información y análisis de los datos, pasamos a extraer las conclusiones pertinentes entre las que destacamos una esencial: la falta de información y orientación académica en esta etapa educativa hacia el acceso a la Universidad. En este sentido, nuestra propuesta de actuación consiste en trabajar a partir de este estudio inicial sobre la orientación hacia la Universidad y todo lo que esto conlleva.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica* Madrid, EOS.
- MARTÍN, M. y otros (1998): «La orientación para el acceso a la Universidad: análisis de las necesidades expresadas por los estudiantes de nuevo ingreso». *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 16, pp. 257-271; pp. 258.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords) (1997). *La Orientación Educativa y Profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- MÉNDEZ, J.M. (2000): *Orientación e intervención psicopedagógica en Secundaria para un consumo racional de los medios. Diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación educativa desde la Tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales*. Tesis doctoral inédita.
- MORA-MERCHÁN, J., y otros (1997). «Las necesidades de orientación para el acceso a la Universidad de los alumnos preuniversitarios». *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario, pp. 45-62.

LA LEY DE CRECIMIENTO CIENTÍFICO DE PRICE APLICADA A LA PRODUCCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA (1970-2002)

Mónica Vallejo Ruiz*
Manuel Torralbo Rodríguez**
Antonio Fernández Cano*
*:Universidad de Granada
**:*Universidad de Córdoba*

I. INTRODUCCIÓN

Una de las características comunes a todas las ciencias modernas ha sido el espectacular desarrollo de conocimiento y descubrimientos científicos que han logrado en un corto espacio de tiempo. Este hecho ha ocasionado la necesidad de estudiar el crecimiento de la ciencia y su dinámica interna. Dentro de este ámbito de estudio destaca, como uno de los primeros autores preocupados por este fenómeno, F. Engels. Este autor, en su artículo *Umrrise zu eirner kritile der nationalönomie*, constata que la ciencia progresa proporcionalmente a la masa del conocimiento acumulado por la generación precedente. Otro de los autores destacados es Derek John de Solla Price, que en 1951 enuncia, de manera precisa y por primera vez, la ley de crecimiento exponencial-logístico de la información científica. Esta primera publicación corresponde a un artículo publicado en los *Archives Internationales d'Historie des Sciences*, que después amplió y reelaboró en otros trabajos (Solla Price, 1956; 1961), hasta llegar a un estudio más amplio en el año 1963. En este año Price publica un libro titulado "*Little Science, Big Science*"; en él expone que la información científica crece a un ritmo muy superior al de otros fenómenos o procesos sociales. Una reformulación completa de esta multicontrastada ley aparece en el año 1986; en la que se ratifica que el crecimiento de la ciencia, en términos matemáticos, se duplica en un periodo de 10-15 años.

¹ ARIMA: arithmetic Integrates Moving Average

Price observó que el crecimiento de publicaciones y nuevos autores, de una determina especialidad científica, pasa por una serie de etapas de crecimiento: a) un periodo preliminar de crecimiento, en el cual los incrementos absolutos son pequeños, aunque el valor de incrementos sea grande, pero con constantes disminuciones; b) un periodo de crecimiento exponencial, cuando el número de publicaciones se duplica en intervalos regulares como resultado de un incremento constante y c) un periodo de crecimiento que vuelve a decaer, pero donde los incrementos anuales permanecen constantes (Para determinación de modelos, véase: Egghe y Rao, 1992; Gupta y Karisiddappa, 2000;).

Así pues, el crecimiento de la ciencia describiría lo que Price denominó “*curva logística*”:

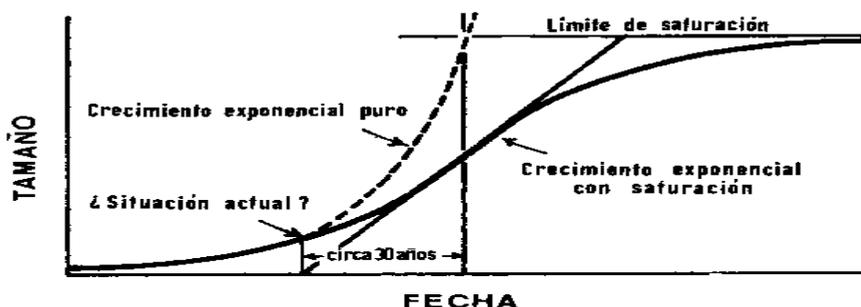


Figura 1. Curva logística enunciada por Price (1963).

En la actualidad, esta ley científica ha pasado a ser una de las leyes más consideradas en estudios sobre la organización del conocimiento, constituyendo la base para la verificación de numerosas investigaciones centradas en ratificar este postulado científico, o para determinar su funcionalidad en áreas específicas de la ciencia: las áreas de conocimiento (para el caso de las Ciencias de la Educación, véase Fernández Cano, 1997; Fernández Cano, 1999; Torralbo, 2002 y Vallejo, 2002).

1.2. Objetivo general del estudio

Este estudio trata de verificar la ley de crecimiento exponencial-logístico enunciada por Price sobre una población de artículos del campo de la educación, contenidos en la base de datos ISOC-CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Para ello se ha realizado una recuperación diacrónica (número de productos

por año) utilizando como descriptores de búsqueda los términos enseñanza .o educación .o aprendizaje. Posteriormente, utilizando los modelos ARIMA de Box y Jenkins, sobre la serie temporal que se genera, se tratará de inferir si la producción española en Ciencias de la Educación, para el periodo 1970-2002, se ajusta a la distribución teórica propia de las disciplinas científicas consolidadas, que enunció y desarrolló Price.

II. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el tratamiento de los datos se han empleado los programas informáticos Statistica, versión 6 y Statgraphic 5 Plus. Específicamente se ha utilizado el análisis de series temporales según los modelos ARIMA (Box y Jenkins); más concretamente, el análisis de tendencias de Holt-Brown, específico a estas distribuciones.

La producción educativa seleccionada, durante el periodo 1970-2002, han sido 28.234 artículos del ámbito educativo, los cuales se distribuyen anualmente del siguiente modo:

*Tabla 1. Producción diacrónica de Educación en España
(Fuente: ISOC-CINDOC)*

Año	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Producción	1	1	4	3	4	45	146	531	759	184
Año	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Producción	163	1262	1245	1139	1248	1285	1338	1426	1122	1272
Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Producción	1671	1440	1589	1559	1506	1430	1415	1256	1246	915
Año	2000	2001	2002							
Producción	619	282	128							

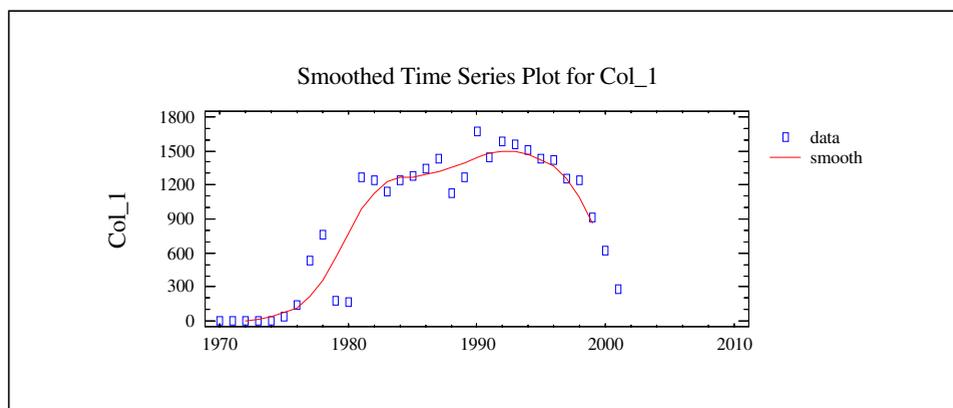


Figura 2. Producción diacrónica en Educación.

Del análisis descriptivo de los datos, el primer hallazgo que encontramos es que la producción educativa, contenida en la base de datos consultada, manifiesta diferentes etapas de crecimiento a lo largo del periodo de estudio. Una primera etapa (1970-1974), donde la producción es sumamente escasa, no superando los 4 artículos por año. Una segunda etapa de crecimiento, que correspondería al periodo 1975-1992, caracterizada por un crecimiento acentuado de la producción indizada. Este crecimiento, sólo se ve truncado durante los años 1979-1980, posiblemente a causa de la escisión que se vivió a nivel ministerial, fruto de las convulsiones políticas que sucedieron durante la transición. Recordemos que en este periodo el Ministerio de Educación y Ciencia se dividió en el Ministerio de Educación y Ministerio de Universidades. Y por último, correspondiente al periodo 1993-2002, se observa un paulatino descenso de la producción, llegando a tomar un carácter preocupante en los últimos años del estudio.

Estas etapas de crecimiento quedan representadas en la figura 2, a través de diferentes modos: los cuadrados azules representan la producción diacrónica a lo largo del periodo de estudio; y la línea roja nos describe la producción alisada (*smoothing*), describiendo un patrón de crecimiento que corrige las incidencias anuales.

Por tanto, en la actualidad, y basándonos en los datos obtenidos, podemos afirmar que la producción educativa contenida en la base del ISOC-CINDOC se encuentra en un proceso de disminución de la producción. Este hecho no deja de manifestar una situación inquietante para el ámbito educativo.

Para conocer cuál sería la posible realidad en un futuro inmediato, realizamos un análisis de series temporales, según el modelo ARIMA. Este análisis nos muestra la siguiente figura:

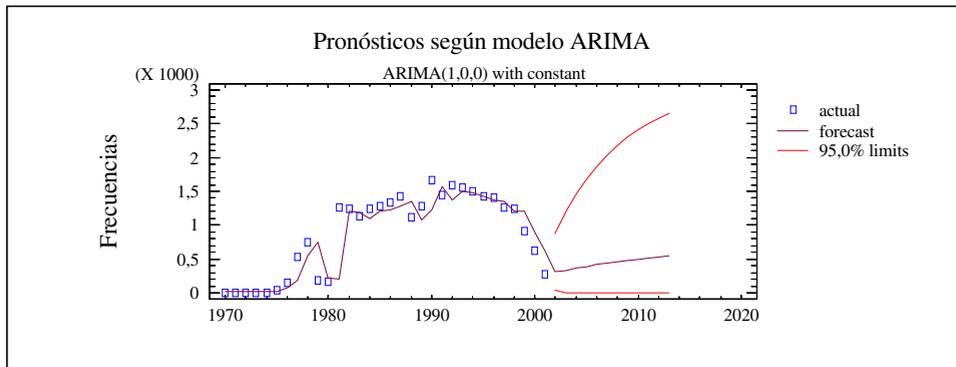


Figura 3. Pronóstico sobre la serie temporal (producción educativa en ISOC-CINDOC).

Según el modelo ARIMA de procesos autorregresivos ($p, 0, 0$), correspondiente a esta distribución, nos encontramos ante una producción no aleatoria, con un nivel de confianza del 95%, y con un valor $p < 0.01$. Confirmando que nos encontramos ante una serie que no es aleatoria o de “ruido blanco”, el test de Box-Pierce basado en las 10 primeras correlaciones, nos aporta un valor de 71.05 ($p < 2^{-11}$).

El análisis realizado nos permite pronosticar (*forecasting*) que la producción educativa se encuentra en una etapa de producción mediana, con cierto carácter logístico que parece mantenerse de manera continua en un futuro. Existiendo dos alternativas posibles, representadas con las líneas rojas, las cuáles serían los límites de producción en el caso más positivo y negativo respectivamente (con un nivel de confianza del 95%).

A partir de esta situación, según el modelo de Price, podríamos afirmar que la producción investigadora española en Educación se encuentra en una etapa de madurez o saturación. Habría que destacar, no obstante, que la acomodación logística se establece sobre un notable descenso de la producción partir de 1996.

III. CONCLUSIONES

El hallazgo principal de este estudio es que la producción educativa, contenida en la base de datos gestionada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se ajusta al modelo de crecimiento de la ciencia propuesto por la ley de crecimiento exponencial-logístico de Price.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Box, G. E. P. y Jenkins, G. M. (1976). *Time series analysis: forecasting and control*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Egghe, L. y Rao, I.K.R. (1992). Clasificación de growth models based on growth rates and its applications. *Scientometrics*, 25, 5-46.
- Fernández Cano, A. (1997). Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión Integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 279-301.
- Fernández Cano, A. (1999). Producción educativa en el Social Science Citation Index (1988-1997). *Revista Española de Pedagogía*, 219, 509-285.
- Gupta, B. M. y Karisiddappa, C. R. (2000). Modelling the growth of literature in the area of theoretical population genetics. *Scientometrics*, 49 (2), 321-355.
- López Piñero, J. M. (1973). Prólogo. En D. J. de Solla Price, *Hacia una ciencia de la ciencia* (2-19). Barcelona: Ariel.
- Solla Price, D. J. de (1951). Quantitative measures of the development of science. *Archives Internationales d'Historie des Sciences*, 14, 85-93.
- Solla Price, D. J. de (1956). The exponential curve of science. *Discovery*, 17, 240-243.
- Solla Price, D. J. de (1961). *Science since Babylon*. New Haven: University Press.
- Solla Price, D. J. de (1963). *Little science, Big science*. New York: Columbia University Press.
- Solla Price, D. J. de (1986). *Little science, Big science...and beyond*. New York: Columbia University Press.
- Stasoft (2002). *Statistica* (versión 6). Stasoft: Tulsa. OK.
- Statistical Graphic Corporation (2002). *Statgraphic 5 Plus*. S.G.C: Rockville, M.D.
- Torralbo, M. (2002). *Análisis cuantitativo, conceptual y metodológico de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1975-1998)*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Vallejo, M. (2002). *Estudio diacrónico de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática*. Documento interno. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

LA AYUDA AL ESTUDIANTE COMO CRITERIO PARA LA EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL REINO UNIDO

María J. Vieira
Dpto. Filosofía y Ciencias de la Educación
Área M.I.D.E.
Universidad de León, España

INTRODUCCIÓN

El sistema de Educación Superior del Reino Unido, también denominado modelo *Oxbridge*, es considerado como el de mayor tradición en la atención y orientación hacia sus estudiantes de los de la Unión Europea debido a que en sus orígenes medievales se enfatizaba el internado y la relación tutor-alumno (García Garrido, 2002; Earwaker, 1992). El sistema universitario británico experimentó una ruptura con la antigua tradición medieval a finales de la década de los 60 al crearse 30 centros politécnicos en los que se fraguó un sistema binario en el que se preservó la tradición tutorial y se creó el departamento de servicios a estudiantes dirigidos por profesionales.

Desde entonces, al igual que en el resto de Europa, el sistema de Educación Superior británico ha experimentado en las décadas de los 80 y 90 la transición de una universidad de elite a una de masas. Se ha producido un gran incremento del número de instituciones (universidades y *colleges*), alumnos y profesores. En este contexto, ha surgido la necesidad de desarrollar evaluaciones dirigidas a la mejora de la calidad de las instituciones. La evaluación institucional, implantada a partir de la década de los 80 en Europa, es definida como un proceso encaminado a la mejora continua de la institución, mediante la oferta de feedback a sus gestores sobre las fortalezas y debilidades. Se trata de constatar el cumplimiento de los objetivos de la institución y se caracteriza por su adaptabilidad al contexto evaluado (Hämäläinen et al., 2001; Mateo, 2000).

En el Reino Unido, los cambios más importantes en el sistema de Educación

Superior han sido consecuencia de la aprobación de la Ley de Educación Post-obligatoria y Superior en 1992 (*Further and Higher Education Act, 1992*) que supuso varias reformas entre las que destacan: a) la supresión de las diferencias históricas entre politécnicos, más especializados en formación profesional, y las universidades y b) la creación de los Consejos de Financiación que asumieron la responsabilidad de asegurar la calidad de la enseñanza en las instituciones que financiaban.

El interés de este estudio radica en conocer la situación actual del sistema de atención al estudiante en las instituciones de Educación Superior del Reino Unido, analizando hasta qué punto este sistema es considerado en los criterios utilizados en la evaluación institucional.

OBJETIVOS

De acuerdo con el interés de este estudio, los objetivos que se persiguen son:

- Describir el sistema de atención al estudiante y los procesos de evaluación que se han desarrollado en las instituciones de Educación Superior del Reino Unido así como los organismos responsables.
- Analizar las funciones que componen el sistema de atención al estudiante que son consideradas como criterios de calidad en la evaluación institucional del Reino Unido.

METODOLOGÍA

Estudio de caso

El diseño de esta investigación está basado en la metodología de estudio de caso. Se ha seleccionado el sistema británico de Educación Superior debido a su gran tradición en la atención prestada al estudiante, además de su experiencia en procesos de evaluación institucional. Las fases seguidas en esta investigación son (1) revisión de la literatura y análisis de documentos: informes de evaluación, folletos, legislación y estadísticas de los servicios de atención al estudiante, (2) visitas a la *Universidad de Oxford* y a la *Universidad de Brunel*, y (3) realización de entrevistas abiertas a expertos británicos en Educación Superior, directores de servicios de atención al estudiante de las dos universidades visitadas y responsables de la agencia de evaluación de la Educación Superior (*Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA*).

El guión de la entrevista contiene un listado detallado de los temas y preguntas en el orden que se ha considerado más apropiado: 1) procesos de evaluación de la calidad, 2) el sistema de atención al estudiante y 3) los servicios y la

ayuda dirigida a los estudiantes como criterio de calidad en los procesos de evaluación. Se ha realizado un análisis de contenido de la información obtenida.

Selección de la muestra

Se han seleccionado las universidades de Oxford y Brunel por la necesidad de obtener información de instituciones de origen y características diferentes lo cual puede afectar a la organización de los servicios de atención al estudiante. Por una parte, la Universidad de Oxford es la más antigua del Reino Unido caracterizada en sus orígenes medievales por ser elitista y fomentar la tutoría individualizada y, por otra, la Universidad de Brunel, creada a mediados del siglo XX, se caracteriza por la diversidad de sus estudiantes y por una mayor facilidad de acceso.

El número de entrevistas ha venido determinado por el hecho de que en cada nueva entrevista se ha obtenido información redundante de tal forma que se ha llegado a la saturación de la muestra. Los entrevistados son considerados informantes estratégicos ya que ofrecen distintas perspectivas debido a su diferente vinculación con el sistema de Educación Superior (ver Tabla 1). La duración de las entrevistas, en la mayoría de los casos, ha sido de aproximadamente de una hora.

Tabla 1. Entrevistas realizadas

Número	Cargo
4	Expertos británicos en Educación Superior
3	Directores de servicios de atención al estudiante del Reino Unido
1	Responsables de la <i>Quality Assurance Agency</i>

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados de este estudio vinculados a los objetivos:

Objetivo 1. *Describir el sistema de atención al estudiante y los procesos de evaluación que se han desarrollado en las instituciones de Educación Superior del Reino Unido así como los organismos responsables.*

El *sistema de atención al estudiante* del Reino Unido se compone de un conjunto de servicios y de la tutoría personalizada. Este sistema binario se ha establecido tanto en las antiguas universidades como en las creadas a partir de la ley de 1992. Respecto a la atención tutorial se observa, en la última década, un declive de la misma debido al incremento del ratio profesor-alumnos aunque

continúa siendo un componente esencial de la red de apoyo dirigida a los estudiantes. Por otra parte, el conjunto de servicios está formado generalmente por (a) el servicio de atención psicológica personalizada o *counselling service*, (b) el servicio de orientación profesional o *careers service*, (c) el centro médico, (d) el servicio de alojamiento y residencias, (e) la capilla o servicio de asuntos religiosos, (f) el servicio de deportes, (g) la Unión o Asociación de Estudiantes, (h) servicios diversos que facilitan apoyo jurídico y financiero, información sobre becas, sobre servicios comunitarios, etc., y (i) servicios dirigidos a grupos específicos (estudiantes adultos, con discapacidad, extranjeros y minorías étnicas). Además, en el campus existen servicios como cafeterías, guarderías, librerías y papelerías, entre otros.

En los últimos años, el gobierno y la Conferencia de Rectores han solicitado multitud de estudios sobre la situación y efectividad del sistema de ayuda al estudiante. Los temas que más interés han suscitado son (1) el empleo de los graduados (los informes *Developing Modern Higher Education Careers Services* de 2001 y *Enhancing Employability, Recognising Diversity* de 2002) (2) el acceso a la Educación Superior de grupos desfavorecidos (*From Elitism to Inclusion*, 1998; *Social Class and Participation*, 2002), y (3) la influencia del sistema de ayuda al estudiante en el rendimiento de los estudiantes (*Student Services: Effective approaches to retaining students in Higher Education*, 2002; *Improving Student Achievement in English Higher Education*, 2002). En la mayoría de estos estudios se han incluido recomendaciones sobre la necesidad de establecer criterios para evaluar y detectar buenas prácticas en el sistema de ayuda al estudiante.

Respecto a los *procesos de evaluación* de la calidad de la Educación Superior en el Reino Unido, éstos se pueden clasificar en procesos internos o externos. Por una parte, los procesos internos son aquellos que se realizan por iniciativa de las instituciones, las cuales toman la decisión de evaluar sus programas a través de procesos de autoevaluación y mediante la revisión de examinadores externos elegidos por la propia institución. Por otra parte, existen tres sistemas externos de evaluación de la calidad: (1) la acreditación de titulaciones, (2) la Evaluación de la Investigación y (3) los procesos de evaluación desarrollados por la QAA (ver Tabla 2). De estos cinco procesos de evaluación de la calidad, dos internos y tres externos, en este estudio interesan los desarrollados por la QAA por abordar la institución como unidad de análisis. La QAA, desde su creación en 1997 hasta finales de 2002, ha realizado procesos de evaluación institucional y de titulaciones en todas las instituciones de Educación Superior. A partir de 2003, la QAA ha sustituido estos dos procesos por la Auditoría Institucional que se centra en la evaluación de la capacidad de la institución para gestionar sus procesos de calidad.

La Auditoría Institucional se realiza a partir de referentes establecidos por la QAA en colaboración con el sector de la Educación Superior. Estos referentes son (1) los planes de estudio, (2) el Código de Práctica y 3) el marco de las titulaciones.

Tabla 2. Procesos de evaluación en las instituciones de Educación Superior británicas en 2003

	Procesos	Organismos responsables	Objetivos
PROCESOS INTERNOS	Control Regular y Revisión Periódica (Autoevaluación)	Iniciativa de la institución	Conocer de forma regular la efectividad de un programa de acuerdo con los objetivos prefijados y el éxito de sus estudiantes en conseguir los resultados previstos
	Examinadores Externos	Iniciativa de la institución	Revisar que los programas y titulaciones son compatibles con las normas y estándares nacionales Asegurar que la evaluación de los estudiantes es justa
PROCESOS EXTERNOS	Acreditación Profesional	Colegios profesionales/ organizaciones	Reconocer oficialmente que un programa determinado ofrece las competencias para la práctica profesional
	Evaluación de la Investigación	Consejos de Financiación	Evaluar la calidad de la investigación con el fin de distribuir el dinero público a los departamentos
	Auditoría Institucional	<i>Quality Assurance Agency (QAA)</i>	Valorar los mecanismos implantados por las instituciones para gestionar la calidad de la enseñanza Reducir la carga que suponen los procesos de evaluación

Objetivo 2. *Analizar las funciones que componen el sistema de atención al estudiante que son consideradas como criterios de calidad en la evaluación institucional del Reino Unido.*

En los procesos de evaluación desarrollados por la *Quality Assurance Agency* hasta finales de 2002 y en la actual Auditoría Institucional, el principal referente para la institución ha sido el Código de Práctica. El Código comprende diez secciones en las que se proponen preceptos y orientaciones que las instituciones deben seguir para gestionar adecuadamente su calidad. Analizando el Código se observa que la ayuda prestada a los estudiantes queda recogida de forma específica en dos de sus secciones, la dedicada a la atención a estudiantes con discapacidad y la que se refiere a la educación, información y orientación para la carrera profesional.

Asimismo, la atención a los estudiantes se contempla en otras secciones no específicas. Principalmente se insiste en el apoyo académico y tutorial que el estudiante debe recibir antes, durante y después de su estancia en la institución y el acceso a buenas bibliotecas y a las tecnologías de la información y la comunicación. En las revisiones realizadas al Código, se planteó la posibilidad de realizar una sección sobre *welfare and counselling*, es decir, la dimensión más

personal y psicológica de la orientación. Finalmente no se incluyó porque se consideró que sería excesivo y que esta ayuda no es imprescindible.

CONCLUSIONES

El gobierno del Reino Unido apuesta por la vinculación existente entre la oferta de un sistema de ayuda al estudiante y la mejora de las instituciones. En este sentido, el gobierno junto con otros organismos responsables de la Educación Superior se han propuesto retos en los que el sistema de ayuda al estudiante juega un papel fundamental. Entre ellos se encuentran la mejora de la inserción laboral de los graduados, la ampliación del acceso a la Educación Superior y la mejora del rendimiento de los estudiantes. A su vez, siguiendo las preocupaciones del gobierno, la *Agencia* (QAA) prioriza entre sus criterios de evaluación relacionados con la ayuda al estudiante los relacionados con facilitar la inserción de los graduados en el mercado laboral, el acceso de los estudiantes, fundamentalmente de los que presentan alguna discapacidad, y los recursos necesarios para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Esta preocupación por el apoyo que reciben los estudiantes, junto con la variedad de servicios disponibles en la mayoría de las instituciones británicas, puede hacer pensar que en España el sistema de atención al estudiante es deficiente al carecer nuestras universidades de muchos de los servicios ofertados en el Reino Unido. Para comprobar esta hipótesis, parece oportuno ampliar los estudios sobre la oferta de servicios de orientación en las universidades españolas considerando otras variables que pueden influir en su organización. En este sentido, posibles aspectos a analizar y comparar con otros sistemas de Educación Superior pueden ser la preocupación y prioridades del gobierno central y de los autonómicos en materia de Educación Superior, las necesidades y características de los estudiantes, la diversidad de la oferta educativa, el gasto de las instituciones en el sistema de atención al estudiante y la importancia que se le presta en los procesos de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Earwaker, J. (1992). Pastoral care and counselling. En J. Earwaker, *Helping and supporting students* (pp. 101-112). Buckingham: SRHE/Open University.
- García Garrido, J. L. (2002). *Torre de Marfil o Palacio de Cristal: ¿una opción para la universidad europea?* Conferencia presentada en el seminario Transparencia para la Educación Superior en Europa celebrada en Madrid el 21-22 de enero de 2002.
- Hämäläinen, K., Pehu-Voima, S., & Wahlén, S. (2001). *Institutional Evaluations in Europe*. Helsinki: ENQA.
- Andrés, J. M. (2000). La evaluación institucional y la gestión de la calidad de las universidades. *Fuentes*, (2), 13-40.

TOMA DE DECISIONES Y ORIENTACIÓN RECIBIDA POR LOS ALUMNOS EN LA TRANSICIÓN Y ADAPTACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

María J. Vieira y Javier Vidal
Dpto. Filosofía y Ciencias de la Educación
Área M.I.D.E. Universidad de León, España

INTRODUCCIÓN

La vida de las personas se caracteriza por la secuencia de roles que cada uno va asumiendo tanto en el trabajo, como en la educación, la familia, el tiempo libre y la comunidad. Este proceso conocido como *desarrollo de la carrera* se compone de una serie de momentos clave de toma de decisiones sobre las diferentes transiciones (inserción académica, sociolaboral, planificación del retiro, etc.) que ha de afrontar la persona a lo largo de su vida (Rodríguez Moreno, 2002; Álvarez González e Isús Barado, 1998; Isús Barado, 1995). Cada transición personal es importante no sólo para el propio individuo sino también para su familia, amigos, compañeros y para los orientadores por ser los profesionales encargados de facilitar este proceso.

Una de las transiciones que genera gran preocupación en alumnos, padres, y sociedad en general, se produce entre la finalización de los estudios de educación secundaria y el acceso a la educación superior o al mercado laboral. En el contexto educativo español, un momento crítico de esta transición se concreta en la decisión que han de asumir los alumnos que finalizan 2º de Bachillerato sobre la posibilidad de seguir estudiando una titulación universitaria, un Ciclo Formativo de Grado Superior (en adelante CFGS), entre otras opciones, o intentar acceder al mundo laboral. En este proceso de toma de decisiones ha de estar presente la orientación planificada en el marco educativo que forme al alumno en estrategias de autoconocimiento (intereses, valores, capacidades, expectativas, etc.) y de toma de decisiones, y que facilite información sobre las alternativas educativas y profesionales.

En este estudio se analiza la percepción de los alumnos sobre la transición y la adaptación a la universidad y la orientación académica y profesional que han recibido en este proceso en diferentes momentos: cuando finalizan 2º Bachillerato, transcurrido el primer trimestre de estudios universitarios y al finalizar el primer año de experiencia en la universidad.

OBJETIVOS

El estudio empírico realizado pretende aportar información sobre el proceso de transición y adaptación de los estudiantes a la universidad. Los objetivos de este estudio se sintetizan en:

1. Describir y analizar los factores y condicionantes que inciden en la toma de decisiones sobre el futuro académico-profesional, y las expectativas y el grado de satisfacción con el acceso y adaptación a la vida universitaria de alumnos de 2º de Bachillerato de la ciudad de León.
2. Realizar propuestas sobre posibles medidas en el ámbito de la orientación que faciliten el proceso de transición y adaptación de los estudiantes a la universidad.

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en el marco de la investigación descriptiva del análisis de los factores que intervienen en la transición de los estudiantes a la universidad y su posterior adaptación. En consecuencia, la recogida y análisis de datos se estructura en tres fases diferenciadas atendiendo a una perspectiva transversal y longitudinal: 1) final de 2º de Bachillerato, 2) inicio de los estudios en la universidad o en CFGS y 3) ajuste a la vida universitaria.

Diseño de la investigación y técnicas de recogida de información

En cada fase se han desarrollado las siguientes actividades comunes: 1) delimitación del modelo teórico adoptado, conceptos implicados y, en su caso, revisión de los resultados de la fase anterior, 2) elaboración de la técnica apropiada para cada fase, valoración de las características técnicas y ensayo piloto, 3) identificación de la población y la muestra y decisión sobre las condiciones de aplicación, 4) aplicación del cuestionario/entrevista, codificación y análisis, y 5) elaboración del informe preliminar/final. En la tabla 1 se sintetizan las técnicas de recogida de información utilizadas en cada una de las fases con los contenidos analizados.

Tabla 1. Contenidos analizados en cada fase

FASES	TEMPORALIZACIÓN	MUESTRA	TÉCNICA	CONTENIDOS
1. Final de 2º de Bachillerato	Mayo 2001	283 alumnos de 2º de Bachillerato	Cuestionario	Datos del encuestado Estudios actuales Decisión al terminar Bachillerato Orientación recibida Influencias en las decisiones Expectativas acceso Universidad Expectativas acceso Ciclos Formativos Datos para seguimiento
2. Inicio de estudios en universidad o en CFGS	Diciembre 2001 (transcurrido el 1er trimestre)	<i>Grupo de seguimiento (1)</i> alumnos voluntarios de los 283 encuestados en la Fase 1 n=114	Entrevista telefónica semi-estructurada (1)	Actualización datos Estudios actuales Decisión estudios actuales Orientación en Instituto + ULE Influencias en las decisiones Cambios 1er trimestre en ULE Datos para seguimiento
3. Ajuste a la vida universitaria	Junio 2002 (transcurrido 1er año)	<i>Grupo de seguimiento (2)</i> alumnos que están en la universidad de los 114 encuestados en la Fase 2 n=46	Entrevista telefónica semi-estructurada (2)	Actualización datos Situación actual Previsión para próximo año Orientación recibida en ULE Influencias en las decisiones Cambios en 1er curso ULE

ULE= Universidad de León

Selección de la muestra

La población de este estudio está formada por los alumnos de 2º de Bachillerato de los once Institutos de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de León (n=1368). El procedimiento utilizado para la aplicación de los cuestionarios en la fase 1 consistió en solicitar la colaboración de los orientadores a los que se les pidió que encuestaran al menos a un grupo-clase por modalidad de 2º de Bachillerato ofertada en el IES. La muestra invitada en la fase 1 está formada por los alumnos de ocho de los once institutos, ya que tres de ellos no han participado en la investigación por diferentes motivos. Para las fases 2 y 3, la muestra invitada está constituida por aquellos alumnos que en la fase previa se ofrecieron voluntariamente a participar en el seguimiento. En la tabla 2 se exponen para cada fase las muestras invitada, piloto y definitiva, la tasa de respuesta y el intervalo de confianza para un nivel de confianza del 95.5% ($p=q=0,5$)

Tabla 2. Población y muestra en cada fase

	1. Final de 2º de Bachillerato	2. Inicio de estudios en la universidad o en CFGS	3. Ajuste a la vida universitaria
Muestra invitada	947	283	48 (en la universidad)
Muestra piloto	28	7	4
Muestra definitiva	283	114 (48 en la universidad)	46
Tasa de respuesta	30%	40,3%	96%
Intervalo de confianza	±3.8%	±6.5%	±4.2%

Análisis de datos

En cada fase se ha comenzado por la realización de un análisis documental y, en su caso, por la revisión de los resultados de la fase anterior. Se han realizado análisis descriptivos y relacionales de los datos procedentes del cuestionario y de las entrevistas semi-estructuradas mediante el programa estadístico SPSS 11.0. Asimismo, se han efectuado análisis de contenido de las consideraciones realizadas al finalizar el cuestionario y de las respuestas abiertas de las entrevistas semi-estructuradas.

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados de este estudio vinculados a los objetivos:

Objetivo 1. *Describir y analizar los factores y condicionantes que inciden en la toma de decisiones sobre el futuro académico-profesional, y las expectativas y el grado de satisfacción con el acceso y adaptación a la vida universitaria de alumnos de 2º de Bachillerato de León.*

Durante el *proceso de toma de decisiones* sobre el futuro académico y profesional, los alumnos consideran que tendrán en cuenta lo que les gusta y sus posibilidades reales, buscar información y dedicar tiempo y reflexión. Afirman que valorarán sus preferencias, la posibilidad de encontrar un trabajo estable y bien remunerado, las salidas profesionales, su capacidad para los estudios y su experiencia académica previa. Ni la opinión de los amigos ni la de los profesores condicionará su elección aunque reconocen que ambos proporcionan información útil. En cambio, tendrán en cuenta la opinión de la familia y valoran especialmente la información proporcionada por padres y hermanos que han realizado o realizan estudios superiores. No se encuentran limitados por la edad, el género, o su capacidad física. Se definen como reflexivos, independientes y racionales.

El 76% de los alumnos considera que ha recibido orientación sobre su futuro por parte del instituto y, en menor grado, de la Universidad de León. En general, no están demasiado satisfechos con la orientación recibida por limitarse a momentos concretos, carecer de planificación, y reducirse a información sobre el catálogo de titulaciones, ciclos formativos y vinculación entre modalidades de Bachillerato y futuros estudios. Apenas reciben información sobre bolsas de trabajo, becas y, en el caso de CFGS, sobre la posibilidad de estudiar fuera.

Merece especial atención que el 23% de los alumnos no haya decidido en mayo, al finalizar 2º de Bachillerato, qué va a hacer el próximo año. Entre los

que lo han decidido, son muchos los que cambian de opción al considerar sus posibilidades reales frente a lo que realmente les gustaría hacer. Así, entre los alumnos que quieren ir a la universidad, un 42% cambiaría de titulación si no tuviera restricciones de ningún tipo (económicas, nota de acceso, etc.).

Finalizado el curso de 2º de Bachillerato, el 35% de los alumnos que aceptaron seguir participando en la investigación reconocen, en diciembre del curso siguiente, no haber cumplido sus expectativas. La causa principal reside en que son muchos los que se encuentran repitiendo 2º de Bachillerato (el 38.6%) cuando muy pocos los esperaban antes de finalizar el curso (el 7%). El resto del alumnado se encuentra en la universidad (42%), estudiando CFGS (15%), trabajando (2.6%) y en otras opciones como preparar oposiciones, ingresar en el ejército, etc. (1.8%).

La orientación recibida en el *acceso a la universidad* sobre preinscripción y matrícula ha sido valorada positivamente por la mayoría (70%). En el momento de la preinscripción, los alumnos han considerado principalmente sus preferencias junto con otros condicionantes como el dinero (23%), la nota de corte (19%) y las salidas profesionales (12%). La información más útil la han recibido de los servicios de la universidad y de la Junta de Estudiantes mientras que la familia pasa a ser la fuente de menor información.

Sobre *la adaptación a la vida universitaria*, la mayoría de los estudiantes universitarios se encuentran satisfechos con la decisión tomada aunque consideran que es difícil adaptarse a un proceso de enseñanza-aprendizaje menos individualizado, más exigente y para el que no están preparados en lo que a estrategias de organización del tiempo y hábitos de estudio se refiere. Sólo el 9% considera haber recibido orientación académica, la cual ha sido proporcionada por compañeros de la delegación de alumnos o por determinados profesores. A pesar de estas quejas, únicamente la mitad de los alumnos utiliza las tutorías. Por otra parte, respecto a la integración en la vida universitaria, son pocos los alumnos que participan en actividades organizadas por la universidad (22%), tanto en actividades deportivas, como culturales o en cursos de formación.

Objetivo 2. *Realizar propuestas sobre posibles medidas en el ámbito de la orientación que faciliten el proceso de transición y adaptación de los estudiantes a la universidad.*

Los resultados obtenidos indican la conveniencia de ofrecer planes de orientación coordinados entre los institutos de secundaria y las instituciones de educación superior que atiendan al proceso de transición y adaptación de los alumnos a los estudios superiores. Estos planes no deben confundirse con la difusión de información sino que deben ofrecerse de forma sistemática atendiendo a

dificultades con las que se encuentran los alumnos: (a) decepción al no cumplirse en la realidad las expectativas previstas, (b) carencia de habilidades de toma de decisiones, (c) carencia de hábitos de estudio, y (d) indecisión mostrada al finalizar 2º de Bachillerato por parte de un grupo de alumnos que no han decidido que harán el próximo año o les es indiferente.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista metodológico, en los estudios sobre factores que inciden en la toma de decisiones futuras parece oportuno realizar diseños longitudinales que permitan comparar expectativas y autopercepción en un momento determinado con la realidad confirmada en el momento de la toma de decisiones. En este estudio se ha detectado un importante desajuste entre expectativas y realidad, favorecido por el sesgo de la deseabilidad social. Asimismo, se confirma la dificultad de los diseños longitudinales debido a la mortalidad de la muestra ocasionada por aquellos sujetos que deciden abandonar la investigación.

Por otra parte, teniendo en cuenta que algunas universidades están poniendo en marcha planes de orientación y tutoría dirigidos a los estudiantes, se debe considerar en esta planificación otros aspectos que favorecen el éxito académico. Entre ellos, destaca el fomento de actividades que motiven la participación del estudiante, de tal forma que se cree un ambiente institucional en el que los estudiantes se perciban como incluidos, en el que las expectativas de lo que hay que hacer estén claras y donde conseguirlas suponga un reto *razonablemente* alto (Kuh, 2001; Martín et al., 1999). La escasa implicación del estudiante en la vida universitaria, que se constata en esta investigación, es una debilidad de nuestras universidades que merece ser considerada.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M., e Isús Barado, S. (1998). La orientación profesional. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 233-259). Barcelona: Praxis.
- Isús Barado, S. (1995). *Orientación Universitaria: de la Enseñanza Secundaria a la Universidad*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Kuh, G.D. (2001). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University Centre for Postsecondary Research and Planning.
- Martín, E., García, L. A. y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Ruth Vilá

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
(MIDE)

Universidad de Barcelona

rvila@d5.ub.es

1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La competencia comunicativa intercultural está definida por Rodrigo (1999) como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces. Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para los interlocutores; desde esta perspectiva, la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre aceptable. No obstante, la eficacia de dichas conductas o comportamientos puede ser apropiada en unas situaciones y no en otras; por tanto se debe tener en cuenta que *el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado* (Spitzberg, 2000) . Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que se da ese encuentro comunicativo, las relaciones entre los interactuantes (amistad, amorosa...) y el motivo de esa comunicación. En resumen, podemos definir la *competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz* (Vilà, en prensa).

Desde el modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Chen (1998) se pretenden promover las competencias de los estudiantes para reconocer, respetar, tolerar e integrar las diferencias culturales, para de este modo estar preparados como ciudadanos y ciudadanas globales (Chen y Starosta,

1996). Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa intercultural se entiende como un paraguas que comprende habilidades tanto cognitivas, como afectivas y comportamentales. No obstante, desde los últimos planteamientos y desarrollo de este modelo teórico (Chen, en prensa) también se añade una cuarta dimensión sobre la apertura de la mente (*global mindset*) que recoge aspectos como la apertura hacia otras culturas.

De este modo, desde nuestra perspectiva sostenemos estos tres pilares básicos de competencia cognitiva, afectiva y comportamental que es en los que creemos debe basarse toda intervención educativa dirigida a la mejora y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural; pero también tenemos en consideración la importancia de ciertas habilidades y características que no se incluyen en estos tres pilares pero que tienen una marcada incidencia en la eficacia comunicativa en contextos multiculturales.

La dimensión cognitiva obtiene muchas y variadas denominaciones: *competencia comunicativa cognitiva* (Rodrigo, 1999), *conocimiento (Knowledge)* (Gudykunst, 1994), *conciencia intercultural* (Intercultural awareness) (Chen & Starosta, 1996)... Desde nuestra perspectiva, utilizamos el término de *competencia cognitiva*, entendiéndola como *el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros, que promuevan una comunicación efectiva*. La *competencia afectiva* se entiende como *aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural*. Finalmente, la *competencia comportamental* se entiende como *el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz*. Desde el modelo de Chen y Starosta (1996) se utiliza el término de *Habilidad Intercultural* (Intercultural adroitness), haciendo referencia a las habilidades comunicativas verbales y no verbales, que favorecen una interacción efectiva. Gudykunst (1994), en cambio utiliza el término *destrezas* (skills) haciendo referencia al conjunto de habilidades para desarrollar el comportamiento necesario para comunicarse apropiadamente y efectivamente.

Sería muy presuntuoso sostener que las competencias citadas anteriormente desde la distinción entre dimensiones de carácter cognitivo, afectivo y comportamental, configuran todo el universo de posibilidades para favorecer una comunicación intercultural satisfactoria. Evidentemente, existen otros elementos que pueden favorecer o desfavorecer esta eficacia ante la comunicación intercultural. Concretamente, se distinguen aspectos personales como el autoconcepto y la autoestima altos, el ser abierto; así como partir de una posición de igualdad, de simetría. También se señalan otros factores contextuales que inciden en la eficacia comunicativa como: la atracción interpersonal entre los que se comunican, la

confianza, la satisfacción con la propia comunicación, el desarrollo de relaciones interpersonales, la gestión del conflicto, la adaptación a otras culturas, la construcción de comunidades, ... (Gudykunst, 1994). En este sentido, Chen (en prensa) propone una nueva dimensión a los tradicionales componentes cognitivos, afectivos y comportamentales: el llamado *global mindset*, haciendo referencia a la apertura hacia otras culturas que facilita las interacciones interculturales.

2. UNA PROPUESTA PARA EL DIAGNÓSTICO DE ALGUNAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA ESO: EL TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Todas estas habilidades y competencias necesarias para comunicarse con personas de diversos referentes culturales y lingüísticos de forma eficaz, deben desarrollarse explícitamente desde una intervención educativa organizada y planificada. Los centros educativos escolares representan un contexto diverso y multicultural, cada vez más rico y complejo. El desarrollo de competencias comunicativas interculturales desde el marco escolar, puede ser la respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean en muchas sociedades en la actualidad (Vilà, 2001). No obstante, el desarrollo de tales competencias en la escolaridad obligatoria debe ser congruente con las necesidades reales del alumnado. Estudiar estos aspectos, nos ayudan a detectar qué tipo de competencias comunicativas interculturales o carencias están presentes en las ciudadanas y ciudadanos del futuro.

Ante la escasez de instrumentos de medida sobre las competencias comunicativas interculturales en nuestro contexto se desprende la necesidad de creación y / o adaptación de algunos instrumentos validados mayoritariamente en el contexto americano. En este sentido, desde una investigación más amplia se han validado una serie de instrumentos para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO, en sus componentes cognitivo, afectivo y comportamental, tal como han sido definidos en el apartado anterior. Concretamente, se han creado un cuestionario y un test, y se ha adaptado una escala de actitudes que mide los aspectos afectivos de la competencia intercultural¹.

No obstante, en esta comunicación nos centramos en un único instrumento para medir algunas de las competencias comunicativas básicas para garantizar unas relaciones interculturales satisfactorias: el *test de competencia comunicativa*

¹ Escala de sensibilidad intercultural creada originariamente por Chen y Starosta (1998) y adaptada al castellano (Vilà, en prensa)

intercultural. Este instrumento tiene como objetivo básico medir las competencias claves de carácter cognitivo y comportamental. Concretamente, las dimensiones y contenidos que se miden desde este instrumento se encuentran en la tabla siguiente.

Tabla. 1 Dimensiones y contenido que se mide desde el Test de Competencia Comunicativa Intercultural

Contenido del caso:	Elementos cognitivos: <i>interpretación adecuada del caso</i>	Elementos comportamentales: <i>Flexibilidad comportamental</i>	Nº de ítems
Aspectos verbales	1	4	5
Aspectos no verbales	4	4	8
Elementos culturales que inciden en la comunicación	4	1	5
TOTAL ÍTEMS	9	9	18

El test consta de 18 casos que presentan 4 alternativas de solución², donde tan solo una de ellas refleja pensar o actuar de forma competente; las otras alternativas de respuesta del test presentan aspectos que pueden estar incidiendo en la comunicación intercultural, tales como:

- La resistencia activa o rechazo a la comunicación intercultural, donde se evita relacionarse con personas de otras culturas, y se llevan a cabo interpretaciones de rechazo, que pueden dar lugar a situaciones conflictivas
- El etnocentrismo en la comunicación intercultural que supone una interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación.
- La falta de conocimiento sobre aspectos que inciden en la comunicación que implica no saber qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias o contextos de comunicación intercultural.

Un ejemplo de ítem puede iluminar un poco más estos conceptos. En este sentido, el ítem 16 que se presenta en la tabla siguiente, presenta un caso que pone en juego habilidades comportamentales, manifestando aspectos de comuni-

² La construcción de las alternativas del test han pasado por un proceso de validación por jueces donde se han identificado por unanimidad cada una de las alternativas de respuesta con el elemento que corresponde: competencia, rechazo a la comunicación, etnocentrismo o desconocimiento.

cación no verbal, como es el caso de la comunicación táctil. De las cuatro alternativas de respuesta que presenta el caso, tan sólo la tercera manifiesta tener competencia en estos aspectos, mientras que el resto de alternativas ofrecen información a cerca del grado de rechazo hacia la comunicación intercultural (primera opción), la falta de conocimiento a cerca estos contenidos (segunda opción) o cierto grado de etnocentrismo (última opción).

Tabla. 2 Ejemplo de ítem del Test de Competencia Comunicativa Intercultural

16. Imagina que tienes una nueva compañera de clase que hace poco que vive en Barcelona. Te cae bien, pero cuando estás con ella te sientes incómodo/a ya que tiene la costumbre de tocarte las manos y a veces incluso los brazos, mientras te habla. ¿Qué harías?
- Intentaría evitar hablar con ella ya que es muy molesto que me toquen tanto.
 - No sé qué haría en estas circunstancias.
 - No le diría nada, ya que entendería que es habitual en su cultura.
 - Haría lo mismo con ella, para que se diera cuenta de lo molesto que es.

El test de competencia comunicativa intercultural se ha aplicado a una muestra de 638 alumnos y alumnas de primer ciclo de la ESO de distintos centros de la comarca catalana del Baix Llobregat. Al mismo tiempo, para tener constancia de que el instrumento también funciona en contextos con una mayor presencia multicultural y obtener más datos a cerca de su validez, se ha aplicado también en una muestra de 30 alumnos y alumnas de segundo curso de ESO de un IES de Barcelona, donde el porcentaje de alumnado nacido fuera de Catalunya es del 70% (respecto al 26'2% de la muestra del Baix Llobregat). En ambas realidades se evidencia que el test de competencia comunicativa intercultural es fiable, con un alpha de Crombach que oscila entre el 0,6661 y 0,6899.

Al mismo tiempo, una evidencia de validez de la prueba es la correlación significativa entre las dimensiones que se miden y con las puntuaciones totales al test, con un margen de error del 1%, en ambas muestras. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados entre ellos. Por otra parte, el análisis de ítems evidencia que todos ellos son homogéneos y discriminativos, así mismo, los ítems en general tienen una gran variabilidad de dificultad / facilidad.

3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA COMARCA DEL BAIX LLOBREGAT (CATALUNYA)

Para terminar esta comunicación, es interesante de destacar algunos elementos que se han puesto de manifiesto en la aplicación del *test de competencia comunicativa intercultural* en la comarca catalana del Baix Llobregat, que pue-

den iluminar un poco más en el constructo de la comunicación intercultural en la etapa madurativa de la adolescencia (12-14 años), estudiantes de primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En este sentido, la muestra es de 638 alumnos y alumnas de 7 centros de Educación Secundaria Obligatoria del Baix Llobregat, distribuidos en 5 poblaciones de la comarca: Castelldefels y Viladecans, con dos centros cada una, y Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca, con un centro. En general, las puntuaciones del alumnado en competencia han resultado bastante bajas, especialmente en el componente cognitivo. En ningún caso se llega a puntuaciones intermedias teóricas. A pesar de que en todos los casos la puntuación mínima empírica se corresponde con la mínima teórica (es decir, 0 puntos), sólo en el caso del componente comportamental, la máxima empírica llega también a la máxima teórica. No obstante, el grupo es bastante disperso: un 25% superan una puntuación razonablemente alta³. Por otra parte, de los distractores presentes en el test, las alternativas que evidencian tener *resistencia activa a la comunicación* y manifiestan *etnocentrismo* reflejan que las puntuaciones máximas del alumnado no alcanzan la puntuación máxima teórica; en cambio las alternativas que evidencian *la falta de conocimiento* es donde la dispersión es mucho mayor, donde gran parte del alumnado ha alcanzado la puntuación máxima. Concretamente, es donde se encuentra un mayor porcentaje de alumnado que manifiesta un alto grado de desconocimiento de los aspectos que mide el test.

Respecto a los resultados obtenidos a cerca de la competencia comunicativa intercultural podemos concluir este apartado con algunas conclusiones a cerca de algunas variables que ofrecen diferencias significativas respecto al grado de competencia:

- Las chicas tienen una significativa mayor competencia intercultural con relación a los chicos, con un margen de error del 1%, tanto en el total, como en cada uno de sus componentes cognitivo y comportamental.
- El alumnado con mayor número de autoidentificaciones culturales obtiene mayores puntuaciones en el test de competencia intercultural, cognitiva y comportamental. Las variables correlacionan de forma significativa con un margen de error del 5%.
- El alumnado con mayor grado de competencia intercultural tiene una percepción de mayor competencia lingüística, aunque esta tendencia puede variar en función del idioma. En este sentido, las correlaciones son significativas ($\alpha = 0.05$) en los idiomas castellano, catalán, inglés y francés, tanto respecto a los aspectos cognitivos como comportamentales. Por otra parte, el contexto y la

3 Puntuación de 10 puntos sobre 18 (que supone la puntuación máxima teórica)

frecuencia de uso de los diversos idiomas también es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la competencia intercultural del alumnado, con un margen de error del 1%.

- Se obtiene un grado significativamente mayor de competencia intercultural cuando se manifiesta tener una mayor cantidad de amistades de culturas como la argentina o la catalana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. y otros (1997). Diagnóstico a la escuela multicultural. Brcelona: Cedecs.
- CHEN, G.-M. (1998). Intercultural communication via e-mail debate. *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1(4), 1-14.
- CHEN, G.-M. (en prensa). *Global communication competency: demand of the 21st century*. New York: Peter Lang Publishing.
- CHEN, G.-M. y STAROSTA, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- GUDYKUNST, W. B. (1994). *Bridging differeneces. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- RODRIGO, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- SPITZBERG, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- VILÀ, R. (2001). Relaciones Interpersonales Interculturales en Educación Secundaria Obligatoria, *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y evaluación en la sociedad del conocimiento* (c-1691-01, 84-95322-95-1 ed., pp. 179-185). A Coruña: Aidipe.
- VILÀ, R. (en prensa). La comunicación intercultural en Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. En E. Soriano (Ed.) *Ciudadanía, mediación y comunicación intercultural*. Madrid: La Muralla

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Amanda Viña del Pino
Christian A. Sánchez Nuñez¹
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN.

Basándonos en el creciente interés que muestra la Universidad por la optimización del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas a lo largo de las diferentes materias impartidas, hemos considerado de interés elaborar un instrumento de investigación que permita conocer la situación actual de este proceso con el fin de poder mejorarlo entendiendo como un proceso de E-A de calidad aquel centrado en el alumno como centro de aprendizaje.

Entendemos que la universidad debe fomentar un aprendizaje significativo por parte del alumnado universitario considerando la necesidad de adaptar procedimientos y metodologías así como fomentar el “enseñar a pensar” con el fin de desdeñar el aprendizaje memorístico que muchas veces requieren la metodología y criterios de evaluación empleados por el profesorado universitario.

Esta investigación, al igual que otras (Fernández March y Bonet Espinosa, 2002) pretende contribuir a la valoración de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario así como a su calidad y eficacia para que pueda servir a alumnos y profesores a la hora de establecer la planificación de las clases incidiendo en la metodología utilizada y los medios usados.

Por todo ello se plantea la elaboración de una planilla de observación que junto con una pequeña prueba práctica nos permita su validación como instrumento de recogida de información sobre la realidad educativa.

¹ Becario FPU. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

2. ANÁLISIS DEL PLAN OBSERVACIONAL

2.1. Problema

- ¿Cuál es el nivel de implicación y participación activa de los alumnos / as universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase?
- ¿Cuál es el nivel de motivación del alumnado?
- ¿Utilizan los alumnos / as estrategias adecuadas que incidan favorablemente en su aprendizaje y comprensión de la materia?
- ¿Participa el alumnado de manera directa en el desarrollo de la metodología y contenido de la materia?
- ¿Utiliza el profesor/a métodos adecuados e instrumentos novedosos que incidan en un aprendizaje autónomo por parte del alumnado?
- ¿Se fomenta la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Se fomenta el trabajo en equipo y una actitud crítica en los alumnos / as?

VALOR TEÓRICO: Incremento del cuerpo científico a la hora de conocer cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias con el fin de optimizarlo entendiendo como adecuado aquel centrado en la persona como centro de aprendizaje (Rogers, 1985), basándose en un aprendizaje significativo y rechazando la enseñanza convencional basada en la memorización de contenidos por parte del alumno/a.

VALOR PRÁCTICO: Mejora de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario con el fin de optimizar el rendimiento académico del alumnado y analizar y dar pautas de mejora al profesorado.

Se pretende comprobar la viabilidad de la resolución del problema planteado a través de la elaboración de un instrumento de evaluación observacional, es decir, una planilla de observación y la estimación del éxito de tal procedimiento a través de una prueba piloto desarrollada en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

2.2. Objetivos e Hipótesis

Validar la planilla de observación como un instrumento válido para recoger información sobre la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las aulas universitarias.

2.3. Contexto teórico

Las interacciones existentes entre profesor-alumno, las conductas docentes relacionadas con el rendimiento de los alumnos y las conductas de los alumnos relacionadas con su propio rendimiento han sido temáticas tradicionalmente tratadas desde una metodología observacional.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario es actualmente una preocupación en auge. Surge la necesidad de adaptar los métodos y procedimientos universitarios a las reformas aplicadas en las enseñanzas medias que tienen su reprecisión directa sobre la efectividad del proceso de enseñanza universitario seguido el cual recordemos se rige por una ley de 1970.

2.4. Plan observacional

El método observacional fue el elegido pues permitía recoger aquellas conductas que indicaran el estilo de enseñanza del profesorado, por otro, conductas que indicaran el grado de atención, participación, motivación e interés del alumnado hacia las asignaturas y por último conductas generales que indicasen el ambiente de clase.

Durante los primeros días de observación se anotó todo aquello que parecía relevante para el objetivo planteado tanto a raíz de lo que ocurría en clase como en función de consideraciones personales sobre aspectos que considerábamos importantes a tener en cuenta para la observación sistemática posterior. También se entrevistó a algunos alumnos y profesores pues ambos podían orientarnos sobre qué conductas podían ser indicativas del propósito de la presente investigación y, por tanto observables en la otra parte.

En realidad, en esta primera fase de elaboración de la planilla se anotó prácticamente todo lo que ocurría en las clases observadas para poder hacernos una idea del funcionamiento de las mismas.

Con toda la información recopilada se elaboró un boceto de planilla de observación que se puso a prueba en una pequeña prueba piloto consolidándose con la observación de este día en el que se añadieron pequeños ajustes sobre la marcha.

Para una mayor fiabilidad y realismo de los datos recogidos, tanto alumnos como profesores deben desconocer que conductas específicas serán las observadas en ellos.

Se usó una modalidad de observación sistemática, externa y no participante.

Para la elaboración de la planilla se utilizó un registro anecdótico. Para ello primero se delimitamos qué comportamientos eran indicativos de conductas favorables y desfavorables de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en un

aprendizaje significativo observando en las propias aulas y recogiendo aquello que pudiera ser importante para los propósitos de la investigación.

Comportamientos en los alumnos:

- Participación (Motivación)
- Comprensión de la materia
- Organización en el trabajo

Comportamientos en el profesor:

- Fomento de la participación y motivación
- Fomento del trabajo en equipo
- Utilización de instrumentos suficientes y adecuados

La elección de este procedimiento se debe a su capacidad para ser aplicado en situaciones naturales lo que le hace acomodarse mejor a los hechos y situaciones educativas. Además nos permite recoger conductas solamente perceptibles a través de la observación y que sean indicativos de los comportamientos que nos interesaba registrar con la planilla observacional.

3. PLANILLA DE OBSERVACIÓN:

PLANILLA DE OBSERVACIÓN	Fecha	Hora	
CONDUCTAS A OBSERVAR EN EL ALUMNADO			
La mayoría de los alumnos / as son puntuales al comienzo de la clase		SI	NO
Al comienzo de la clase preguntan dudas sobre lo visto en día anterior		SI	NO
Se sientan ocupando la parte final del aula		SI	NO
Miran al profesor cuando éste está explicando		SI	NO
Caras de aburrimiento		SI	NO
Cogen apuntes de las explicaciones		SI	NO
Consultan el libro de texto		SI	NO
Están atentos cuando se resuelven dudas de otros compañeros		SI	NO
Preguntan dudas mientras se explica el contenido		SI	NO
Hablan alto y claro al exponer sus dudas en clase		SI	NO
Cuando no mira el profesor, hablan en clase		SI	NO
Siguen la explicación cuando no mira en profesor		SI	NO

Hacen sugerencias sobre el contenido o la metodología	SI	NO
Aportan opiniones personales acerca del contenido de la materia	SI	NO
Aportan opiniones personales sobre la parte práctica (trabajo en grupo)	SI	NO
Algunos alumnos no atienden y hacen trabajos de otras asignaturas	SI	NO
CONDUCTAS A OBSERVAR EN EL PROFESOR/A		
Comienzo puntual de la clase	SI	NO
Pregunta al alumnado sobre lo impartido el día anterior	SI	NO
Pregunta sobre lo que se está impartiendo en clase	SI	NO
Uso de instrumentos variados para la explicación	SI	NO
Mientras explica se mueve por toda la clase	SI	NO
Ha de realizar peticiones de atención	SI	NO
Pide la opinión de los alumnos / as sobre el contenido ó metodología	SI	NO
Adelanta la información que se irá viendo	SI	NO
Relaciona la información nueva con la anterior y futura	SI	NO
Instrucción directa a través de la mera transmisión de contenidos	SI	NO
Descubrimiento guiado: trabajo del contenido por el alumnado	SI	NO
Uso de ejemplos variados y clarificantes del contenido	SI	NO
Dedica tiempo suficiente a aquello que no se entiende bien	SI	NO
Cambio de dinámica de la clase según estado atencional del alumnado	SI	NO
Uso de un tono de voz alto y claro	SI	NO
Jerarquización vertical y horizontal de contenidos	SI	NO
Aplicación en clase de la teoría a la práctica	SI	NO
Fomenta el debate sobre los contenidos en clase	SI	NO
Detalla aquello que es importante dentro del contenido total	SI	NO
Uso de transparencias	SI	NO
Uso de medios novedosos en el aula: videos, Internet,...		NO
Al final de la clase adelanta lo que se verá el próximo día		NO
Facilita bibliografía anexa sobre los temas		NO
CONDUCTAS A OBSERVAR REFERENTE AL AMBIENTE DE CLASE		
Clima de confianza y ambiente distendido que facilita la participación del alumnado en la materia	SI	NO
Realización de trabajo práctico en el aula	SI	NO
Ambiente serio y escasez de interactividad alumno-profesor	SI	NO
Realización de trabajos en grupo en el aula	SI	NO
Surge debate espontáneo en clase	SI	NO

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA ARGILAGA, M.T (1988): *Observación en la escuela*. Edit. Graó, Barcelona.
- JESÚS HERNÁNDEZ, A (1989): *Metodología Sistemica en la Enseñanza Universitaria*. Edit. Narcea, Madrid
- COLÁS BRAVO, Mª P y BUENDÍA EISMAN, L (1992): *Investigación Educativa*. Edit. Alfar, Sevilla.
- MATEO, J (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Edit. ICE-HORSORI, Barcelona.
- TÓJAR URTADO, J.C; MANCHADO GUTIÉRREZ DE TENA, R y LÓPEZ GONZÁLEZ, C (1998): *Promover la calidad de la enseñanza universitaria*. Edit. ICE, Universidad de Málaga.
- OLIVEROS, BERZIES Y BANDEIRA (2002): *Comunicación: La Observación en la Investigación Educativa: Propuesta de Mejora*. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, AIDIPE.

POSTER

LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y LA SOCIEDAD DURANTE EL FRANQUISMO: EL GRUPO ESCOLAR SANTIAGO APÓSTOL

Elva Aradas Carollo
Universidad de Santiago de Compostela

RERUMEN

Este resumen se puede decir que comenzó con una recogida bibliográfica sobre el tema de las construcciones escolares y el posterior análisis de un expediente de construcción del centro, recogido y facilitado en el archivo municipal del ayuntamiento de Santiago de Compostela. Posteriormente se procedió a un análisis pormenorizado de la repercusión a nivel social en la prensa, para poder comprender con mayor profundidad la importancia de la construcción de un centro de las características del grupo escolar Santiago Apóstol. Debemos tener presente que para poder comprender la importancia de la construcción de este centro, y de otro cualesquiera, es muy importante realizar una reconstrucción del contexto social, político y económico de la época, ya que así nos ayudará a tener una visión más global de la misma. Para la elaboración de este pequeño trabajo también se realizó un análisis legislativo en materia de construcciones escolares, para poder conocer las directrices a tener en cuenta a la hora de la construcción de un centro escolar.

El material analizado para la elaboración de este resumen hace referencia claramente al ámbito del material escolar, más concretamente se trata de un proyecto para la construcción de un centro. Dentro del proyecto de construcción del grupo Santiago Apóstol, se revisaron y analizaron tres documentos imprescindibles para la realización de la reconstrucción de la historia del centro objeto de estudio. Estos tres documentos eran: una memoria del grupo escolar (noviembre del 1947), una carta del Ministerio de Educación Nacional (julio de 1949) y una memoria del grupo escolar (enero de 1950).

Como se puede comprobar la construcción del centro se encuentra situada cronológicamente durante la época franquista. Como indica Puellas, M. (1991):

“se trata de un régimen donde el poder lo ejerce Franco, se trata de una dictadura”. De todos es sabido que el poder en esta época descansaba sobre tres pilares de suma importancia la Falange, el Ejército y la Iglesia. Más concretamente, la construcción del grupo Santiago Apóstol, se sitúa en la época denominada por muchos historiadores como Apertura, que abarca desde el año 1960 al año 1975, etapa caracterizada por la apertura de España al exterior y por su claro despegue y desarrollo económico.

Tenemos que ser conscientes de que el tema de las construcciones escolares es un tema al que se le ha dado y se le da suma importancia en la literatura especializada de la educación. Acostumbrados a la rigidez de sus modelos, los centros de patrones estándares reinan nuestras realidades arquitectónicas escolares, debemos replantearnos esta situación y ser conscientes de que la arquitectura y el diseño de las construcciones escolares debe ajustarse a las nuevas demandas de nuestra sociedad.

En el caso concreto del grupo Santiago Apóstol, para poder comprender la esencia de su construcción es necesario hacer mención a la Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, una ley que demostraba claramente como indica Navarro, R. (1990): *“... que el régimen era católico y no fascista... su catolicidad es total...”*. Cabe destacar que la época en cuestión fue una época de gran desarrollo en lo que se refiere a la construcción de escuelas en todo el territorio español, ya que el desarrollo económico que se estaba a vivir influía directamente en el incremento de la natalidad. Pero por otra parte esta etapa de esplendor en cuanto a la construcción de escuelas venía precedida de otra, en la que la mayoría de la población en edad escolar no estaba escolarizada por falta de escuelas. Como indica el mismo Navarro, R. (1990): *“no se construyeron escuelas hasta 1945. La población iba creciendo y no había escuelas para las nuevas promociones de posibles alumnos; ni siquiera había solución para quienes no la tuvieron nunca...”*.

BIBLIOGRAFÍA

- NAVARRO, R. (1990): La enseñanza primaria durante el Franquismo (1936-1975). Editorial PPU, Barcelona.
- PUELLES, M. (1991): Educación e ideología en la España Contemporánea. Editorial Labor, Barcelona.

PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL CRÉDITO EUROPEO

José Miguel Arias Blanco
Joaquín Condon Burguera
Universidad de Oviedo

La universidad española se enfrentará en breve a profundas transformaciones tanto en el catálogo de títulos como en la organización y desarrollo de las enseñanzas como consecuencia de la integración en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior. Las modificaciones legislativas necesarias están actualmente en fase de elaboración y consulta. Han confluído dos circunstancias: por un lado, el desarrollo de la Ley Orgánica de Universidades y, por otro, la convergencia con otros países de nuestro entorno. En este marco de convergencia se propone la adopción, entre otras cuestiones, de un método común de medida y evaluación del aprendizaje, el crédito europeo o ECTS, que representa el volumen de trabajo efectivo a realizar por el estudiante en términos relativos.

Según el borrador del Real Decreto que regulará alguno de estos temas, el crédito será la unidad de valoración de la actividad académica del alumno e integrará las enseñanzas teóricas y prácticas, las actividades académicas dirigidas y la cantidad de trabajo que deberá desarrollar para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las materias de estudio.

En esta normativa, asimismo, se contempla que un curso académico tenga un total de 60 créditos distribuidos entre la totalidad de las asignaturas, en función del número global de horas que comporte su superación o realización.

Los documentos disponibles en el momento de redactar estas líneas indican, siguiendo las recomendaciones del grupo de trabajo de Consejeros ECTS y los documentos el proyecto Tuning Structures in Europe, que un crédito tenga entre 25 y 30 horas. El volumen total de trabajo de un curso completo será, por tanto, entre 1500 y 1800 horas. La diferencia entre estos valores, en términos absolutos, es considerable y aún más si se computa el tiempo de trabajo semanal puesto

que los borradores a los que venimos haciendo referencia contemplan que un curso puede tener entre 36 y 40 semanas, lo que arroja unos tiempos de trabajo entre 37,5 horas/semana y 50 horas/semana. De las decisiones que adopten finalmente las universidades y cada titulación, de quedar así la normativa, dependerá que el volumen de trabajo sea razonable o no.

La adopción de este sistema de créditos centrado en el trabajo del estudiante puede realizarse, al menos, de dos formas: asumiendo el reto de calcular realmente el volumen de trabajo requerido y aprovechando la oportunidad de introducir innovaciones didácticas y nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en la universidad, o, en segundo término, mediante un cálculo simple que mantenga las distribuciones relativas de las diferentes materias y asignaturas de modo que sólo cambie la forma de contar, permaneciendo todo lo demás igual.

Hasta el momento la mayor parte de los intentos de traducción a los nuevos créditos de los planes de estudio vigentes se han centrado en la segunda de estas formas, sin entrar en la reflexión de cual es el volumen real necesario en función de los objetivos, las tareas y actividades, su pertinencia, su dificultad, etc... Así, se han llegado a establecer equivalencias de tiempos de trabajo autónomo por cada hora de clase teórica o práctica que facilitan los cálculos pero que, en definitiva, pueden no suponer más que pequeños ajustes para que los números encajen.

En el presente trabajo se aborda y justifica una posible distribución de los créditos de la materia Bases Metodológicas de la Investigación Educativa del título de Licenciado en Pedagogía sobre la base de los 9 créditos que tiene la asignatura en el actual plan de estudios en la Universidad de Oviedo. Si bien, el planteamiento no responde al que debería realizarse, considerando su oportunidad en el título, las competencias que debe desarrollar, sus objetivos concretos y, en consecuencia, el número de créditos final, pensamos que el ejercicio de reflexión que supone plantearse su organización y desarrollo según los presupuestos del nuevo modelo será beneficioso para las reformas que deberán acometerse en breve.

Esta reflexión es posible puesto que en el actual plan de estudio el segundo curso tiene 60 créditos por lo podemos considerar los créditos actuales de la asignatura como 9 créditos europeos.

En los cálculos posteriores tomaremos como punto de partida el valor mínimo del crédito, es decir, un crédito equivale a 25 horas de trabajo. Por lo tanto, esto supone pasar de organizar las 90 horas de clase actuales a organizar y supervisar el trabajo de los alumnos en su equivalente de 225 horas de trabajo.

Los objetivos de la asignatura son los siguientes:

1. Facilitar a los alumnos los conceptos fundamentales para la utilización de la metodología científica aplicada a la investigación empírica en el campo educativo.
2. Proporcionar los conocimientos necesarios para la comprensión y valoración de los resultados y conclusiones expuestos en informes de investigación educativa (artículos, comunicaciones a reuniones científicas, tesis, etc..).
3. Capacitar a los alumnos para seleccionar y utilizar métodos, instrumentos y técnicas apropiadas en investigaciones concretas de problemas educativos.
4. Fomentar actitudes positivas hacia la necesidad de la investigación, de responsabilidad en su desarrollo y sobre su difusión y utilización.
5. Ampliar los conocimientos estadísticos e introducir conceptos de análisis cualitativo de datos que les permitan realizar el análisis de la información recogida en los trabajos empíricos.

En la siguiente tabla figuran los temas en los que se desarrollan los contenidos, el número de horas que se dedicarán en las sesiones teóricas a la explicación y discusión de estos contenidos, el número de horas que se plantean para actividades como lecturas, búsqueda de materiales, elaboración de resúmenes o esquemas, etc...

Bloque Temático	Tema	Horas Clases Teóricas	Horas actividades complementarias dirigidas	Horas estudio autónomo	Total
Fundamentos de la Investigación Educativa.	El conocimiento científico en educación	2	6	8	22
	La metodología científica	2			
	La investigación educativa: características y límites	2			
	Paradigmas de la investigación educativa	2			
Elementos del proceso de investigación	El proceso de investigación	1	14	12	42
	El problema en la investigación	2			
	Revisión de fuentes bibliográficas y documentales	1			
	Formulación de objetivos e hipótesis	2			
	El diseño de la investigación	1			
	Las variables en la investigación educativa	2			
	Técnicas de recogida de información	2			
	Técnicas de muestreo	2			
	Análisis de datos	1			
	Interpretación y conclusiones. El informe de investigación	2			
Estudios de carácter descriptivo	Introducción a los estudios descriptivos	2	10	14	36
	Estudios observacionales	2			
	Encuestas	2			
	Análisis de datos en los estudios descriptivos	6			

Estudios correlacionales	Investigación basada en la correlación	2	4	10	22
	Estudios predictivos	4			
	Estudios de clasificación, taxonómicos y dimensionales	1			
	Estudios explicativos	1			
La investigación experimental	La experimentación en educación	1	10	15	35
	Los diseños en la investigación experimental	6			
	El análisis de la varianza	3			
Investigación cualitativa	Enfoques y estrategias en la investigación cualitativa	2	4	4	12
	Investigación etnográfica en educación	1			
	Principales técnicas cualitativas de recogida de información	1			
Investigación para la toma de decisiones	La investigación evaluativa	1	2	2	6
	La investigación-acción	1			
Total		60	50	65	175

Las sesiones prácticas se dedican al desarrollo de actividades relacionadas con los procesos de investigación educativa como la localización de artículos de investigación en revistas especializadas y bases de datos, al resumen y análisis de estos artículos e informes de investigación y al manejo del programa de análisis de datos SPSS para Windows. La distribución horaria de estas tareas es la siguiente.

Actividades Prácticas	Horas Aula	Horas Trabajo Alumno	Total
Búsqueda y análisis de artículos e informes de investigación	4	4	8
Gestión de ficheros de datos	10	2	12
Análisis estadísticos descriptivos y correlacionales	8	2	10
Análisis estadísticos inferenciales	8	2	10
Total	30	10	40

Finalmente, para asistencia a tutorías individuales y para las actividades de evaluación presenciales (exámenes) se contemplan un total de 4 horas y 6 horas, respectivamente.

En resumen:

Actividades	Horas
Clases teóricas, actividades relacionadas y estudio individual	175
Clases prácticas y actividades relacionadas	40
Tutorías individualizadas	4
Exámenes presenciales	6
Total	225

EL USO DEL ANÁLISIS DAFO EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA PARA EL DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

Luis Ballester Brage, Carmen Orte Sociasy Josep Ll. Oliver Torelló
Departamento de Ciencias de la Educación
Universitat de les Illes Balears

RESUMEN

En este póster se presenta la utilización del análisis DAFO aplicado al diagnóstico de necesidades socioeducativas y contextos comunitarios. Esta actuación se enmarca en el *Programa de Prevención y Abordaje del Conflicto Juvenil del Govern de les Illes Balears* y ha sido utilizada, a lo largo de los tres últimos años (2000-2002) para la clarificación de necesidades socioeducativas en relación a la prevención del conflicto juvenil en los 11 municipios en los que se ha aplicado el mencionado programa.

La aplicación contó con dos fases: una de formación y capacitación de las Comisiones Municipales de Prevención del Conflicto Juvenil (organismos de representación de los principales agentes sociales implicados en el trabajo o contacto con jóvenes) y una segunda fase de aplicación de la técnica de la cual se derivaba un “diagnóstico” sobre factores generadores, dimensión, etc. El diagnóstico DAFO se completaba con la selección de las estrategias de intervención más adecuadas (matriz estrategias) y la definición de prioridades basadas en el DAFO (procedimiento multicriterio).

El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fuerzas y Oportunidades) permite establecer dos tipos de diagnósticos:

- la síntesis del análisis de necesidades (por ejemplo, de un área territorial o una organización), denominado análisis estratégico porque permite establecer las prioridades a partir de la comprensión de la situación y de su evolución previsible;
- el análisis de casos, resumiendo la situación de un caso concreto (situación de una familia, un grupo, una institución concreta, etc.).

La metodología de trabajo que se conoce como DAFO, deriva de las iniciales: Debilidades; Amenazas; Fortalezas y Oportunidades. Se aplica a múltiples procesos de análisis de necesidades, especialmente cuando existen informantes con opiniones fundamentadas.

Este tipo de diagnóstico se basa en la identificación de una serie de aspectos positivos (fortalezas-oportunidades) y negativos (necesidades-riesgos), presentes (fortalezas-necesidades) y futuros (riesgos-oportunidades). El proceso de reflexión y debate que se ha seguido en el programa de Prevención del Conflicto Juvenil ha identificado:

- D.- las debilidades, las necesidades actuales que implican aspectos negativos que deberían modificarse (todo aquello que debe cambiar).
- A.- las amenazas, todo lo que supone riesgos potenciales y que debiera prevenirse;
- F.- las fortalezas, todos los aspectos positivos que deben mantenerse o reforzarse (capacidades y recursos de todo tipo disponibles);
- O.- las oportunidades, todas las capacidades y recursos potenciales que se debieran aprovechar.

Una vez definidos los factores críticos se debe realizar un proceso de benchmarking o análisis comparativo con otras situaciones de referencia. Es evidente que se debe tratar de unidades de análisis similares. Este proceso puede llevar incluso a identificar nuevas oportunidades. La combinación de los diversos aspectos considerados permiten definir las estrategias socioeducativas dominantes. De forma resumida, se pueden representar de la siguiente manera:

Estrategias dominantes	AMENAZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	Estrategias de atención preferente. Se trata de una situación de urgencia, o de “atención preferente”.	Estrategias de reorientación. Se trata de incrementar las fuerzas aprovechando las oportunidades.
FORTALEZAS	Estrategias preventivas. Se trata de adelantarse a las amenazas-riesgos aprovechando las fuerzas actuales.	Estrategias de calidad de vida. Se trata de incrementar los aspectos positivos ya presentes.

La aplicación del DAFO se ha generalizado a todas las Comisiones de Prevención del Conflicto, como una metodología de análisis que se podían apropiarse fácilmente. Los resultados han sido satisfactorios, atendiendo a los debates desarrollados y a los resultados obtenidos.

Con esta metodología el diagnóstico debe realizarse de la forma más participativa posible, prestando atención especial a delimitar bien la unidad de análisis, las fuentes de información y los consultores (informantes cualificados), pero también puede hacerse de forma mucho más sofisticada, aplicando las técnicas de desarrollo que se han ido diseñando en los últimos 30 años. Una de las opciones desarrolladas ha sido la aplicación del análisis multicriterio para seleccionar prioridades.

La aplicación del análisis multicriterio sigue el siguiente procedimiento: después de identificar los aspectos sobre los que se pretende actuar y las acciones a desarrollar, se tiene que hacer una evaluación de las prioridades en base a los siguientes criterios:

1. Importancia: Se trata de un criterio basado en una valoración del volumen de gente a quién afecta el tema identificado, con qué intensidad, etc.
2. Recursos y coste: Se trata de una valoración sobre la disponibilidad de recursos, la viabilidad futura, el coste asumible ahora y más adelante, el coste en relación al cambio que producirá, etc.
3. Capacidad técnica: Se tiene que valorar si sabremos hacer lo que se tiene que hacer, si conocemos otras experiencias realizadas y podremos controlar los errores observados en otras experiencias, etc.
4. Cambio: Finalmente se tiene que hacer una valoración del cambio que se conseguirá o se puede conseguir.

Para asignar las valoraciones de cada grupo de criterios se utiliza una puntuación que, basada en una escala Likert, representa la prioridad. Después del debate, de la asignación de puntuaciones grupales y de la síntesis se consigue llegar a una cierta jerarquización realizada colectivamente.

La aplicación de este análisis se desarrolló en tres comisiones, con resultados bastante satisfactorios, siendo incorporada como metodología complementaria del análisis DAFO.

EL ANÁLISIS DE SECUENCIAS INTERACTIVAS. APLICACIÓN DEL PROGRAMA NUDIST AL ESTUDIO DE LAS RELACIONES COMUNICATIVAS EN EL AULA

Luis Ballester Brage, Carmen Orte Socias y Carmen Touza Garma
Departamento de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears

La calidad educativa se expresa, en gran medida, en estrategias educativas y de relación social desarrolladas en la interacción entre los profesores y sus alumnos. Las propuestas para mejorar dicha calidad deben ser analizadas en un contexto educativo concreto, considerando los condicionantes sociales y culturales: la construcción situacional del conocimiento. (Edwards y Mercer, 1988; Edwards y Potter, 1992). En nuestro trabajo se ha realizado el estudio en los programas universitarios para mayores.

El objetivo del trabajo es desarrollar una propuesta operativa para la evaluación y mejora de las estrategias docentes, desarrolladas en la relación socioeducativa en los programas para personas mayores.

A partir de la transcripción de los registros en audio, se analizaron las secuencias interactivas en las sesiones en las que los alumnos mayores participan en la construcción compartida del conocimiento. Se analizó el discurso de diversos fragmentos de clases realizadas a lo largo del curso 2002-2003, en uno de los programas universitarios desarrollados en la UOM-UIB (Universitat Oberta de Majors-Universitat Illes Balears). Para dicho análisis se utilizó sistemáticamente el programa Nudist-QSR, desarrollando un modelo de categorización específico.

Para mostrar el material básico utilizado se muestran fragmentos de las interacciones, especialmente algunas relacionadas con las **orientaciones docentes que promueven argumentos**. En las sesiones analizadas el docente no se limitaba a aceptar o rechazar respuestas, según se relacionaran correctamente o no con un determinado contenido. Se demandaba a los presentes que se argumentaran las opiniones, como se ve en el siguiente ejemplo de una clase de sociología del ciclo vital. El docente introduce un ejemplo de la vida cotidiana,

sobre los cambios en las condiciones de trabajo a lo largo de sus años de experiencia, para producir una reflexión aplicada.

Secuencia 1¹:

- 1 D ¿Alguien quiere hablar de su primer trabajo? Sobre la edad en la que empezó a trabajar, quien le ayudó a conseguirlo y las otras cuestiones que hemos comentado.
- 2 A₁ Yo puedo contar mi experiencia. Mi primer trabajo fue en el campo, con mi padre, pero no recuerdo cómo empecé. Sólo sé que cuando tenía unos 12 años dejé la escuela y que no he parado de trabajar. De todas formas no cobraba nada, mi padre me daba algún dinero y nada más.
- 3 A₂ Mi experiencia es diferente porque nosotros teníamos una tienda y desde siempre ayudaba. Pero es cierto que lo más importante era trabajar, no se podía estudiar o no se valoraba como ahora. Si no trabajabas eras un inútil, muy pocos se libraban.
- 4 D ¿Cómo creen que eso influyó en sus vidas?
- 5 A₁ A mí me hizo valorar más el trabajo, pero me ayudó a entender a mi padre casi sin hablar. No recuerdo haberlo vivido como algo muy duro, era lo normal, ahora es muy diferente.
- 6 A₃ Yo creo que el esfuerzo en esos años tan duros era una buena experiencia, pero yo no querría que mis hijos lo hubieran pasado.
- 7 A₂ Sí, pero eso no se decide, los tiempos cambian y cada uno hace su vida como sus vecinos. Yo no elegí mi trabajo, pero mis hijos sí que pudieron. Pero ahora los jóvenes vuelven a tener dificultades para elegir.

La conversación sigue, aportando nuevos matices a los argumentos (influencia del entorno, elección, percepción de dureza o normalidad, etc.), expresando desde las vivencias personales. En esta secuencia el docente les va solicitando nuevos argumentos (por ejemplo, línea 4), para que los mayores expliquen las diferencias entre sus diversos procesos y trayectorias. El docente dirige las preguntas para que se vayan haciendo conscientes de los factores clave, para ello propone que piensen sobre su propia trayectoria. Cada nueva pregunta está dirigida a hacer notar las nuevas posibilidades que ofrecen las intervenciones realizadas. Con estas **demandas argumentativas**, el docente, contribuye a que los mayores construyan el conocimiento estructurando las ideas relacionadas de manera que se encuentren explicaciones convincentes. En este proceso, la pizarra en la

¹ La mayoría de las intervenciones se han traducido del catalán. La letra “D” identifica las intervenciones del docente, la letra “A”, con subíndices, identifica a los alumnos que intervienen. Para facilitar el seguimiento, las intervenciones se numeran siempre desde 1 en adelante, aunque en la transcripción original les correspondan números de intervención diferentes.

que se van apuntando los argumentos de forma relacionada, tiene un papel fundamental.

La organización del discurso no sólo es un recurso para convencer sobre la validez de los argumentos, también tiene una gran importancia en la estructuración del pensamiento y, por lo tanto, en el aprendizaje significativo.

En este proceso, los alumnos mayores van aprendiendo cómo realizar preguntas para desarrollar argumentos, a hacer preguntas sobre las explicaciones. Los mayores aprenden a fundamentar sus discrepancias haciendo preguntas.

En la secuencia 1, se puede comprobar que la dinámica de la interacción deja de estar centrada en el docente, ya que se desarrolla en torno a las intervenciones en paralelo (líneas 5, 6 y 7). Poco a poco, se va pasando de las intervenciones en paralelo a las intervenciones cruzadas, es decir, comienzan a interpelarse, facilitando que sus preguntas y sus respuestas sirvan para mejorar los argumentos.

Las estrategias educativas que tuvieron más éxito, todas basadas en orientaciones docentes que promueven el desarrollo de argumentos, se pueden reducir a las cinco siguientes:

- aprovechar el conocimiento de los alumnos haciéndoles plantear explicaciones espontáneas;

- presentar versiones alternativas de las argumentaciones, siguiendo la metodología de escenarios alternativos;

- interpelar a diversas personas presentes con opiniones contradictorias; ,construir argumentos colectivamente, a partir del trabajo de pequeños grupos;

- crear situaciones de aprendizaje a partir de trabajos prácticos de aplicación (realizar investigaciones para preparar una historia de vida)

Las demandas de argumentación de los docentes promueven la búsqueda de explicaciones causales de los fenómenos, desarrollan la practica de poner a prueba, de forma comparativa, experimental o conceptual, las versiones que cada alumno sostiene y ayudan a estructurar el pensamiento. Las personas mayores tienen capacidades suficientes como para participar en procesos de este tipo, utilizando sus experiencias de sucesos, reflexiones o debates. Con estas demandas de argumentos se contribuye a que las personas mayores sean conscientes de que es importante no sólo el conocimiento que pueda transmitirse e integrarse, sino la capacidad de elaborar explicaciones que convenzan a otros o de modificar la ideas propias cuando hay argumentos convincentes.

A partir de los análisis realizados se puede considerar que muchas de las

actitudes docentes -como la de retornar el conocimiento de los alumnos, aceptar versiones alternativas, devolver preguntas, pedir argumentos, aceptar cuestionamientos y buscar consensos en vez de imponer un punto de vista- implican un respeto y una confianza en los mayores además de construir discursivamente el lugar de los alumnos como sujetos conocedores con capacidad de razonar y argumentar para desarrollar su conocimiento y defender sus puntos de vista. De esta manera el conocimiento más que ser impuesto por la autoridad de los docentes de forma condescendiente o por el contenido del texto es el producto de una negociación educativa entre ambas partes.

REFERÈNCIES

- CAZDEN, C. (1990). "El discurso en el aula", en: M.Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, vol III. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós.
- EDWARDS, D. y POTTER, J. (1992). *Discursive psychology*. Londres. Sage.

«La tesis que venimos manteniendo es que la evaluación o análisis de necesidades constituye una parte esencial de un ciclo continuo que continúa la planificación-implementación-evaluación de cualquier programa o servicio que quiera ser diseñado (Rincón y Rincón, 2000).

«Su finalidad es tomar decisiones sobre unas prioridades; que, por supuesto, tiene que ser vista en el contexto donde se realiza y que, por lo tanto no hay un modelo o método absolutamente válido para todas las situaciones.

«El objetivo de este estudio es analizar las necesidades de orientación psicológica manifestadas por un grupo de alumnos/as de la Universidad de León considerando distintas variables: edad, género, la rama de académica y curso.

«La hipótesis que subyace en este estudio es que las necesidades de orientación psicológica varían en función de la edad, género, la rama de académica y curso académico.

«Hemos optado por un estudio de naturaleza ex - post facto basado en la aplicación de un cuestionario.

Han participado 43 alumnos de la Universidad de León que asisten a 1º curso sobre «Técnicas de Estudio y Afrentamiento de Exámenes», organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de León y el Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales.

«Según los datos, 50,5 % de los estudiantes que conforman la muestra tienen una edad comprendida entre los 21 y 25 años, se encuentra dentro del rango normal de edad considerado normal para realizar una carrera ya sea de ciclo corto o de ciclo largo. El 37,2% de la muestra es menor de 20 años y en igual porcentaje se encuentran estudiantes con edades comprendidas entre los 31 - 35 años y mayores de 35 años.

«La distribución de la muestra en función del sexo no hace sino poner de relieve que, así el que sea la distribución de la población a nivel nacional, las mujeres presentan un porcentaje superior, 81,4% resaca el 18,6% de los hombres.

«La Facultad de Educación agrupa un alto porcentaje de estudiantes, 44,2 % un 14 % pertenecen a la Facultad de Derecho, en igual porcentaje se encuentran los alumnos que pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. El resto de la muestra se distribuye de forma bastante igual entre las distintas Facultades y escuelas universitarias del campus universitario de León.

«La distribución de alumnos en las distintas titulaciones cursadas es muy heterogénea. Titulaciones como Educación Primaria y Lengua Extranjeras representan el 32,8 % de la muestra, mientras que Veterinaria, Ciencias Biológicas, Periodismo y las Diplomaturas Educación Superior y Trabajo Social representan un conjunto del 12,5% del total de la muestra. Entre las titulaciones académicas que cuentan con un 7% de total de la muestra se sitúan la Diplomatura en Gestión y Administración Pública, Derecho, Filosofía Ingles, Ciencias Empresariales, LQDE.

«Un 27,9 % se matricula en la titulación en el año académico 2001 - 2002, seguida de un 18,6% en matrícula en años académicos anteriores a 1999. El menor porcentaje correspondió a alumnos matriculados en el año académico 1998 - 1999, alumnos que deberían cursar quinto año de estudios.

«Los datos ponen de manifiesto que una mayoría de los estudiantes 67,4% en el curso que lo cursan según la fecha de inicio de sus estudios, mientras que un 32,6% han sufrido algún retraso en su estudio.

«Un 69,8 % estudió carreras de ciclo largo que son accesas a la titulación de licenciado, ingeniero o arquitecto. Mientras que un 30,2% cursaba carreras de ciclo corto que son accesas a la titulación de diplomado o de Ingeniero Técnico.

«Un 34,9 % de la muestra accedieron a cursar tercer curso académico, un 30,2 % de alumnos cursa segundo curso académico, un 16,3 % curso primero y el 9,3 % de alumnos cursa cuarto curso académico. El menor porcentaje correspondió a alumnos que cursan quinto curso académico y alumnos de segundo año.

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA: EN UN GRUPO DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN



Esperanza Bausela Herreras
Áreas M.I.D.E. y P.E.T.R.A.
Depto. de Fº y C.C. de la Educ.
UNIVERSIDAD DE LEÓN

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

«Los estudiantes demandan de la institución universitaria un servicio que les permita avanzar en su proceso de desarrollo, ser más maduros, lograr una mayor preparación profesional y aumentar su capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones personales y profesionales.

«Podemos concluir este estudio señalando la necesidad de establecer un diagnóstico de la situación, para que partiendo de este diagnóstico podamos diseñar programas de intervención más ajustados a las necesidades del alumnado, tratando de dar las respuestas más adecuadas a todos y a cada uno de ellos.

«Partiendo de los resultados proporcionados por este cuestionario y al ser tratados podemos concluir afirmando que los estudiantes demandan de la institución universitaria propuestas, iniciativas y servicios que les permita avanzar en su proceso de desarrollo, ser más maduros, lograr una mayor preparación personal y aumentar su capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones personales.

«Este cuestionario, además nos ha facilitado el posterior desarrollo de un nuevo instrumento, que pretendemos aplicar a toda la población de la Universidad de León. Hasta estos momentos la Universidad había centrado de forma única la atención en la dimensión intelectual del estudiante en el contexto universitario, olvidando sistemáticamente aspectos tan importantes del comportamiento humano como las personas, sociales, éticas y culturales.

«La sociedad no demanda de la universidad, únicamente la formación de técnicos y especialistas, sino también demanda la formación de personas.



RESULTADOS

Análisis cuantitativo de la muestra total

Análisis cuantitativo según variables discriminativas

	NADA	POCO	MUCHO	BASTANTE
ACIDENTE				
ENFERMEDAD				
ALIMENTACIÓN				
SEXO				
PROBLEMAS ACADÉMICOS				
MUERTE				
IBBS				
ADICIONES				
AUTOCENTRISMO				
ESTADO DE ANIMO				
PROBLEMAS FISICOS				
ORIENTACION SEXUAL				
PERCEPCION				
ATENCIÓN				

«A la hora de diseñar programas de intervención debemos considerar el género. Los resultados nos indican que tanto, hombres como mujeres, manifiestan tener una mayor necesidad con relación a problemas de ansiedad y del estado de ánimo. Mientras que los hombres manifiestan tener mayores problemas con relación a trastornos de atención y de memoria.

«La edad es una variable a considerar, ya que las necesidades no son sentidas por igual en todos los grupos de edad. Es necesario diseñar programas de orientación con relación a trastornos de ansiedad para todos los cursos. «Los alumnos matriculados con edades comprendidas entre los 18 y 20 años manifiestan tener menos de orientación psicológica. «Los alumnos con edades comprendidas entre los 21 y 25 años demandan una atención en relación al trastorno del estado de ánimo al igual que sus compañeros más pequeños, problemas graves de personalidad, orientación sexual, problemas de atención - percepción. «Los alumnos más mayores demandan programas de intervención en relación a trastornos físicos - enfermedades. «Damos efectivo - social - funcionamiento de un ser querido; y de personalidad - autocontrol - y problemas perceptivo - atencionales.

«Los alumnos que cursan carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud demandan y están más interesados en problemas del estado de ánimo y programas de intervención en trastornos de atención y percepción. «Los alumnos de Ciencias Experimentales demandan programas con relación a problemas de ansiedad y problemas graves de personalidad. «Los alumnos de Estadísticas Técnicas expresan un mayor interés en programas relacionados con problemas de ansiedad y problemas de tensión y perceptivos. «Los alumnos de Ciencias Sociales al igual que sus compañeros de CC. Experimentales y Estadísticas Técnicas, piden beneficios de programas de intervención en relación a trastornos de ansiedad. «Los alumnos de Humanidades son los que probablemente manifiestan un mayor desinterés en relación a la programación de cualquier tipo de intervención, ya que manifiestan no haber necesitado o necesitar orientación en ninguna de las dimensiones del cuestionario.

«Los datos nos indican que los alumnos de cursos superiores son los que manifiestan mayor variedad de necesidades en diferentes ámbitos el contrario que sus compañeros más que afirman tener menos necesidades.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica. Calidad de Vida Universitaria

ASPECTOS GENERALES	ASPECTOS ESPECÍFICOS
TRASTORNOS FÍSICOS	Accidente Enfermedad Alimentación Domicio
DOMINIO AFECTIVO	Problemas de ansiedad Exposición de muerte Habilidades sociales
ADICIONES	Drogas Tabaco Alcohol Fármacos
PERSONALIDAD	Autocontrol, juego patológico... Estado de ánimo
SOCIALIZACIÓN Y COMPORTAMIENTO SEXUAL	Problemas graves de personalidad
FUNCIONES	Problemas en el contexto del desarrollo y de la devoción sexual
SENSORIORECEPTIVAS	Memoria Atención

LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MENTAL DURANTE LA COMPRESIÓN LECTORA DEL ENUNCIADO MATEMÁTICO

Sonia G. Beltrán Campos
Profesora Ayudante. Dpto MIDE II (OEDIP)
Facultad de Educación. UNED

INTRODUCCIÓN

En la práctica educativa se suele exponer a los alumnos ante presuntos problemas pero que, en esencia, no dejan de ser meras actividades o ejercicios de repetición. Entendemos por *problema matemático escrito* aquella situación que requiere de la capacidad de comprensión lectora para detectar o inferir una situación-problema y que, *a priori*, resulta desconocida por el resolutor, y a la que deberá dar solución a través de un proceso de razonamiento deductivo-proposicional. Es decir, debe suponer un reto para el que se enfrenta al problema.

LA REPRESENTACIÓN DEL ENUNCIADO: CREANDO UN MODELO MENTAL

La *representación mental* que el lector llega a obtener del enunciado que ha leído podemos equipararla a la *comprensión*, fin último con el que debería enfrentarse el alumno al solucionar un problema. Propiamente por representación se entiende: “*cualquier cosa que pueda evaluarse semánticamente*” (Dancing y Sosa, 1993; en Rico, Castro y Romero, 2000, p. 159). Debido a que el proceso de solución de un problema sigue un camino muy diferente según la representación y la finalidad elegida (Wittrock, 1990; Bransford y Stein, 1993) es necesario hacer hincapié en la primera fase de resolución de un problema, esto es, la *comprensión lectora del enunciado*. Mientras en esta primera fase se inicia la comprensión lingüística del enunciado -es decir, la obtención de un primer modelo mental- simultáneamente se establecen las bases adecuadas para solucionarlo.

Llegar a comprender el enunciado escrito de un problema implica obtener un *modelo mental*. Desde la teoría de los modelos mentales se mantiene que el razonamiento (deductivo-proposicional) se produce a partir de representaciones semánticas (Johnson-Laid y Byrne, 1991) obtenidas de los siguientes procesos:

- *Comprensión*: la construcción de una representación mental a partir de lo enunciado en las premisas –conocimiento declarativo-lingüístico-.
- *Descripción*: establece relaciones no explícitas en el enunciado (razonamiento procedimental de contenido matemático).
- *Validación*: Se buscan otros modelos alternativos en el caso de que el modelo mental inicial no se adapte o sea falso.

Para obtener una adecuada representación del problema se requiere encontrar la información relevante e ignorar los detalles. A partir de aquí, es preciso entender el enunciado del problema desde una comprensión lingüística, detectando las relaciones entre las distintas proposiciones que integran el problema (Mayer, 1983^a, 1992). Finalmente, la última tarea de la representación requiere integrar, a partir de un esquema –y generando otro nuevo- la información del enunciado (Woolfolk, 1999, p. 297).

Los esquemas de conocimientos previos componentes de la comprensión del enunciado

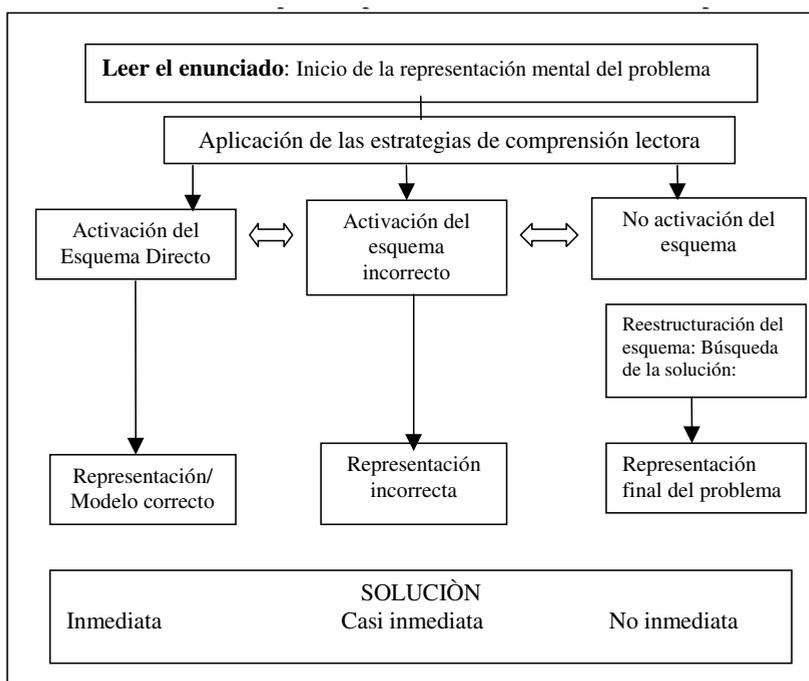
Durante la representación del enunciado y traducción de la información podemos encontrarnos tres casos diferentes:

- a) *Carencia del esquema necesario*: Si el alumno no posee el esquema necesario para representar el problema integrándolo en un todo, es común que se apoyen en rasgos superficiales del contenido del enunciado. Por ejemplo, en el enunciado: “María ha aprobado seis asignaturas y Miguel tres más, ¿cuántas asignaturas más ha aprobado Miguel con respecto María?”; los alumnos que carezcan del esquema necesario sumarán las asignaturas al apoyarse en un rasgo superficial del enunciado (cuántos más).
- b) *Utilización del esquema incorrecto*: Cuando los estudiantes aplican un esquema incorrecto descuidan la información relevante y utilizan otra innecesaria, pudiendo ajustar la información que leen de forma errónea para que se ajuste al esquema activado.
- c) *Activación del esquema correcto*. Mediante la activación y aplicación correcta del esquema apropiado es menos probable que el alumno se equivoque en la representación y solución del problema.
- d) *Posesión del esquema pero no activación*. Una última posibilidad puede ser que el alumno posea el esquema correcto del problema pero que,

debido principalmente a dificultades en la lectura y comprensión del enunciado, no llega a activarlo. Muchos alumnos en las escuelas se encuentran en esta situación, es decir, una vez que se les ayuda a crear la representación del enunciado pueden activar el esquema correspondiente de solución.

En el siguiente esquema se explica el proceso de representación del problema y la posible solución consecuente. Esta forma de entender dicho proceso se conoce por el nombre de “solución de problemas apoyada en esquemas” (Gick, 1986).

- Posibles resultados de la etapa de representación del enunciado del problema-



BIBLIOGRAFÍA

BRANSFORD, J. D. y STEIN, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity*. New York.

CUMMINS, D. D. (1991). Children’s interpretation of arithmetic word problems. *Cognition and instruction*, 8, 261-289.

- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. (2000). *Técnicas creativas para la resolución de problemas matemáticos*. Barcelona: Cisspraxis
- GICK, M. L. (1986). Problem-solving strategies. En *Educational Psychologist*, 21, 100-112.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. y BYRNE, R. (1991). *Deduction*. Hove, East Sussex: LEA
- MAYER, R. E. (1983^a). Can you repeat that? Qualitative and quantitative effects of repetition and advance organizers on learning from science prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 40-49.
- MAYER, R. E. (1992) Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. . *Journal of Educational Psychology*, 84, 402-412.
- RICO, L; CASTRO, E. y ROMERO, I. (2000). The role of representation systems in the learning of numerical structures. En A. Gutiérrez y L. Puig (Eds.), *Proceedings of the Twentieth International Conference for the Psychology of Mathematics Education*. Valencia: Universidad de Valencia. Volumen II.
- WITTROCK, M. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Madrid: Alianza.
- WOOLFOLK , A. E. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall

PRINCIPALES INDICADORES DE CALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE INSERCIÓN SOCIO-LABORAL EN LA UNIÓN EUROPEA

Burgos García, Antonio
Licenciado en Pedagogía
Molina Merlos, M^a Ángeles
Licenciada en Pedagogía

RESUMEN

Los elementos estudiados, en este trabajo, constituyen en realidad principios, pautas o criterios de actuación que pueden inspirar la aplicación de las más diversas medidas en los programas de inserción socio-laboral. Si bien algunos de ellos ya se encuentran presentes en las intervenciones que se llevan a cabo en materia de inserción laboral en algunas de las comunidades autónomas, su adopción efectiva, parcial o conjunta, en este campo, tanto en las áreas que recaen dentro del bienestar social, como en las que recaen dentro del empleo.

Para ello debe basarse en una reactualización del derecho al trabajo como derecho social en su sentido más pleno y el fomento exhaustivo de elaboración y desarrollo de diversos programas de inserción socio-laboral que acojan a los diferentes colectivos desfavorecidos por el concepto clave de la profesionalización del sujeto: el empleo, y por lo tanto, como derecho que da fundamento a la ciudadanía social. La directriz principal de los programas de inserción socio-laboral basado en el reconocimiento del derecho al trabajo como fundamento de la ciudadanía social, se diferencia del anterior en tres aspectos:

- Por un lado, combina las medidas dirigidas al beneficiario con medidas aplicadas al mercado de trabajo. En la actualidad, ya no se trata de razonar únicamente en términos de empleo –el pleno empleo no sólo ya no es posible sino que tampoco es deseable, entre otras cosas porque cuando se dio se basaba en un modelo en el que el hombre, cabeza de familia, era el único que trabajaba-, sino de razonar en términos de

trayectoria sobre el conjunto del ciclo de vida y en términos de transiciones entre estatus muy diversos.

- El papel de la intervención pública sería, en tal situación, muy complejo, puesto que para hacer viable esta multiplicidad de estatutos, debería concebir la articulación de transferencias económicas y sociales, a fin de que cada una de estas situaciones favorezca y permita la inserción social, tratando de conciliar seguridad y flexibilidad, y evitando el riesgo de caer en una, con razón temida, dualidad social.

Dar un contenido concreto al derecho a la inserción, concebido como una forma renovada del derecho al trabajo, gestionando las trayectorias individuales en lugar de gestionar stocks de individuos de determinadas características, es el desafío de las nuevas políticas de empleo que subyacen a los propios programas de inserción.

En este sentido, este trabajo, expone las bases de los principales indicadores de calidad extraídos de un estudio realizado por nuestra parte en el Centro de Documentación y Estudios SIIS, acerca de los programas de inserción socio-laboral desarrolladas en los países europeos. El trabajo de investigación, en cuestión, que lleva por título “Programas de inserción socio-laboral en Europa: Empleo y Bienestar”, ofrece una visión general de las políticas activas de empleo aplicadas en el ámbito europeo y describe con detalle el conjunto de los programas de inserción laboral vigentes en Dinamarca, Francia, Holanda y Reino Unido, así como de algunas experiencias de inserción desarrolladas en los últimos cinco años en Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Suecia.

En la realización de este trabajo, se ha seleccionado, extraído e interpretado los diversos indicadores principales que influyen en la calidad de los diferentes programas de inserción socio-laboral europeos. El análisis de los sistemas vigentes en Dinamarca, Francia, Holanda y Reino Unido y el de las experiencias consideradas como buenas prácticas por el Observatorio Europeo del Empleo en Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Suecia, así como la revisión de la literatura especializada a nivel internacional, han permitido destacar algunas líneas directrices que podrían adoptarse como principios o indicadores de calidad en el marco de los programas de inserción laboral desarrolladas en el ámbito de los países de la Unión Europea.

Precisamente por tratarse de principios o de indicadores de calidad no van referidos al propio discurso político de empleo o inserción socio-laboral, sino a aspectos relacionados con su diseño, con su aplicación o con el vínculo existente entre la eficacia de las medidas y el sistema de prestaciones económicas al que se asocian (ya se trate de prestaciones de carácter contributivo –en particular, la

prestación por desempleo- o de prestaciones de ayuda social –en particular, las prestaciones de garantía mínima de ingresos).

Este enfoque permite orientar las directrices principales de cualquier programa de inserción socio-laboral que pueda elaborarse o desarrollarse en cualquier ámbito territorial, fundamentalmente, en materia de inserción en el mercado laboral: Sea cual sea, en la actualidad, y en un futuro, el nivel de influencia de estos indicadores, en función de lo extraído de los principales programas constituyen, a juzgar por las tendencias observadas en el conjunto de los países europeos y por los resultados de las evaluaciones, criterios válidos de intervención y puesta en práctica.

LA DINÁMICA DEL CENTRO EDUCATIVO DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS SECRETARIOS

Caballero Martínez, Juan
Caballero Rodríguez, Katia
Universidad de Granada

En este trabajo se pretende estudiar el nivel de satisfacción de los Secretarios de los centros educativos en el ámbito “el centro docente” de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Es evidente la conexión entre la satisfacción del Secretario y los resultados obtenidos por su trabajo, puesto que en la medida en que éste perciba su autoeficacia personal y profesional, la calidad de su actuación tendrá distinto grado. Así, con esta investigación pretendemos conocer y comprender las variables que pueden estar influyendo en la satisfacción de los Secretarios de los Centros Docentes, que imparten Enseñanzas de Régimen General, según la LOGSE, en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Esta investigación combina distintas opciones metodológicas: descriptivas e inferenciales. Respecto a las primeras, se describe el nivel de satisfacción de los Secretarios de centros no universitarios en el ámbito “el centro docente”. Mientras que el estudio inferencial intenta averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los Secretarios recogidas en el ítem resumen de dicho ámbito.

La muestra está compuesta por 910 Secretarios, de los cuales 658 (72,7%) son hombres, mientras que sólo 251 (el 27,3%) son mujeres.

La información fue recogida mediante un cuestionario elaborado por Caballero (2001). Se les pedía a los Secretarios encuestados su opinión sobre el grado de satisfacción en los once ítems del ámbito “el Centro Docente”. Cada uno de ellos se valoraba con una escala tipo Likert en los siguientes términos: *Insatisfacción alta*, *insatisfacción moderada*, *Ni satisfacción ni insatisfacción*, *Satisfacción moderada* y *Satisfacción alta*.

Para analizar las respuestas al cuestionario hemos seguido un doble proce-

dimiento: de una parte, se han descrito las contestaciones de los Secretarios al instrumento; y, de otra, se han determinado las diferencias y similitudes de sus respuestas a partir de un conjunto de variables ilustrativas.

En el estudio descriptivo, utilizando la media se ha determinado la posición en torno a la que se sitúan la mayoría de las respuestas y utilizando la desviación típica hemos conocido la dispersión de las mismas. De igual modo, se ha realizado una distribución de frecuencias para todo el ámbito.

En el estudio de contraste se han determinado las diferencias existentes aplicando pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y Mann-Whitney) en el grado de satisfacción de los Secretarios en función de un conjunto de variables ilustrativas.

Los resultados de la evaluación del nivel de satisfacción de los Secretarios en sus respectivos Centros es la siguiente: El ítem 5, que hace referencia a *“la disponibilidad de recursos materiales (espacio, mobiliario, aulas, etc.) en el Centro”*, está por debajo de la media teórica, alcanzando 2.74 puntos. En este caso, hay 415 Secretarios (45.6%) que se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 199 (21.9%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos y 274 (30.1%) que no se pronuncian.

El ítem 9, referido al *“nivel de diálogo y colaboración dentro del equipo directivo”*, tiene una media superior a cuatro puntos (4.26). Este ítem es el que ha obtenido la media más alta de los comprendidos en el cuestionario y, por tanto, es el ítem en el que existe un mayor número de Secretarios satisfechos, en concreto 737 (87.1%). Sólo 35 (3.9%) están insatisfechos.

Los ocho ítems restantes tienen medias comprendidas entre 3.91 puntos (ítem 10) y 3.00 puntos (ítem 6). El primero hace referencia *“al clima de las reuniones”*. En él hay 639 Secretarios (69.1%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos, 59 (6.4%) están insatisfechos o muy insatisfechos y 197 (21.6%) no se pronuncian. En el segundo, que alude a *“la disponibilidad de recursos tecnológicos”*, disminuye el porcentaje de Secretarios satisfechos (364, 40%), aumenta el de insatisfechos (331, 36.4%) y 192 (21.1%) no se pronuncian.

En síntesis, *“la Estructura Organizativa que ofrecen los Centros”* produce un grado moderado o alto de satisfacción a 587 Secretarios (65.5%), un grado moderado o alto de insatisfacción a 59 Secretarios (6.5%) e indiferencia a 237 (26%).

Las variables en las que existen diferencias estadísticamente significativas son: años de Secretarios, horas de docencia y nivel de preparación.

Las conclusiones del análisis descriptivo: “El Centro Docente” les produce

a los Secretarios un grado de satisfacción moderada, excepto en algunos aspectos, como la disponibilidad de recursos materiales (espacios, mobiliario, aulas, etc.) y recursos tecnológicos (video, ordenadores, etc.), que les produce insatisfacción moderada.

En cuanto al análisis comparativo, los Secretarios que se sienten más satisfechos son los que llevan más tiempo ejerciendo el cargo (más de 3 años), dedican más tiempo a la docencia directa con los alumnos (más de 16 horas semanales) y poseen un nivel alto de preparación para el desempeño del cargo.

ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN: ¿EL PROGRAMA AL SERVICIO DE LA EVALUACIÓN O EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MEJORA?

Lidia Cabrera Pérez, José María Gobantes Ollero,
Elena Leal Hernández y Daniel Alvarez Durán

La determinación de la adecuación, utilidad y calidad de la evaluación ha exigido y, por tanto, generado el desarrollo de una amplitud de procedimientos e instrumentos científicos, de referencia técnica para los evaluadores, que conforman hoy una teoría normativa sobre evaluación extensa: sobre las metas propuestas, el diseño, proceso de implementación, efectividad de los resultados, viabilidad de las decisiones tomadas, etc. Sin embargo, los aspectos técnicos de la evaluación no siempre ofrecen soluciones a los problemas prácticos, sino que su aplicación termina, a veces, en un encorsetamiento del programa, tras su adaptación al diseño de la evaluación.

En esta comunicación expondremos el procedimiento seguido con un aspecto del proceso de evaluación, la determinación de estándares de evaluación, de gran dificultad en su dimensión práctica, en su diseño para un programa de atención de menores bajo medida de protección administrativa, de tutela o guarda y a sus familias, desarrollado por el Instituto de atención social y sociosanitaria (IASS), del Cabildo Insular de Tenerife (Islas Canarias).

a) Dificultades de diseño

En los últimos años, tras la necesidad institucional de rendir cuenta de sus servicios a los usuarios de los mismos, se ha generalizado el uso de estándares de evaluación. Si bien es cierto que este tipo de criterios permite garantizar un principio de calidad como es el de cumplir unos mínimos profesionalmente consensuados, entrañan el peligro de convertir a la evaluación, más que en una estrategia al servicio y para la mejora, en una limitación para el cumplimiento de las finalidades del programa. En unas ocasiones, cuando esto ocurre, los indicadores y criterios no se ajustan al objeto evaluado, mermando la validez de

la evaluación; en otras, no es fácil encontrar indicadores para estas unidades de análisis definidas teóricamente.

En el diseño de evaluación para este programa así lo consideramos, entre otras, por las siguientes razones: los usuarios acatan su condición de tales como imperativo, por lo que no tienen conciencia de beneficiarios; el cumplimiento de objetivos del programa (vuelta del menor con su familia), no tiene por qué estar directamente relacionado con las acciones del programa: atención educativa a los menores; es complejo determinar los logros conseguidos y la definición de metas, al ser muchos de estos servicios subcontratados; y, finalmente, la calidad y eficacia del programa difícilmente pueden inferirse a partir de los resultados del programa, sino de la excelencia profesional, lo que exige partir de criterios prescriptivos (es el propio evaluador el que elige los criterios que considera adecuados) para emitir juicios (Alkin y Ellet, 1990) (En De Miguel, 2000).

b) Resolviendo cuestiones de validez

Para dar respuesta a esta deficiencia metodológica, Jornet y col. (2000) además de los tipos clásicos de validez, proponen otro tipo de dimensiones adaptativas, representadas por componentes específicos de cada proceso de evaluación. En esta línea, en el programa de menores, la validez interna (programa como causa del efecto conseguido) sería muy difícil de determinar dado que la finalidad última del programa, la reestructuración familiar no siempre está directamente relacionada con la intervención, por lo que la evaluación tendría que extenderse a analizar las características de dicha reunificación, o en los beneficios obtenidos a partir del programa.

En esta línea, las facetas de la evaluación que se tuvieron en cuenta para dotar de validez adaptativa a la evaluación fueron:

- Atención a todos los componentes del programa necesarios para conseguir sus fines. Algunos más representativos fueron: intenciones; motivación y formación profesional; estabilidad laboral; sistema, contenido y niveles de coordinación; resultados de la coordinación; seguimiento y asesoramiento a equipos externos a la Unidad (servicios subcontratados); canales de información; percepción de usuarios (familias, menores, municipios, etc.).
- Proceso de negociación con diversos implicados, de acuerdo a su grado de responsabilidad, sobre el diseño y uso de la evaluación: directora, coordinadores de programas, supervisores, equipos de intervención propios y externos (subcontratados), otros profesionales municipales, etc. En el programa, al ser muchas de sus acciones subcontratadas, se mezcla el

tema de la supervisión, por lo que se decidió hacer una diferenciación de esta dimensión.

- Descripción amplia del programa que se evalúa a partir de la práctica del mismo, es decir, del relato descriptivo de cada profesional de su puesto de trabajo.
- Definición del objeto de evaluación a través de la selección, a nivel operativo, de indicadores y criterios ajustados a aquello que se pretende evaluar, sin tener en cuenta modelos estandar de comparación en el rendimiento de cuentas. Para ello se tuvieron en cuenta las sugerencias de los profesionales implicados, derivadas de sus logros y dificultades prácticas.
- Definición de la finalidad y usos de la evaluación a partir de las necesidades prácticas de los profesionales implicados en el programa. Algunas necesidades demandadas fueron: seguimiento de acciones, motivación profesional, reparto de tareas, etc.
- Contínuo proceso de revisión conjunto: descripción del programa, determinación de dimensiones e indicadores, etc.

c) Un ejemplo de estándares:

Programa de intervención especializada con familias con hijos en acogida

Criterios-Estándares	Indicadores de evaluación
Desarrollo de la familia para que satisfaga las necesidades de sus hijos	1. Nuevos casos adscritos al programa. - Motivos; - Voluntad de mejora - Causas situación personal, familiar y social - Conciencia del problema; Otros 2. Número de familias reunificadas. 3. Bajas producidas: Causas
Reunificación familiar: vuelta del menor con su familia	- Estado actual que dio lugar a la retirada de sus hijos. - Otros cambios producidos. - Pronóstico positivo: determinantes. - Tiempo de intervención. - Nivel de compromiso familiar de aceptar un plan de seguimiento. - Consecuencias positivas y negativas producidas en los niños: tiempo de acogimiento residencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*. V18, N°2, 289-318.
- JORNET, J.; SUÁREZ, J. Y PÉREZ CARBONELL, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*. V18, N°2, 341-356.

COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: FORMACIÓN DE ORIENTADORES EN SERVICIOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA

José Luis Castellano y Beatriz Malik
UNED, Facultad de Educación¹

Las universidades a distancia necesitan servicios de orientación que funcionen como elemento contextualizador de la institución y que sirvan a los ciudadanos para que puedan dar sentido al desarrollo de sus carreras vitales (Gysbers, 1996; Herr, 1997) en contextos culturales distribuidos diferencialmente según origen étnico, nacionalidad, género, clase socioeconómica, religión, ocupación o edad.

Consideramos los sistemas de educación a distancia como sistemas culturales (Hall, 1997) con sus diferentes momentos de producción, circulación y consumo de nuevas identidades a través de programas y experiencias educativas no presenciales (Peters, Holmberg, y Moore, en: Sewart, D. et al., 1983). Los servicios de orientación como parte del interface entre la institución y su contexto cultural necesitan ser y requieren de unos profesionales culturalmente competentes (Aguado, 1999; Auerheimer, 2002; Sue, et al., 1992, 1999; Baitsch, 1996).

Este es el foco de la investigación cualitativa en curso que estamos llevando a cabo, enmarcada dentro de los paradigmas constructivista (Sexton y Griffing, 1997) e intercultural (Sue et al., 1992, 1999; entre otros), en cinco universidades a distancia europeas de la red EADTU: UNED, FernUniversität, Open University, Open Universiteit y Universidade Aberta. El muestreo teórico se centra en los EurostudyCentres de las citadas universidades, mientras que los datos provienen

¹ José Luis Castellano (castellano@bec.uned.es) es becario predoctoral en el Dpto. MIDE I; realiza su tesis en competencias interculturales en servicios de orientación bajo la dirección de Dra. Teresa Aguado Odina. Beatriz Malik (bmalik@edu.uned.es) es profesora titular de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica del Dpto. II.; trabaja el tema de la orientación desde una perspectiva intercultural.

de entrevistas semiestructuradas abiertas a directores de servicios centrales y descentralizados y a orientadores, así como de grupos de discusión con estudiantes y análisis de documentos.

Los orientadores necesitan de una formación inicial y continua en competencias interculturales. “Conciencia de las propias expectativas”, “conocimiento de los patrones culturales de los usuarios”, “habilidades en comunicación intercultural” y “conciencia de las barreras a nivel institucional” son las dimensiones a abordar a través de procesos de aprendizaje basado en la experiencia (Kolb, 1984), contextualizado y colaborativo (Lave & Wenger, 1993; Wenger, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA, T.; JIMÉNEZ FRÍAS, R.; SACRISTÁN, A.; GIL, J. A. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. CIDE. Madrid.
- AUERNHEIMER, G. (Edit.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Leske + Budrich. Opladen.
- BAITSCH, CH. (1996): *Kompetenz von Individuen, Gruppen und Organisationen*. TU Chemnitz-Zwickau.
- GYSBERS, N.G. (1996): Beyond Career Development - Life Career Development Revisited. En: Feller, R.; Walz, G.: *Career Development in Turbulent Times*. ERIC 11-30
- HALL, S. (Edit.) (1997): *Representation. Cultural representations and Signifying Practices*. SAGE and Open University.
- HERR, E. L. (1997): Super's Life - Span, Life - Space Approach and Ist Outlook for Refinement. En: Savickas, Mark L. (1997): Advancing Life - Span, Life - Space. The Career Development Quarterly. 45 3 ACA Publications.**
- KOLB, D. A. (1984): *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice -Hall, New Jersey.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1993) : Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. N. Y.**
- SEWART, D.; KEEGAN, D. & HOLMBERG, B. (1983): *Distance Education. International Perspectives*. Croom. Helm. Kent.
- SEXTON, TH. L. & GRIFFIN, B. L. (1997): *Constructivist Thinking in Counselling. Practice, Research and Training*. Counselling and Development Series ERIC Internet 279
- SUE, D. W.; ARREDONDO, P.; MCDAVIS, R. J.(1992): Multicultural Counselling competencies and standards: A call to the profession. In: *Journal of Counselling & Development* 70, 4. AACD Publications 1992: 477-486)
- SUE, D. W. & SUE, D. (1999): *Counselling the culturally different. Theory and Practice*. John Wiley & Sons, Inc. N.Y., Toronto.
- WENGER, E. (1998): *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. N.Y.

LA INFORMÁTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA PARA INICIAR AL ALUMNADO

José Clares López

RESUMEN

Como en nuestra labor, además de investigadores, somos docentes, y con la reforma que se avecina quieren dan un pequeño empujón a esta última labor, este trabajo trata de una propuesta para la enseñanza de de la informática en la investigación educativa. Se nombran algunos programas para que ayuden al alumnado en su proceso de investigación. El uso de la informática se acopla a un proyecto de investigación para que dé sentido al proceso y no se haga en e vacío.

INTRODUCCIÓN

Cuando nos enfrentamos a una tarea de investigación no resulta fácil, dado el amplio número de dificultades y aspectos los que tenemos que intervenir. Si esto es así en cualquier proceso de investigación cuando de lo que se trata de que el alumnado aprenda a investigar, la empresa se complica un poco mas.

Para ofrecer una mediana formación en investigación, en nuestro caso educativa, hemos de plantear el tema apoyándonos en las tecnologías informáticas y telemáticas. Una afirmación alejada de estos medios está casi condenada a ser muy poco efectiva, con más errores y sobre todo limitada.

Por ello trataremos de ofrecer una propuesta a la formación del alumnado en investigación apoyándose en la informática. Se trata de un reto doble, al tener por un lado que dejar claro el proceso de investigación, sus partes, desarrollo, etc.; y por otro el del apoyo informático, en el que se trata de ayudarnos con diversas herramientas para facilitarnos la tarea en las diferentes secciones, o en alguna de ellas, que consta el proceso de investigación.

Para enseñar herramientas informáticas que se pueden usar en investigación podemos hacerlo, entre muchas variaciones, de dos formas principalmente:

1ª *Centrándonos en cada programa informático.*

Con esta opción se trataría de conocer los diferentes programas informáticos y su utilidad en el proceso de investigación. También se harían las correspondientes prácticas de cada uno de ellos para su dominio y aprovechamiento.

2ª *Siguiendo el proceso de investigación.*

Aquí cobra protagonismo el propio proceso de investigación. Se iniciaría éste desde el principio hasta completar todo su proceso. Durante el mismo se irían aplicando las diversas opciones informáticas que ayudan a éste. Es decir, el aprendizaje se llevaría a cabo sobre la práctica real de una investigación.

Para ayudarnos en nuestra tarea vamos a proponer como medio para el aprendizaje la segunda opción, es decir una *Guía de Investigación* que deberá seguir el alumnado en su proceso de aprendizaje, desarrollando algunos apartados con herramientas informáticas..

ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Estamos hablando de investigación, pero con la particularidad de la investigación educativa, disciplina muy reciente, (finales del siglo XIX), que se ocupa de estudiar y conocer la realidad educativa (Arnal, Del Rincón y Latorre; 1992).

Los fenómenos educativos tienen una complejidad especial ya que no podemos aislarlos, por lo que aparecen una serie de variables que no podemos controlar. Además hacen su aparición una serie de aspectos de carácter político, moral, ético,.. en los que intervienen sentimientos y valores, que no son fácilmente observables. En este sentido, autores como Gil, Rodríguez y García (1995) nos relatan una serie de circunstancias en las que se muestra esta complejidad.

Todas estas dificultades que se plantean en este campo de la investigación, se han intentado remediar mediante el uso de diferentes tipos de diseños y alternativas metodologías a los clásicos diseños experimentales. Entre estas están los diseños cuasiexperimentales o de sujeto único. También han aparecido nuevas metodologías para dar respuesta a estas necesidades como pueden ser la *interpretativa* y la *crítica*.

LA INFORMÁTICA EN LA INVESTIGACIÓN

No cabe duda que la investigación es una tarea compleja, por ello, cualquier instrumento que podamos conseguir para esta labor será de gran ayuda. Pero serán especialmente útiles aquellos que nos liberen de aspectos tales como las tareas mecánicas, cálculos complejos que tardaríamos más tiempo en solucionar y correríamos el riesgo de cometer errores, etc.

Es evidente que la informática nos puede ayudar mucho en este sentido, pero no se limita a estos aspectos comentados, sino también a la búsqueda bibliográfica telemática; incluso, en la presentación de los resultados nos proporciona herramientas importantes.

Iñaki Dendaluce (1984) nos dan una información ampliada en este sentido en su libro *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*.

UNA INVESTIGACIÓN GUIADA

Una investigación guiada o una guía de investigación es el procedimiento que proponemos utilizar para apoyar el aprendizaje en el proceso de investigación.

Nuestro objetivo es introducir diversos recursos informáticos y telemáticos que nos ayuden en el proceso de investigación. Para esto nos basaremos en los diferentes aspectos de una investigación, siguiendo todas sus partes, y analizando las principales utilidades que algunas herramientas informáticas ponen a nuestra disposición.

Esta propuesta está pensada para alumnado sin, o con muy pocos, conocimientos, de investigación. Ya que tendría bastante menos sentido a las personas introducidas en el ámbito de la investigación.

Detrás de las diferentes opciones que se ofrecen está la inquietud de facilitar la tarea de investigación, no la de complicarla con aprendizajes que dificulten más el proceso y se haga más tedioso. Nuestra propuesta tendría el siguientes esquema:

1. Introducción
2. Identificación de la problemática
3. Revisión de la literatura y especificación del problema a investigar
Revisión de la literatura

Formulación del problema

Revisión de la literatura

4. Definir la investigación: exploratoria, descriptiva, correlacional,...

5. Definición de las variables, hipótesis y/u objetivos

6. Elección del diseño de investigación

7. Selección de la muestra

8. Selección / construcción de los instrumentos de recogida de datos

9. Recogida de datos en el campo

10. Análisis de los datos

11. Resultados, conclusiones y presentación de la Información

Ahora nos queda describir con brevedad el contenido de cada apartado, incluyendo los apoyos informáticos para facilitar la tarea.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN CON APOYO INFORMÁTICO

Por razones de espacio, nos centraremos en los pasos que pueden llevar apoyo informático.

Revisión de la literatura y especificación del problema a investigar

En estas revisiones de la literatura, además de las consultas en las propias bibliotecas, que ya disponen de servicios informáticos de búsqueda, nos puede ser de gran ayuda la consulta telemática a bases de datos virtuales, como puede ser la ERIC especializada en temas educativos.

Las consultas bibliográficas que llevemos a cabo hemos de tomar nota de ellas, sobre todo de aquellos materiales que nos puedan ser útiles. Antes se hacía mediante un sistema de fichas, que se completaban a mano, y en las que se recogía toda la búsqueda bibliográfica consultada en un fichero en formato papel.

Los medios informáticos que disponemos ahora nos permite utilizar medios informáticos para facilitarnos esta labor. En este podemos utilizar el programa *Procite*, en su versión 4, por ejemplo. Es un programa diseñado para recopilar información bibliográfica, consultarla y emitir listado de la misma.

Una alternativa a programas diseñados con este fin específico es utilizar los programas de bases de datos genéricos en los que hay que diseñar el contenido de la misma, sus campos, formularios, consultas, informes,...etc Programas tales como la base de datos Access de Microsoft, o soluciones alternativas gratis como la que nos ofrece Sum Microsystem con su base de datos bibliográfica incluida en la *suit OpenOffice*,

Aunque en esta segunda opción de construir nuestra propia base de datos podemos tener inconvenientes como el tener que construirla, el no poder disponer de la misma potencia que un programa con un fin específico, etc. Podemos rentabilizar su uso de forma pedagógica al enseñar una herramienta que podrá aplicar a otras áreas, estará en su propio idioma, y será un producto creado por él, con lo que se uso está más asegurado que con una opción ajena.

Definir la investigación: exploratoria, descriptiva, correlacional,...

Para delimitar claramente el tipo de investigación que se llevará a cabo, para personas con pocos conocimientos en este campo nos puede servir de gran ayuda el programa *Dewey I* (García y Clares, 2000)

Este programa, a base de preguntas que le va haciendo al usuario, va siguiendo una ruta hasta llegar al tipo de investigación que corresponde con lo que el usuario ha especificado.



Elección del diseño de investigación

Para la elección del diseño que se va a llevar a cabo, contamos con otro programa que puede facilitar la tarea al alumnado que no domine estas cuestiones.



Se trata del programa *DT*, (Clares, 2003). Esta aplicación nos puede servir de guía cuando tengamos que elegir diseños transversales, no da apoyo para los longitudinales. En ellos mediante preguntas que nos hace el programa podemos vamos centrándonos hasta llegar al tipo de diseño que nos interesa.

Selección de la muestra

A la hora de calcular la muestra que necesitamos para nuestra investigación, podemos contar con el programa *MAS* (Manzano,2000). Con el podemos calcular un muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas o infinitas. Nos da opción a que el usuario puede cambiar la variable dependiente: *tamaño de la muestra*, *tamaño de la población*, *distancia estandarizada o probabilidad*, *dispersión poblacional*, *error de precisión*, con lo que podemos hacer diversos ensayos que nos pueden servir de aprendizaje.



Análisis de los datos

Para el análisis de los datos podemos disponer de pequeños programas que algunos autores nos proporcionan con sus obras como puede ser el caso de (Autor libro estadística) , que aunque no tienen la potencia de paquetes más importantes como el SPSS pueden servir al alumnado para cubrir sus necesidades.

Esto es hablando de análisis cuantitativos, si lo hacemos bajo el paradigma cualitativo, el programa *Nudits*, puede servirnos para este propósito.

Resultados, conclusiones y presentación de la Información

Para la presentación de los resultados podemos utilizar el programa de Microsoft *Power Point*, u otra herramienta del paquete *OpenOffice, Impress*. Está también la posibilidad de la presentación de los datos en la red, con lo que podemos usar cualquier editor de páginas web, o bien usar el que está incluido en la Suite de *Sun Microsystem*.

USO DE LA INFORMÁTICA EN LÍNEAS GENERALES.

Durante cualquier parte del proceso, nos vemos obligados a usar herramientas para trabajar con la información, así como para crear esta. Se trata de algunas tan comunes como escribir un texto, realizar algunos cálculos automatizados, almacenar algunos datos, hacer alguna presentación, desarrollar una página web,... pues bien para todas ellas necesitamos un programa que pueda desarrollarlas.

Los programas necesarios para llevar a cabo todas estas operaciones cuestan dinero a no ser que optemos por la propuesta de *Sun Microsystem* que ha cedido bajo licencia GNU su paquete ofimático *OpenOffice.org 1.0*, que dispone de todas estas herramientas. No se dan problemas de formatos ya que este programa de *Sun Microsystems* lee y genera los formatos del Office de Microsoft. Lo podemos encontrar en:

<http://es.openoffice.org/about-downloads.html>

BIBLIOGRAFÍA

ARNAL, J; DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992) *Investigación educativa. Perspectivas y metodología*. Barcelona: Labor.

- CLARES L., J. (2003) DT. Guía para la elección de diseños transversales. Programa Informático.
- DENDALUCE, I. (1984) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA, E. Y CLARES, J. (2000), Dewey I. Programa informático para delimitar el tipo de investigación.
- GIL, J.; RODRÍGUEZ, G. y GARCÍA, E. (1995) *Estadística Aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Kronos.
- MANZANO, V. (2000) Programa Mas. *Cálculo del muestreo aleatorio simple*.

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO PARA SATISFACER UNA DEMANDA EDUCATIVA: “EDUCANDO SOBRE RAÍLES”

Carolina Cosme Ruiz

El contenido del poster a exponer puede resumirse en varios puntos clave:

- Análisis de necesidades
- Propósito
- Metodología
- Recursos

En Primer lugar se parte de un **Análisis de necesidades** en los destinatarios de edades comprendidas entre los 3 y 12 años; en dicho análisis se observa la falta de medios de entretenimiento en los medios de transporte, en concreto el tren. Resultando ser algo habitual que los menores de esas edades que tienen que utilizar como vía dicho transporte por motivos familiares, personales o vacacionales; caigan en el aburrimiento, ya se trate de un viaje largo o de un tramo mucho más corto.

Hay que entender que el *mundo infantil* no es igual al que viven los adultos, para ellos todo resulta novedoso, de ahí que sientan las ganas innatas de conocer y explorar todo lo que les rodea. Por tanto el hecho de pensar que durante un viaje, no pueden dar rienda suelta a su imaginación y creatividad por estar coaccionados a permanecer sentados en un asiento, les condiciona a que su comportamiento incomode a los adultos.

El **propósito** de presentar este póster es crear una solución a este problema. Para ello se ha estudiado la posibilidad de destinar dentro de los vagones de tren, uno (o varios, según demanda) exclusivo para menores entre 3 y 12 años.

Este espacio denominado “Divertren”, trataría de a través de actividades, juegos, representaciones, etc paliar este problema, evitando así por un lado que los niños pierdan sus ganas de aprender y gocen de un entretenimiento durante su viaje; y por otro lado los padres se complazcan al ver a sus hijo/as felices.

La **Metodología** que tendría lugar en este Programa, sería de carácter *lúdico a la vez que educacional*. Ya que aunque la base de la que parte sea el juego no significa que no posea contenido educativo.

Respecto a los **recursos** necesarios para poner este programa en Marcha, habría que contar con recursos humanos tales como:

*Monitores, educadores, actores o actrices; que se dediquen al ámbito educativo o entretenimiento infantil.

Y recursos materiales tales como: juegos didácticos, juguetes, vídeos, etc

Respecto a los recursos que se utilizaron en el análisis de necesidades, destacar: cuestionarios, entrevistas, uso de carteles, etc

Este Proyecto se ha presentado a las delegaciones centrales de RENFE, siendo catalogado como un trabajo excelente y factible de su desarrollo. En la actualidad se halla en espera de aprobación.

PROYECTO JÓVENES NEGOCIADORES

Una herramienta innovadora para completar el Proyecto Tutorial en una Institución Educativa Argentina. Un Estudio de Caso

- El Proyecto Jóvenes Negociadores (PYN), originario de Harvard, llega a la Argentina a través de la ONG “Poder Ciudadano” que extiende la propuesta a las instituciones educativas respondiendo a sus fines específicos.
- El mismo es incorporado por una Institución Educativa Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dentro de su Proyecto Tutorial, lugar donde se centra mi investigación.
- La negociación colaborativa es el eje del programa que está destinado a jóvenes entre 12 y 18 años a fin de lograr en ellos, conocimiento y comprensión de los valores fundamentales como la paz, la justicia, la amistad, la colaboración, la tolerancia y el entendimiento, aplicándolos a situaciones de la vida cotidiana.
- Esta herramienta desarrolla la promoción del pensamiento lógico, reflexivo y crítico de los educandos, a fin de dotarlos de competencias que les permitan desenvolverse idóneamente en la resolución de conflictos.

Lic. Norma A. De Martín Talucci
(Buenos Aires. Argentina)
Universidad de Málaga

MODELOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA BASADOS EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: DISCUSIÓN Y POSIBILIDADES

Concepción Escudero Medina y Narciso Barrero González
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Antes de analizar si constituyen o no un modelo, el hecho de que las nuevas tecnologías sean una herramienta casi irrenunciable en el diseño de cualquier programa de orientación y no un mero complemento nos pone en guardia acerca de su enorme importancia actual. Se podría hacer la razonable objeción de que las nuevas tecnologías aún no han calado en cantidad y calidad en el sistema académico ese es un problema del propio sistema educativo y de quienes lo administran, no de las nuevas tecnologías en sí mismas. Del propio sistema depende, por su propia supervivencia y por la calidad de su existencia, reconvertirse cuanto antes a esta nueva globalización del conocimiento.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

La necesidad de que los programas de orientación se diseñen teniendo en cuenta las nuevas tecnologías se ha reconocido por parte de la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSP) desde su Congreso Internacional de 1979. En aquella ocasión se presentó una pionera demostración en tiempo real y vía *modem* entre Alemania y Canadá del Programa *Choices* (opciones). Lo mismo se ha reiterado en las Conferencias Europeas sobre Orientación y Tecnología de la Información (Ediciones de Cambridge 1989, Nuremberg 1992 y Dublín 1997.). En estos eventos se ha coincidido en que los programas informáticos de orientación deben mejorarse, reciclándose a los orientadores y favoreciéndose el intercambio de experiencias y el establecimiento de líneas de investigación comunes.

Los programas de orientación y las NTIC

En el campo de las nuevas tecnologías se ha evolucionado de manera muy rápida desde el empleo de programas informáticos asistidos por ordenador a los actuales sistemas residentes en web que permiten al alumno disponer de toda la información *on-line* mediante *portal-web* o *web-city* y modificarla, mediante sus aportaciones a bancos de recursos, Chat, foros, agendas y noticias, en la forma en que el profesor-administrador del sistema lo diseñe.

Diversos autores parecen decantarse por la aceptación de la existencia de un modelo tecnológico en el que los actuales modelos se van a fusionar por lo que las tecnologías avanzadas de la comunicación van a ser en cierto modo la *argamasa* que va a compactar este nuevo modelo comprensivo-tecnológico: en el futuro se desarrollarán modelos tecnológicos que suplantarán con carácter definitivo a los modelos tradicionales, al permitir las bases de datos de las redes telemáticas, dar respuestas satisfactorias a las necesidades individuales específicas mediante el desarrollo de realidades virtuales. Otros investigadores no opinan lo mismo ya que este presunto modelo no tiene algunas características definitorias del concepto de modelo:

- *representación de la realidad* sobre la que hay que intervenir y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes.
- *muestra o ejemplo* de la aplicación de una teoría de la orientación psicopedagógica.
- *prototipo o ideal a conseguir* en orientación, en el que estarían representadas las condiciones idóneas en que se produce un hecho al contrastarse una teoría.

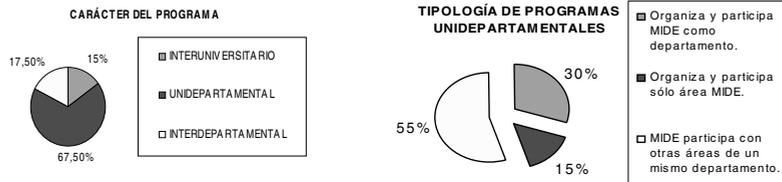
CONCLUSIONES

Los orientadores están reaccionando de manera muy diversa ante esta situación, condicionados en gran medida por su propia formación: en la medida en que su reciclaje informático es adecuado y se preservan elementos deontológicos de buena *praxis*, se disipan posibles desconfianzas ante las nuevas tecnologías. Creo que en este punto se está exagerando y que podemos salvar el factor humano, sin llegar a los estados de *pánico* que se suelen generar cuando hay avances técnicos muy rápidos. Esto ha ocurrido con otros inventos como el automóvil o el ferrocarril que en palabras de la época causaban espanto al circular a la *tremenda velocidad* de 40 o 50 kilómetros por hora y también está pasando con otros ingenios como los teléfonos móviles o con los hornos microondas.

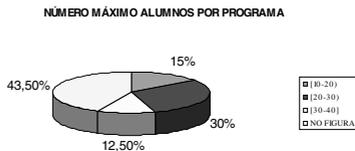
Así hoy conviven orientadores, los menos, que ven las NTIC como una amenaza con otros muchos que opinan todo lo contrario. Si en conclusión aceptamos aunque sea provisionalmente el modelo tecnológico de intervención psicopedagógica, llegamos a un tipo de orientador, situado a caballo entre los procesos educativos formales e informales, que se convierte en un mediador en el proceso de aprendizaje del alumno.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE 40 PROGRAMAS DE TERCER CICLO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO M.I.D.E. EN EL CURSO 2002- 2003.

MUESTRA: 40 programas de doctorado ofertados desde 25 Universidades Españolas en las que participa el área de conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y vigentes durante el curso académico 2002-2003

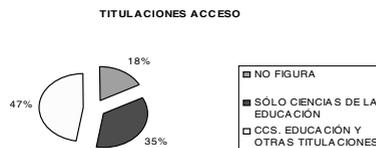


La mayoría de los programas analizados son de carácter unidepartamental (67,50 %). Cabe destacar no obstante, que dentro de esta categoría, sólo un 44 % de ellos (el 30% del total de programas), son organizados e impartidos de forma exclusiva por el departamento (30%) o área MIDE (15%), siendo el 55% restante programas impartidos por un solo departamento en el que MIDE colabora junto a otras áreas de conocimiento que también forman parte del mismo.



Aunque en un porcentaje importante de programas (43,50%) no aparece reflejado explícitamente el número máximo de alumnos o alumnas, podemos decir que la tendencia en los restantes programas es la de admitir un máximo de 20 y 25.

Cualquier alumno licenciado en titulaciones de Ciencias de la Educación puede optar a cursar alguno de estos programas, ya que en el 100% de los casos se admiten alumnos con esta especialidad. Un 35% (todos ellos unidepartamentales) establecen las titulaciones de Pedagogía o Psicopedagogía, junto a la de Psicología, como requisito imprescindible para acceder a los mismos, no ofreciendo esta opción de acceso a otros licenciados. No obstante, un 47% de los programas brindan esta posibilidad a diversas titulaciones: Ingeniería, Filología, Economía, Ciencias de la Información, Historia, Antropología, Derecho y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte



Un porcentaje importante de programas (43%) sitúan su oferta entre los 30 y 40 créditos. Sólo el 12% de ellos establecen una oferta inferior a los 30 créditos. Se alejan considerablemente 2 de los programas (6%) que ofertan más de 70 créditos a su alumnado.

El 74% de los créditos ofertados son de carácter fundamental, esto es, "sobre los contenidos fundamentales de los campos científico, técnico o artístico a los que está dedicado el programa de doctorado correspondiente".

El número de créditos metodológicos y afines es bastante inferior. Los primeros, esto es, los créditos "relacionados con la metodología y formación en técnicas de investigación" se sitúa muy por debajo de esta cifra, incluyendo tan sólo el 19%. Los segundos, "relacionados con campos afines al del programa", comprenden tan sólo el 7% y están presentes únicamente en el 25% de los programas.



Conclusiones:

- Existe una gran heterogeneidad entre los diversos programas respecto a los aspectos analizados, apreciándose mayor coincidencia entre aquellos del mismo carácter (unidepartamental, interdepartamental e interuniversitario).
- A pesar de que en la normativa relativa a tercer ciclo (Real Decreto 778/1998) se aboga por el potenciamiento de programas de carácter tanto interdepartamental como interuniversitario, la realidad nos demuestra que estos todavía representan una minoría.
- Se puede apreciar una tendencia a ofrecer un margen de optatividad, que permite a los alumnos cursar aquellos seminarios más acordes con sus intereses durante el periodo de docencia.

Vanessa Estévez Baquero
Beatriz García Antelo
Universidad de Santiago de Compostela

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Inés Gil Jaurena

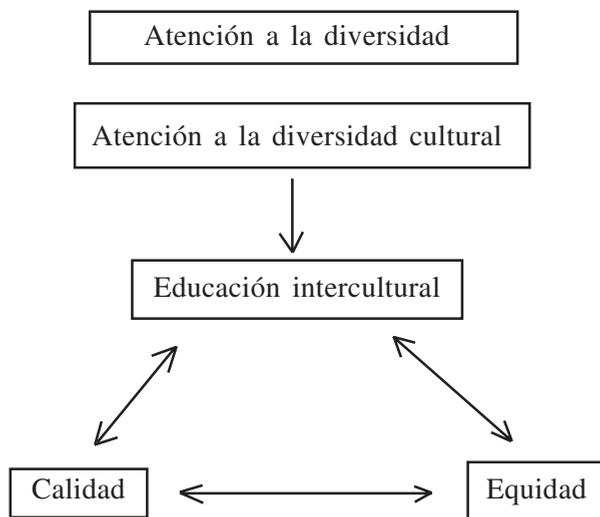
Becaria FPU en el Dpto. MIDE I de la Facultad de Educación de la UNED

El objetivo del póster es vincular los términos “educación intercultural” y “calidad de la educación”, adoptando una postura de atención a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural como elemento fundamental para poder hablar de una educación de calidad.

Partiendo de la relación comúnmente aceptada entre calidad y atención a la diversidad (situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptando la educación a sus características y necesidades), concebimos la cultura y la diversidad cultural (identidad étnica, socialización cultural del alumnado, ...) como variables a tener en cuenta en el proceso educativo, dado que implican diferencias en el alumnado en su manera de aproximarse al conocimiento y construirlo, en su manera de aprender, etc.

La respuesta a la diversidad cultural puede tomar diferentes aspectos en función de la ideología educativa subyacente; en este póster adoptamos una perspectiva de *educación intercultural* que, tal y como entienden diversos autores (James Banks; Sonia Nieto, Christine Sleeter, entre otros), supone un movimiento de reforma de la escuela para garantizar la *calidad* y *equidad* para todos. Entendemos que este enfoque y no otros (negación de la diversidad, segregación, asimilación cultural) contribuye a mejorar la calidad de la educación.

Los conceptos fundamentales del póster y sus interrelaciones son los siguientes:



Definimos la **educación intercultural** como:

“enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social” (Gil Jaurena, 2002: 15).

El término **calidad** se refiere a diferentes aspectos, como la consecución de objetivos previamente establecidos (eficacia) con el mínimo coste (eficiencia), la satisfacción de los usuarios, la capacidad de respuesta a las demandas de la sociedad, ... La definimos así:

“La educación de calidad es aquella que desarrolla todas las capacidades de todos los alumnos, favorece la participación y la satisfacción de la comunidad educativa, tiene en cuenta las condiciones de partida, e intenta superarlas si éstas son desiguales o desfavorecedoras” (Gil Jaurena, 2002: 25).

Respecto a la **equidad**, es principio y fin de la educación intercultural, y significa igualdad de oportunidades para que todos los alumnos logren desarrollar al máximo su potencial (Bennett, 2001: 174). Marchesi y Martín (1998: 51) aclaran que la igualdad de resultados no consiste en que todos los alumnos obtengan los mismos resultados, sino en que “las diferencias que se encuentran entre ellos no sean debidas a factores sociales o culturales”.

Ponemos a continuación en relación los conceptos de educación intercultural y calidad de la educación, para ver cómo el primero contribuye a conseguir y mejorar el segundo:

- La educación intercultural, dirigida a todos los alumnos, busca el desarrollo integral de todos ellos, lo cual concuerda con la primera característica de la calidad que hemos apuntado.
- Respecto a la segunda, por sus principios democráticos y su perspectiva inclusiva la educación intercultural busca la implicación de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, entorno), la respuesta a sus necesidades y demandas, y su satisfacción.
- Por último, guiada por el principio de equidad, la educación intercultural pretende la consecución de los objetivos educativos por todo el alumnado, para la cual ha de responder adecuadamente a todos ellos (teniendo en cuenta variables de diversidad cultural), lo que implica atender y solventar las desigualdades iniciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENNETT, CHRISTINE. (2001). Genres of research in multicultural education, en *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, pp. 171-217.
- GIL JAURENA, INÉS. (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Trabajo de investigación inédito.
- MARCHESI, ÁLVARO Y MARTÍN, ELENA. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.



MATERIALES EDUCATIVOS MULTIMEDIA SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA LOGOPEDIA



Universidad
de Oviedo

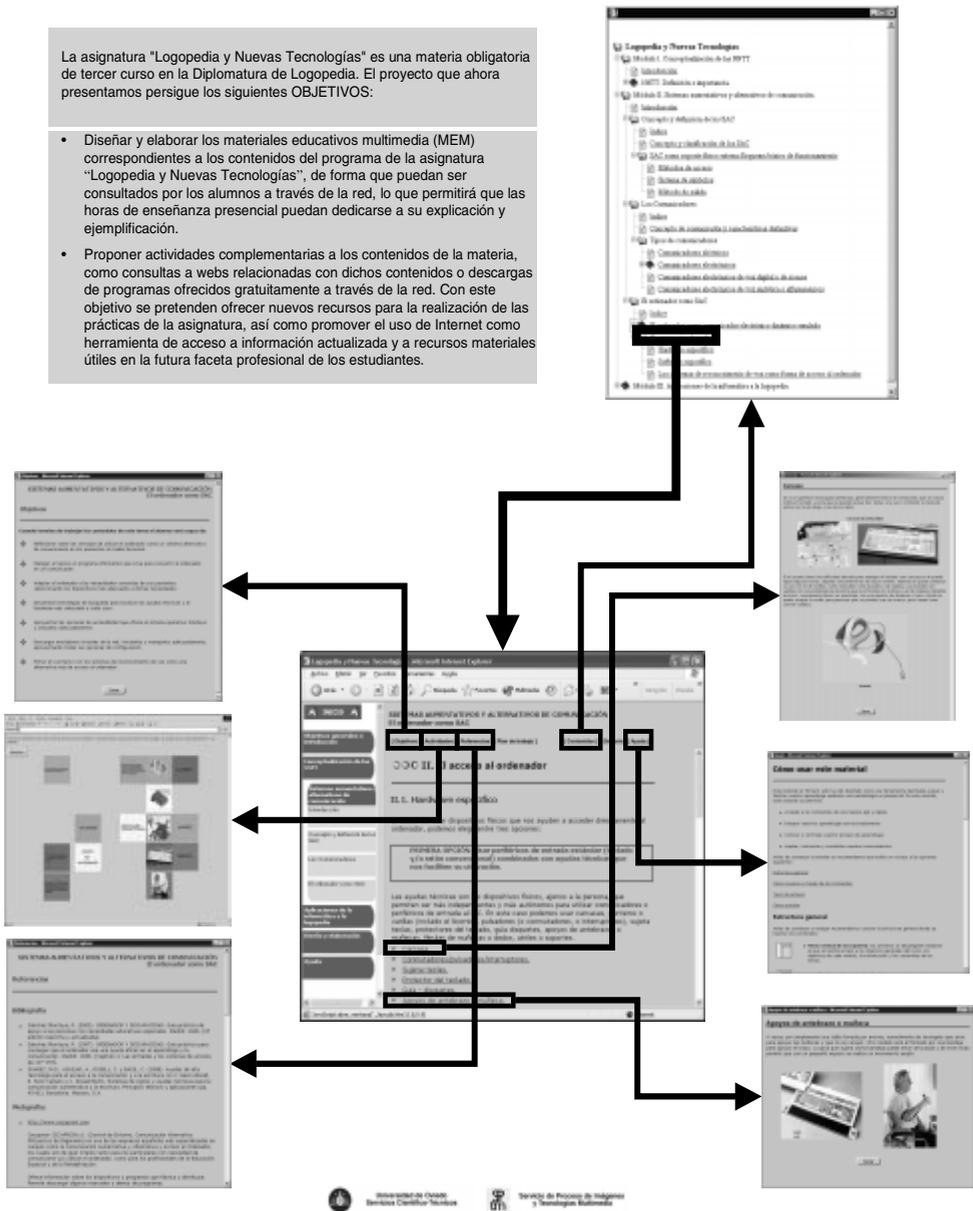
Ciencias de la Educación

Teléfono: 985 10 2868 -985 10 2862
Fax: 985 10 3216
e-mail: teresa@ccr.oe.uniovi.es

Dra. M^a Teresa Iglesias García, Dra. M^a del Hénar Pérez Herrero
Dra. Raquel-Amaya Martínez González

La asignatura "Logopedia y Nuevas Tecnologías" es una materia obligatoria de tercer curso en la Diplomatura de Logopedia. El proyecto que ahora presentamos persigue los siguientes OBJETIVOS:

- Diseñar y elaborar los materiales educativos multimedia (MEM) correspondientes a los contenidos del programa de la asignatura "Logopedia y Nuevas Tecnologías", de forma que puedan ser consultados por los alumnos a través de la red, lo que permitirá que las horas de enseñanza presencial puedan dedicarse a su explicación y ejemplificación.
- Proponer actividades complementarias a los contenidos de la materia, como consultas a webs relacionadas con dichos contenidos o descargas de programas ofrecidos gratuitamente a través de la red. Con este objetivo se pretenden ofrecer nuevos recursos para la realización de las prácticas de la asignatura, así como promover el uso de Internet como herramienta de acceso a información actualizada y a recursos materiales útiles en la futura faceta profesional de los estudiantes.



LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

Ana Beatriz Jiménez Llanos
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Universidad de La Laguna

En las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado no existe consenso en cuál es la naturaleza de este conocimiento, por lo que recurren a una gran diversidad de conceptos para designarlo, cada uno de los cuales supone una explicación diferente, o al menos con matices diferenciados, acerca de dicha naturaleza, así como de la forma de investigarla. Este póster pretende aclarar, dentro de sus limitaciones, este panorama, para lo cual analizamos 192 investigaciones *sobre* el pensamiento del profesorado, en función de una serie de categorías que describimos a continuación.

1. Procedencia de las investigaciones. Las investigaciones anglosajonas (71'9%) son más numerosas que las circunscritas al ámbito iberoamericano (28'1%), lo que nos lleva a reclamar la necesidad de incrementar los trabajos en este último ámbito.

2. Modelos teóricos. Los modelos teóricos mayoritarios son “la práctica como conocimiento” (34'4%) y la “creencia como conocimiento” (31'3%). Puesto que el primero se apoya en las Teorías de la Acción y el segundo en la Teoría de Esquemas, podemos hablar del predominio de dos corrientes claramente contrapuestas en las investigaciones sobre el pensamiento docente. Les siguen las investigaciones que indagan sobre “el contenido como conocimiento” y “lo científico como conocimiento” (17'7% y el 16'7%, respectivamente). La prueba χ^2 reveló que la relación entre “Modelo teórico” y “Procedencia” no es significativa ($p=0.558$).

3. Tópicos empleados. Se emplea una gran diversidad de tópicos ($n=41$). Así, en “lo científico como conocimiento” se habla de *Concepciones* (59'4%)¹,

¹ Porcentajes calculados sobre el total de investigaciones de cada modelo.

Metáforas (18'8%) y *Constructos* (12'5%). “La creencia como conocimiento” utiliza los tópicos *Creencias* (71'7%) y *Teorías Implícitas* (18'3%), junto con otros como *Ideas*, *Estructura de Conocimiento*, etc., que suponen, respectivamente, el 1'7%. “El contenido como conocimiento” recurre hasta 12 tópicos diferentes, entre los que destacan *Conocimiento del contenido* (17'6%) y *Conocimiento de la materia* (14'7%). En el caso de “la práctica como conocimiento” el total de tópicos empleados se eleva a 19, destacando *Pensamiento Reflexivo* (27'3%), *Perspectivas* (15'2%) y *Conocimiento Práctico* (12'1%). Esta multiplicidad de tópicos evidencia la confusión terminológica y, lo que es más grave, conceptual que planea sobre este ámbito de estudio.

4. Las finalidades. Entre las finalidades perseguidas (que no son excluyentes) destaca claramente analizar o describir el tópico investigado (61'6%). A continuación se sitúa el interés por conocer su influencia en otros ámbitos (24'5%) y su posible evolución (12'5%). El resto de las finalidades (estudiar el pensamiento en situaciones interactivas o de planificación o de evaluación, etc.) se sitúan en un plano casi anecdótico. Queda, pues, patente la necesidad de perseguir finalidades más ambiciosas, así como de abundar en otras temáticas minoritarias. No se halló una relación significativa entre las finalidades y los modelos teóricos.

5. Las muestras. Más de la mitad de las investigaciones (53'6%) utiliza una cantidad no superior a 15 sujetos, mientras que las que recurren a más de 100 sólo suponen el 10'9%. El 13'5% no informa sobre este aspecto. Por lo que se refiere al nivel educativo, predominan las muestras integradas por un único nivel (72'4%) sobre las mixtas (8'8%). Entre las primeras, la mayor parte se centran en el pensamiento de los docentes en formación (30'7%) o de primaria 23'4%. El 18'8% de las investigaciones no informa sobre este aspecto. Aunque encontramos una relación significativa entre el nivel educativo y el tamaño de la muestra ($p \leq 0.001$), el 85% de las casillas tiene una frecuencia esperada inferior a 5. En resumen, es preciso estudiar el pensamiento del profesorado de todos los niveles educativos y con muestras *también* mayores.

6. Las técnicas. En cuanto a las *técnicas de recogida de datos* (que no son excluyentes), aunque existe una gran diversidad, las más frecuentes son la entrevista (53'6%), la observación (33'3%), el diario (22'4%) y los cuestionarios (20'8%). Debemos mencionar que la gran mayoría de las investigaciones no especifica la *técnica de análisis* utilizadas, por lo que no pudimos analizar este aspecto. En cuanto a las técnicas que se utilizan de forma individual, el cuestionario (11,99%), seguido de la entrevista (10,94%), son las más usuales. La combinación más frecuente de técnicas es entrevista+observación (únicamente ambas o junto con otras técnicas), cuyo uso abarca el 28'12% de las investigaciones. También es frecuente (13'54%), encontrar a la entrevista junto con otras

técnicas, entre las que destacan el cuestionario y los diarios. No se halló una relación significativa entre las técnicas empleadas y el modelo teórico o la procedencia de las investigaciones.

“EL COORDINADOR Y EL GRUPO DE INVESTGIACIÓN: UN ESBOZO PARA PERFILAR EL INVESTIGADOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”

Dr. Bonifacio Jiménez Jiménez
Dra. Juana María Tierno García
Universitat “Rovira i Virgili” Tarragona

INTRODUCCIÓN Y ENCUADRE

Este póster es una síntesis de un trabajo bastante más amplio en el que se realiza una mirada desde dentro a la investigación educativa desarrollada por parte de los profesores universitarios vinculados a las Licenciaturas de Ciencias de la Educación impartidas en las Universidades públicas de Cataluña.

El foco de este trabajo **se centra en** la figura del coordinador o del director del grupo de investigación y en el propio grupo, si bien, se incluye alguna incursión colateral relacionada con otras interesantes cuestiones que fueron apareciendo en el estudio.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Para la recogida de datos se preparó un cuestionario amplio con distintas dimensiones conceptuales, con el fin de captar información mediante preguntas de elección, de identificación o escalas de valoración. El cuestionario se aplicó a 91 profesores universitarios tratando de respetar la proporcionalidad respecto a la población (35 de la UB, 19 de la UAB, 14 de la URV, 13 de la UdG y 10 de la UdL). También se aplicó una entrevista semiestructurada a diferentes profesores investigadores considerados como informantes clave, 9 en total, uno por cada área de conocimiento (DOE, MIDE y THE) y por cada categoría (catedrático, titular y asociado).

RESULTADOS Y ELEMENTOS DE DISCUSIÓN

El perfil medio resultante es un profesor de 45 años de edad, que se licenció en 1982 y realizó su tesis doctoral en el año 1991. Este perfil, según los estudios de Huberman (1996) sobre los ciclos vitales de los profesores, corresponde a un profesor ya asentado, consolidado y en época de crecimiento intelectual. El 87% de los profesores **compatibilizan la investigación** con la docencia. El 62% de ellos ha tenido o tiene algún cargo reconocido dentro de los estatutos o leyes que regulan la vida universitaria (desde Secretario de Departamento a Vicerrector).

El **director o coordinador de la investigación** es una figura clave en cualquier caso. El reconocimiento de la **valía del director** o coordinador merece una valoración de 4.98 sobre 6, su **sentido ético profesional e investigador** y su **sentido de la responsabilidad**, se valoran con 5.43. También logran niveles de estimación por encima de la media: **la capacidad de diseñar investigaciones, la capacidad de trabajo, el saber escoger a los miembros del equipo y colaboradores y el que cumpla con sus tareas.**

LA RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR

Tras el estudio empírico, y teniendo en cuenta la consideraciones teóricas previas y los resultados, se ha realizado una síntesis de las conceptualizaciones resultantes. El siguiente esquema trata de ilustrar las señales identitarias del investigador educativo, aglutinándolas en una serie de núcleos.

La contextualización social de la investigación.

Los momentos evolutivos y conceptualizadores

3.- Núcleo Externo. Ámbito individual:

3.1.- Dimensión personal: Lo personal. Concepto del yo. Historia académica. Historia personal. Experiencia como investigador. Trayectoria. Valoración. Creencias.

1.- Núcleo central. Ámbito común. El Grupo

Identidad compartida. Memoria colectiva. Reglas y normas. Dinámica interna. Acceso al grupo. Prestigio del director. Tema a investigar. Expansión. Sentimiento de "nosotros", Cultura profesional compartida. Identidad heredada. Identidad deseada. Voluntarismo. Empatía. Intereses comunes. Pertenencia. Señas de identidad intragrupo.

2.- Núcleo intermedio. Ámbito profesional.

Dimensión formal y dimensión profesional: Las áreas de conocimiento. Lo corporativo. Los símbolos. Los protocolos. Los congresos. Los tribunales y comisiones. Parcelación-Especialización. Estructura de grupos. Jerarquización.

3.2.- Dimensión contextual

Identidad colectiva compartida. Identidad profesional compartida. Concepto social definido. Lo común a todo un país. Evaluación de la investigación. La presión paradigmática. La Ley.

Las tareas del investigador

Los problemas: valoraciones y preocupaciones

PROGRAMAS EN LA RED: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EN INTERVENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA

M^a José Mayorga Fernández
Vicenta M^a Ruiz Baeza

1. INTRODUCCIÓN

Internet es una de las herramientas utilizadas por los orientadores para su trabajo. Con la red de redes se ha podido dar a conocer el trabajo que muchos profesionales realizan en el campo de la orientación e intervención psicopedagógica, dejando de relacionarse de forma directa la orientación e intervención con los enfoques clínicos, ampliándose sus posibilidades y campos de actuación.

Por esta razón, en los últimos años han proliferado una serie de programas al servicio de la orientación e intervención psicopedagógica, que pretenden proporcionar a sus usuarios determinados servicios. Programas de fácil acceso a través de Internet y cuyos beneficiarios van a ser muy diversos. Pero ¿qué programas son los que se publican y cuáles son las características de los mismos?.

2. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio ha sido conocer la tipología de programas de orientación e intervención psicopedagógica existentes en la red, así como su estructura. Para ello se realizó un análisis descriptivo de diferentes programas en la red, a través de los buscadores: altavista, google, lycos, yahoo, msn, wanadoo, elcano, ozu y terra.

Una vez realizado este primer análisis general, se realizó un segundo análisis más específico, sobre el contenido de los diferentes programas. En el citado análisis se contemplaron, principalmente, el tipo de destinatarios beneficiarios de los programas, los objetivos, si especificaban los recursos necesarios, así como

la medida en que desarrollaban las actividades planteadas, además de conocer el tipo de planificación y de evaluación puesta en práctica en cada uno de ellos.

La muestra empleada para realizar el estudio fue de 79 programas de orientación e intervención psicopedagógica, estos programas estaban, principalmente, destinados a paliar problemas sociales.

3. RESULTADOS

De los programas recopilados se analizó en qué medida estos aspectos eran contemplados por cada uno de los programas, obteniéndose los siguientes resultados:

Observándose los resultados obtenidos, se aprecia que los apartados que más se repiten en los distintos programas analizados eran: la denominación en el 93,67%, los objetivos en el 83,54% y los destinatarios en un 82,27%. Prácticamente un poco más de la mitad establecen justificación, concretamente un 64,55%, y un 62,02% hace referencia a las actividades a realizar en el programa.

Del total de programas analizados, la mayoría de ellos hacían referencia a prevenir las drogodependencias, así como los trastornos alimentarios, seguidos por programas destinados a la mejora de la convivencia.

4. CONCLUSIONES

Emplear programas de orientación e intervención psicopedagógica supone proporcionar a determinados grupos sociales una mayor igualdad de oportunidades, de tal forma que toda la población tenga la oportunidad de adquirir una enseñanza comprensiva y atención a la diversidad que le permita su desarrollo tanto personal como profesional y social.

A pesar de que en los últimos años está proliferando, en gran medida, el empleo de Internet para dar a conocer determinados programas de orientación e intervención psicopedagógica, sería necesario que existiese una serie de recomendaciones o reglas mediante las cuales los programas tuviesen una presentación más uniforme y completa, proporcionándose de esta forma un mejor servicio a los usuarios.

5. BIBLIOGRAFÍA

BESNAINOU, R.; MULLER, C. Y THOUIN, C. (1990). Como elaborar programas educativos. Barcelona: CEAC.

-
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). Cómo analizar los materiales. Cuadernos de Pedagogía, 203. pp 14-18.
- SALMERÓN PÉREZ, H. (1999). Diagnóstico del diseño de programas académico-educativos pp 49-61. En Peñafiel, F.; González González, D. Y Amescua, J. La intervención en Psicopedagogía. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL: EDUCACIÓN EN VALORES

M^a Ángeles Molina Merlos
Antonio Burgos García

1. ANTECEDENTES

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada para este proyecto, hemos podido comprobar cómo la evaluación ha sido y es un tema que desempeña un papel importante dentro de la institución educativa, ya que a través de ella se puede conseguir un verdadero cambio hacia la calidad en la educación.

La evaluación que se ha llevado a efecto en las instituciones educativas formales responden, fundamentalmente, a planteamientos dirigidos desde la administración (evaluación externa). Sin embargo, en las instituciones autónomas aparece un giro que parte de la evaluación externa hacia una evaluación interna llevada a cabo por la propia institución. Ya que tienen capacidad de decidir aspectos de su organización y funcionamiento, son las primeras interesadas en saber si sus actuaciones producen los resultados esperados. Aparece así, la Evaluación como intrínseca a la propia actividad (Jiménez, B. 1999).

Esta evaluación interna va a potenciar una reflexión interna de la propia institución para poder llevar a cabo un proceso de mejora de la propia organización.

2. HIPÓTESIS

El objetivo de la investigación es estudiar la evaluación interna de una ONG que va a realizar un Proyecto de Educación en Valores.

La hipótesis de trabajo es conocer la puesta en práctica del proyecto y determinar si existen diferencias significativas entre el funcionamiento real de la

programación y lo previsto en la planificación (actividades programadas, los objetivos que las definen, los recursos necesarios (humanos, técnicos, materiales, infraestructura), temporalización, etc.)

Esta evaluación proporcionará suficiente información con la que se podrá realizar una propuesta de mejora para el curso siguiente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

La muestra la compondrá una ONG, que está compuesta por un determinado número de profesores. En total, la población de profesores es de 213 personas.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

La evaluación que se propone es un tipo de evaluación continua en la que se tienen en cuenta tanto datos de tipo cuantitativo como cualitativo. Se utilizarán para ello los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- *Instrumentos de tipo cuantitativo:*

Cuestionarios: La información recogida pasará a una base de datos, que posteriormente será analizada.

Hojas de registros: En estas hojas aparecen todos los profesores y niños que componen cada una de las secciones.

Recuentos numéricos: recuento de beneficiarios que intervienen en las actividades realizadas por las secciones.

Controles de asistencia: Seguimiento de la asistencia tanto de los Equipos de Profesores como de los grupos de niños y jóvenes de cada Programa.

Fichas de cada una de las secciones: en las que aparezcan todos los datos que definen a cada sección (recursos humanos, técnicos, materiales, etc.).

Revisión de archivos y registros administrativos.

- *Instrumentos de tipo cualitativo:*

Fichas de todas las actividades de cada Programa: Diseñadas con la finali-

dad de tener un dato de referencia sobre las actividades que se desarrollan en cada sección.

Diarios: Informes personales en los que se va a recoger aquellos aspectos que el profesor crea conveniente señalar.

Entrevistas: de carácter personal o colectivo. La entrevista será de elaboración original, apoyándose siempre en la información y datos que se obtengan de la revisión.

Actas de las sesiones de formación: realizadas durante los procesos de formación,.

Actas de las sesiones de evaluación, ya sean diarias, semanales o mensuales.

- *Técnicas para el análisis de datos*

-análisis de contenido

-triangulación.

-diseño de un sistema de indicadores informatizado.

3.3. Procedimiento

El proceso de investigación a seguir, estará dividido en las siguientes actuaciones:

- Determinación de las estrategias de observación, evaluación, análisis, indagación de los distintos agentes que integran el Proyecto. Para ello, se hará una revisión bibliográfica que permitirá encaminar el proceso de la investigación.
- Toma de contacto con la Asociación, presentación del proyecto de investigación y determinación de la participación de los implicados en el Proyecto de dicha ONG.
- Elaboración de instrumentos, estrategias y documentos que faciliten la propia investigación.
- Recabar información a través de los instrumentos de recogida de datos.
- Análisis del material extraído. Paralelamente, se realizará un análisis y revisión de las distintas bases de datos (Teseo, Eric, Aranzadi, etc.) que nos proporcione nueva bibliografía sobre el proceso.
- Exposición de los datos extraídos a la propia asociación y su posterior revisión.
- Desarrollo del informe final en colaboración con el propio equipo directivo de la asociación.

3.4. Tratamiento de datos

Aprendizaje de la aplicación de las NNTT en el tratamiento de la información.

Aprendizaje de paquetes informáticos para el tratamiento cuantitativo y cualitativo la información.

Para el análisis de la información recogida tanto en las observaciones, entrevistas, cuestionarios, etc. , se utilizará fundamentalmente el método clásico de “Análisis del Contenido”, insertando paralelamente criterios teóricos de la propia búsqueda de la literatura que realicemos.

Toda información que implique diálogo será grabada y posteriormente transcrita. Se utilizarán programas de Análisis Cualitativo, (NUDIS, AQUAD-five), con los que obtendremos indicadores de evaluación (validados con la opiniones y creencias de los propios profesores) así como la frecuencia de estos. Con lo cual podemos obtener puntuaciones numéricas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMESCUA VIEDMA y otros (1996): *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío (Ed.) (1996): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicología.
- JIMÉNEZ, B. (Ed.) (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis.

EVALUACIÓN DE LA TELEFORMACIÓN: SITUACIÓN ACTUAL Y NUEVOS RETOS

Natalia Pazos Caballo
Universidad de Sevilla

Con esta comunicación quisiera generar la reflexión de los participantes a este Congreso acerca del nuevo reto que tendrá que enfrentar la evaluación en el ámbito de la teleformación, ya que éste es un ámbito educativo que cada vez adquiere mayor protagonismo en nuestra sociedad.

Como afirmaba Delors (1996) las nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades ligadas a la producción y al trabajo como a las relacionadas con la educación y la formación. En cuanto a la formación, fruto de esta revolución comienzan a aparecer productos y proyectos pedagógicos para la sociedad del conocimiento, y, por tanto, la necesidad de evaluar los mismos para poder dar lugar a las más adecuadas situaciones de formación posibles.

Estos productos pedagógicos es lo que denominamos como **Teleformación**. “La Teleformación es un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnología, redes de telecomunicaciones, videoconferencia, TV digital, materiales multimedia) que combina distintos elementos pedagógicos: la instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencia o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico). (Fundesco, 1998).

Debido al creciente desarrollo de la Teleformación en España, surge la necesidad de estimular la evaluación de esta nueva modalidad formativa mediante procedimientos rigurosos y expertos. Al ser éste un medio nuevo, su implementación debe estar sujeta a controles que permitan valorar adecuadamente no sólo su calidad global, sino también su efecto diferencial sobre otras opciones de Formación. (Jornet, J. Y Suárez, J., 2000).

Abordar la problemática de la evaluación en este contexto es bastante com-

plicado debido, por un lado, a la complejidad propia de la evaluación y, por otro, a la diversidad de conceptualizaciones y aplicaciones que este tema ha generado, lo cual ha a dado lugar a una gran diversidad de prácticas evaluativas. Para ilustrar esta diversidad, a continuación vamos a hacer referencia a varios trabajos en los que se presentan propuestas diferentes de evaluación de la teleformación.

TIPO DE EVALUACIÓN	TRABAJOS DE REFERENCIA
<i>Evaluación de la teleformabilidad</i>	Proyecto TETRA. Universidad de Valencia.
<i>Evaluación del programa</i>	Programa FODIE (Formación on line de directivos de Instituciones Educativas). Universidad de Granada Http:// www.ugr.es/~fagarcia/Evaluacion/Indexe.htm
<i>Evaluación del impacto</i>	
<i>Evaluación del sistema</i>	Pere Marqués Graells (2001) Evaluación de sistemas de teleformación (STF). UAB.
<i>Otros tipos de evaluación (evaluación del diseño del programa, evaluación de la implementación, evaluación de los materiales o servicios empleados, evaluación del aprendizaje de los alumnos/as, evaluación del profesorado, evaluación de la evaluación, etc)</i>	Proyecto CFV (Centro de Formación Virtual), desarrollado en la Universidad de Valencia. En este caso asistimos a un estudio sobre la Evaluación del rendimiento de los alumnos. Bo, R.M., Sáez, A. y Belloch, C. (1999) Sistemas de evaluación de contenidos en Teleformación: el proyecto CFV. RELIEVE. VOL.5, Nº 2-2.

Tabla 1. Componentes a evaluar en los contextos de teleformación.

Tal y como se traduce del análisis del cuadro anterior, existen propuestas y experiencias muy diversas en cuanto al qué y al cómo evaluar la teleformación, aunque la mayoría de ellas han partido del contexto científico. Sin embargo, actualmente estamos asistiendo a un creciente desarrollo de las plataformas y centros de teleformación en nuestro país, especialmente vinculados a la formación permanente y formación continua. ¿Qué ocurre en estos otros ámbitos en los que también se gestionan y desarrollan sistemas y programas de Teleformación? ¿Quién realiza la evaluación? ¿Qué tipo de evaluación se lleva a cabo en estos contextos?. Es necesario recopilar información, indagar sobre los problemas y dificultades encontrados por estos agentes al desarrollar la evaluación de la teleformación, y a partir de estos datos, poder diseñar estrategias, acciones, modelos o instrumentos que faciliten estos procesos; así como crear estructuras de apoyo permanentes que acompañen a los agentes responsables de evaluar las propuestas de teleformación. Para que la teleformación se convierta en una verdadera respuesta a las necesidades de formación continua a la que nos enfren-

tamos todos/as en esta sociedad, debemos conseguir que la oferta de formación on-line no se reduzca a la mera exposición textual de contenidos en una página web, debemos conseguir propuestas teleformativas de calidad, y para ello necesitamos que desde la evaluación educativa, como disciplina científica, se afronte este nuevo reto.

SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVA FUTURA SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN ESPAÑA

Carolina Pérez y Liria Callejo
Programa Institucional de Calidad.
Universidad de León

Este estudio realiza un análisis comparativo entre los dos planes de evaluación de la calidad en España: el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), desarrollado desde 1995 hasta el año 2000, y el Plan de Calidad de las Universidades (PCU) iniciado en el año 2001. También se analizan las diferencias y similitudes entre conceptos de evaluación, certificación y acreditación en el ámbito de la Educación Superior.

Los primeros resultados encontrados en este análisis comienzan a tomar forma a través de planes estratégicos que se están iniciando en la actualidad en diferentes universidades así como innovaciones y mejoras establecidas en las diferentes unidades evaluadas.

Avances importantes dentro del PCU son la continuación e implantación de sistemas y planes institucionales de calidad de las universidades (iniciados en el PNECU en algunas universidades) así como una mayor implicación de las comunidades autónomas en iniciativas propias y de gestión del nuevo plan coordinados por el Consejo de Coordinación Universitaria. Asimismo, y de acuerdo con los objetivos establecidos, se avanza en el desarrollo de un catálogo de indicadores y en el inicio de experiencias piloto de acreditación de programas formativos y grados académicos. De esta forma, España se encuentra dentro de la tendencia europea y mundial sobre la internacionalización y aseguramiento de la calidad en Educación Superior y en el avance para la construcción de un espacio europeo en donde la acreditación va a jugar un papel muy importante.

Teniendo en cuenta esta perspectiva futura, la diferencia principal entre el sistema de evaluación con la certificación y la acreditación está en la existencia de estándares referenciales para la comparación y en la decisión externa (sí/no) realizada por auditores y emitida por una agencia de certificación o acreditación.

Con respecto a los últimos avances en este sentido, es importante tener en cuenta que la nueva Ley Orgánica de Universidades (L.O.U. 6/2001, de 21 de diciembre) trata en su Título V: *De La Evaluación a la Acreditación*, dos artículos: Artículo 31: Garantía de Calidad y Artículo 32: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

De esta forma establece los objetivos pertinentes e indica que se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación. Estas funciones se llevarán a cabo a través de *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* y a través de los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine. El artículo 32 contempla la constitución de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación*.

Finalmente como conclusiones podemos destacar que en España existe una experiencia de evaluación en España dentro de las instituciones de Educación Superior en España a través de los dos planes de evaluación existentes hasta el momento promoviendo la puesta en marcha de planes estratégicos de actuación y la creación de nuevas agencias regionales y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

En estos momentos se están aclarando conceptos de acreditación y certificación con las consiguientes etapas a seguir de acuerdo con los sistemas utilizados a nivel europeo e internacional. La acreditación y la certificación son procesos que están en marcha y que avanzan a buen ritmo. Estos avances en los procesos deben realizarse con tiempo, reflexión, desde una planificación adecuada y desde el convencimiento de la búsqueda de la mejora de la calidad. Es importante tener en cuenta que estos procesos permitirán aumentar la transparencia de la Educación Superior, facilitar la movilidad de los profesionales, reconocimiento mutuo y la garantía de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Collado Yurrita & M.; Vázquez Morcillo, A.(2001). *El Segundo Plan de la Calidad de las Universidades*. III Foro de reflexión. Almagro: Consejo de Universidades. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2002). *II Plan de Calidad de las Universidades 2001-2006*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Universidades (2002). *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, C y D (2002). *Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) 6/2001, de 21 de diciembre*. BOE

Valcárcel, M. (2001). *Adaptación de los conceptos generales y específicos de los sistemas de calidad a las instituciones universitarias*. Curso: Acreditación Docente y de Servicios Universitarios.

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A DEBATE ¿HAY UN ANTES Y UN DESPUÉS A PARTIR DE LA L.O.G.S.E.?

Isaac J. Pérez López

(Doctorando del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad de Granada))

RESUMEN

El espíritu de renovación pedagógica que acompañaba a la entrada en vigor de la LOGSE en sus postulados teóricos, y que venían a cubrir parte de las deficiencias mostradas por la precedente Ley de Educación de 1970 gracias, entre otras razones, al establecimiento de un currículum más flexible así como por una mayor atención a la diversidad del alumnado, no se ha resuelto con el éxito esperado en lo que concierne a la asignatura de Educación Física (E.F.), como posteriormente se ha refrendado en las prácticas escolares cotidianas.

La finalidad de este estudio ha sido la de contrastar las opiniones y experiencias de personas que estuvieron escolarizadas durante el periodo en el que tuvo vigencia la Ley de Educación de 1970 en comparación con aquellos otros que desarrollaron sus años de escolaridad al amparo de la LOGSE.

La herramienta utilizada para el desarrollo de la investigación fue la encuesta, la cual constaba de 10 preguntas en formato abierto con la intención de no condicionar de ningún modo las respuestas de las personas encuestadas y obtener la mayor información posible.

En los resultados obtenidos destaca el hecho de que a pesar de que 3 de cada 4 encuestados están a favor de que la E.F. forme parte del currículum escolar y, al mismo tiempo, afirmen que las clases que recibieron eran de su agrado, algo más de dos tercios reconocen no haber aprendido nada durante sus años de escolarización.

A tenor de los resultados, la evolución que ha experimentado la E.F. tras la implantación de la LOGSE resulta insuficiente, pues el potencial educativo que genera en los alumnos plantea serias dudas sobre su justificación dentro del currículum escolar.

LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA Y LA IDENTIDAD DE LOS ESPAÑOLES EN DOS CONTEXTOS: EMIGRACIÓN Y EL RETORNO

Francisca Ruiz Garzón, M^a Teresa Pozo Llorente, Leonor Buendía Eisman
Universidad de Granada

En este presente documento se presenta la investigación llevada a cabo desde la Universidad de Granada cuyo propósito es: *Describir cómo se desarrolla la vida de dos grupos generacionales (padres e hijos) en dos países, el de la emigración (Alemania) y el del retorno (España) y explicar la integración de estos dos grupos tanto en Alemania (al emigrar) como en España (al retornar). Qué tradiciones se mantienen y con qué cultura se identifican.* Son los dos interrogantes generales que guían nuestra investigación.

Este es un estudio de carácter cualitativo que se estructura en dos fases:

La primera fase se centra en la región de Hamburgo Alemania. En ella pretendemos; explicar cómo es la vida de los españoles en varios contextos, en el trabajo, en el hogar, en las asociaciones y con la población autóctona. Para ello hemos optado por utilizar como instrumentos de recogida de datos la Entrevista biográfica, la Entrevista en profundidad y la Observación participante, en concreto el Diario de campo.

La segunda fase de nuestro estudio se centra en Granada (España) como ciudad de retorno. En ella pretendemos también explicar cómo es la vida de los españoles tras retornar de la emigración, cómo es su integración, el choque cultural, integración laboral, en las asociaciones, y con los vecinos españoles. En esta fase también hemos utilizado los instrumentos de la Entrevista biográfica, la Entrevista en Profundidad y la Observación participante (Diario de campo) para recoger los datos.

La muestra utilizada en nuestro estudio la forman principalmente dos grupos

1. Componentes de la primera y segunda generación de emigrantes (padres e hijos) con los que hemos obtenido información mediante las Historias de vida.

2. Población que interacciona con los protagonistas del proceso migratorio y de retorno como son los miembros de asociaciones de españoles que se han formado en la emigración y en el retorno, grupo de profesores que han trabajado con niños emigrantes en Alemania y otros con jóvenes retornados en España, componentes de la población autóctona en Alemania y vecinos españoles de la población retornada con los que hemos obtenido la información mediante las Entrevistas en profundidad.

En el proceso de análisis el programa informático NUDIST VIVO, ha jugado un papel importante así como la definición de unas categorías básicas en los que basar dicho análisis.

Algunas conclusiones que podemos destacar son:

Integración en Alemania: Para la gran mayoría de los emigrantes de primera generación que iban llegando, su estancia sería temporal. No había interés por socializarse ni por entrar en contacto con la población autóctona. El único fin consistía en ahorrar para volver pronto al país. Los españoles que retornaron reconocen no haberse integrado mucho en la comunidad alemana, ni conocer muchas de las costumbres que ellos tienen salvo los horarios, ritmos de trabajo y algunas de las tradiciones que han aprendido por sus hijos en el colegio (la celebración de la Navidad y la Pascua). Afirman haber celebrado la mayoría de las costumbres españolas. El nivel de idioma alemán alcanzado se reduce a conocimientos mínimos para hacerse entender. En cambio los hijos mediante el contacto continuo con los jóvenes autóctonos hace que cada vez se adentren más en sus costumbres y enfoquen su vida en torno a esa sociedad autóctona dejando de lado la “cultura de casa”

Integración en España:

La idea de retorno siempre ha estado presente durante todos los momentos de la vida de los españoles emigrantes. La mayoría de los retornados llegan con una idealización de España y con unos estereotipos muy marcados, como son el buen humor de la gente, el mal funcionamiento de la burocracia, etc. Cuando llegan a España se dan cuenta que el país ha evolucionado a gran velocidad y la mayoría no reconoce el lugar que cuando jóvenes habían dejado. Durante los primeros años de estancia en España se sienten “extranjeros” porque no se sienten identificados con el ritmo de trabajo seguido en los organismos públicos, la falta de seriedad de la gente ante un trabajo, etc.

MATERIAL EDUCATIVO MULTIMEDIA DE APOYO A LA DOCENCIA DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

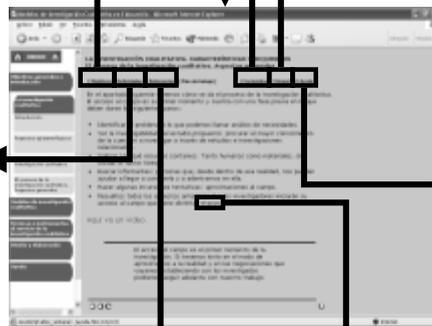
Dra. Paloma Santiago Martínez, Dra. Raquel-Amaya Martínez González



Teléfono: 985 10 2874
Fax: 985 10 3216
e-enciclopedia@educación

La asignatura "Modelos de Investigación Cualitativa en Educación" es una materia obligatoria de cuarto curso en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. El proyecto que presentamos persigue los siguientes OBJETIVOS:

- Diseñar y elaborar materiales educativos multimedia (MEM) correspondientes a los contenidos y prácticas de la asignatura "Modelos de Investigación Cualitativa en Educación".
- Introducir dicho material en la red de manera que esté a disposición de los estudiantes, que podrán acceder a él en cualquier momento y lugar en el que se disponga de conexión a Internet.
- Facilitar al alumnado el estudio de la asignatura, así como la preparación de las clases y el desarrollo de las mismas, especialmente en temas complicados en cuya explicación y comprensión puede ayudar la presentación interactiva que ofrecen los materiales educativos multimedia.



UN EJEMPLO DE POLÍTICA EDUCATIVA AUTORITARIA: LA EDUCACIÓN EN “LA DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS DE LA JUNTA DE GOBIERNO DE CHILE” (1973)

M^a José Serván Núñez
Universidad de Cádiz

En 1973, un grupo de militares encabezados por Augusto Pinochet da un golpe de Estado en Chile para derrocar al gobierno de la Unidad Popular, coalición de izquierdas elegida democráticamente.

La Declaración de Principios del Gobierno de Chile es el primer documento donde el régimen define el marco de su política. Es publicada en marzo de 1974. Algunos de los objetivos que la Junta de Gobierno plantea aquí tienen relación con la educación¹. En el presente texto, haremos un análisis de dicho documento centrándonos en sus fuentes teóricas principales: la tradición cultural cristiana y el nacionalismo.

La tradición cristiana otorga a la persona humana una trascendencia de la que se extraen una serie de consecuencias a continuación: el hombre tiene derechos naturales y superiores al Estado, por tanto, el Estado debe estar al servicio de la persona; el fin del Estado es el bien común que exige respetar el principio de subsidiariedad lo que supone la aceptación del derecho de propiedad privada y la libre iniciativa en el campo económico. Esto se corona afirmando que los anteriores principios tienen validez universal.²

Nos detendremos en la adopción del principio de la subsidiariedad del Estado porque marca profundamente la política educativa. Se afirma que, en virtud del principio de subsidiariedad, ninguna sociedad superior debe arrogarse el campo que corresponde a una entidad menor, sobre todo a la familia. De aquí se deduce que el Estado sólo debe asumir directamente las funciones que los particulares no estén en condiciones de cumplir. Del mismo modo, el Estado sólo

¹ Para un comentario más profundo y general de la *Declaración de Principios*, Vid. GÓNGORA (1982. 133 y ss.) y BRUNNER (1981. 71-74).

² Cfr. JUNTA DE GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE CHILE, 1974. 5-15.

debe poseer en propiedad lo estrictamente necesario para cumplir sus funciones específicas y el resto debe estar abierto al derecho de propiedad privada. Se dice que se pretende hacer de Chile una nación de propietarios y no de proletarios.

En lo que a educación se refiere, se une la concepción cristiana que piensa que la familia es la primera y natural educadora con este concepto de subsidiariedad para el que la familia es la primera de las entidades menores a las que no se les puede usurpar sus funciones. Subyace la idea de que la educación no es un derecho social sino que pertenece a la esfera privada del individuo (GENTILI, 1997). Por tanto, según el gobierno militar, lo natural será que los padres se organicen para proporcionar una educación a sus hijos y solamente cuando no puedan hacerlo, normalmente por razones económicas, el Estado se ocupará de ello.

A partir de ahora, y de acuerdo con este concepto de subsidiariedad, se fomenta la educación privada por lo que, ya en mayo de 1974, se promulga una nueva Ley de Subvenciones³. Sólo reciben subvenciones los centros privados gratuitos. Esta Ley iguala la subvención por alumno al costo del mismo en el establecimiento estatal mientras que con anterioridad la subvención a los privados oscilaba entre el 25 y el 50% del costo real del alumno. Además, en vez de otorgarse la subvención según las necesidades del establecimiento, se calcula según el número de alumnos matriculados en marzo⁴ y su asistencia promedio⁵ en los tres primeros meses del curso. Esto beneficia a la educación privada ya que se esforzará en aumentar el número de alumnos para obtener una subvención más cuantiosa, compitiendo más ferozmente con el sector público. Se supone que el establecimiento que tenga mayor calidad desde el punto de vista educativo es el que tendrá más alumnos y que, como la subvención recibida depende del número de alumnos, todos los centros tenderán a maximizar la calidad pero minimizando los costos, puesto que no pueden gastar más que lo que reciben a través de la subvención.

Otro marco del proyecto es el nacionalismo. Las Fuerzas Armadas son las mejores portadoras del mismo frente a la traición a su esencia que practicó el gobierno anterior. Así, uno de los principales objetivos de gobierno es la unidad

³ *Diario Oficial*, 22 de mayo de 1974, “Decreto-Ley de Educación n° 456 que fija nuevas normas sobre subvenciones de los establecimientos particulares de enseñanza gratuita”.

⁴ Marzo es el primer mes del curso en Chile.

⁵ Se pensaron otros sistemas más radicalmente neoliberales como la extensión del crédito universitario, es decir, prestar a las familias el dinero necesario para educar a sus hijos, que éstos devolverían cuando empezasen a obtener ingresos. Se desestimó porque los interesados no podrían pagarlo y en niveles de enseñanza más masivos, como son la básica y la media, sería muy costoso identificar a los deudores por lo que se prefiere el sistema de subvenciones por razones prácticas a pesar de sus “*imperfecciones conceptuales*”. Cfr. JOFRÉ (1989).

nacional, rechazando cualquier concepción que suponga un antagonismo irreductible entre clases sociales y que, por tanto, amenace esta unidad.

A continuación, explica cómo se conseguirá este objetivo: “*sembrar en el corazón de cada chileno el ejemplo de nuestra Historia Patria, con sus próceres, héroes, maestros y estadistas [...] el verdadero patriotismo, que es amor entrañable a Chile y deseo de verlo nuevamente grande y unido*”.⁶

De este párrafo se puede deducir que la educación tendrá un papel fundamental en la consecución de la unidad nacional, concretamente, la enseñanza de la Historia. Incluso se define el tipo de Historia a enseñar, una Historia de los héroes que formaron la nacionalidad chilena. El pueblo y otras colectividades, cuyo nombre propio no ha registrado el tiempo, no sirven para fomentar el patriotismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNNER, J. J (1981). *La cultura autoritaria*. Santiago de Chile, 1981.
- GENTILI, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago* (29), 56-65
- JUNTA DE GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE CHILE (1974). *Declaración de principios del gobierno de Chile*. Santiago de Chile.
- JOFRÉ, G. (1989). “El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena”. En MAC HALE, T. (ed.), *Educación chilena: doctrina y políticas*, 141-142. Santiago de Chile.

⁶ JUNTA DE GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE CHILE (1974. 18).

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Suárez Riveiro, J.M., Anaya Nieto, D. y Gómez Veiga, I.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.)

RESUMEN

Durante los últimos años ha surgido el concepto de Aprendizaje Autorregulado (AAR) generando una línea de investigación que pretende aunar los conocimientos e investigación existentes en relación con las variables cognitivas y afectivo-motivacionales. Dicho constructo puede proporcionar una buena base para la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido pretendemos destacar los grandes rasgos que van a conducir en el futuro a la elaboración de recursos dirigidos al diagnóstico del AAR. Así, presentamos sus principales características, componentes y líneas actuales de evaluación. Con todo ello, se pretende alcanzar el fin último de desarrollar en los estudiantes lo que tradicionalmente se ha venido llamando “aprender a aprender”.

Habitualmente se hace referencia a una conceptualización restringida sobre los aspectos que comprende el AAR. Así, se hace referencia a la gestión de los esfuerzos y a la planificación, supervisión y regulación de las estrategias cognitivas, pero casi se ha obviado la regulación por parte del estudiante de su motivación, es decir, la regulación de su propio compromiso y deseo de esforzarse y persistir ante una determinada tarea académica.

Para Pintrich (1995), el AAR se caracteriza por incluir la activación y dirección de metas y el autocontrol de la conducta, de la motivación y de la cognición para las tareas académicas por parte de un estudiante. Tres son los componentes principales del AAR que se pueden deducir de su planteamiento. El primero es que los aprendices autorreguladores intentan controlar su conducta, su motivación, su afecto y su cognición. La segunda característica es la existencia de alguna meta que el estudiante persigue. Y finalmente, en una tercera característica es que es en el propio estudiante y no en otra persona (profesores, padres...) donde debe surgir el control de sus acciones.

Dicho planteamiento sirve de referente a la hora de desarrollar el proceso diagnóstico en el que dichas variables sean las principales referencias y que han de estar en todo momento complementadas por otras variables contextuales. En este sentido, los estudiantes autorreguladores se caracterizan por su capacidad de controlar y gestionar su entorno social y físico en relación con su aprendizaje.

La caracterización ofrecida sobre el AAR hace referencia inmediata a los pensamientos del alumno. Es por ello que las técnicas más adecuadas para su evaluación son las de autoinforme, las cuales comprenden la entrevista; los cuestionarios, inventarios y escalas; autorregistros y las técnicas de pensamiento en-voz-alta. Dentro de estas técnicas algunos de los instrumentos más representativos son: el MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia y Mckeachie, el LASSI de Weinstein, el ACRA de Román y Gallego, el cuestionario de las estrategias motivacionales de Self-handicapping, Autoafirmación y Pesimismo Defensivo de Suárez, y las Escalas de Orientación de Meta de Skaalvik.

Para finalizar, se destaca el papel relevante que el AAR adjudica al alumno, pero no por ello obviar la importancia del profesor y su papel facilitador, el cual ha de ser conocedor de los procesos tanto cognitivos como afectivo-motivacionales que el alumno pone en juego y así favorecer, principalmente desarrollando contextos adecuados, el desarrollo de lo que también se ha denominado como aprender a aprender.

**SIEMPRE HE QUERIDO PARECERME A UNA BATIDORA
(POR SUPUESTO, A UNA BATIDORA CAPAZ DE COMPRENDER).
LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PSICOLOGÍA COGNITIVA**

José A. Téllez
UNED. Facultad de Educación

RESUMEN

Desde la década de los setenta, aproximadamente, se han venido realizando una gran cantidad de investigaciones sobre comprensión lectora, enmarcadas, la mayoría de ellas, en uno de los enfoques prioritarios de la psicología cognitiva, el procesamiento de la información.

Este enfoque de trabajo se ha visto caracterizado por un fuerte reduccionismo (por ejemplo, y de manera significativa, se prioriza la sintaxis del pensamiento, las unidades de cómputo que la mente utiliza, por encima de su semántica, de su significado) así como por la realización de fuertes exclusiones (el olvido de lo afectivo y el contexto, principalmente). El procesamiento de la información, y de acuerdo con Bruner, nos ha ayudado a deshumanizar la mente, y por contra a acercarnos cada vez más a la máquina, al ordenador (o en nuestro singular caso a la batidora) que tomaba como metáfora y que podríamos decir que asumió como modelo a seguir.

Desde la comprensión y el conocimiento de este enfoque general hemos comenzado a realizar algunas reclamaciones (que en la mayoría de los casos vienen de lejos) que nos permitan acercarnos cada vez más a la mente humana. Algunas de estas reclamaciones son la necesidad de recobrar la conciencia, uno de los tópicos más olvidados por la psicología cognitiva; la necesidad de situar la mente en un contexto cultural y social en el que se desarrolla; y la necesidad de considerar la influencia y participación de lo afectivo y emocional en el funcionamiento de la mente.

De manera lógica y coherente, la investigación realizada sobre lectura bajo

el procesamiento de la información presenta de manera general (aunque con algunas excepciones) las mismas limitaciones. Desde esta visión global de la mente y de la psicología, y aunque centrados principalmente en la mente que es capaz de comprender los textos escritos, hemos comenzado a postular un enfoque de trabajo que hemos quedado en denominar afectivo, interactivo y contextual (enfoque A.I.C.). Procurando así integrar el conocimiento acumulado durante estas últimas décadas, e iendo, por supuesto, más allá del procesamiento de la información.

Las limitaciones impuestas por el procesamiento de la información no se quedaron ahí; éste continuó evolucionando. A mediados de los años 80 se asentó un nuevo enfoque que había sido promovido por algunos de los máximos representantes del procesamiento de la información, hablamos del enfoque de Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP) o también llamado conexionismo. Esta nueva forma de entender la mente consiguió aún más alejarnos de la misma. Eso sí, presenta una gran ventaja, y es que nos acerca cada vez más a la máquina. Ahora podemos decir que funcionamos igual que una batidora.

El conexionismo postula la existencia de unidades subsimbólicas que se relacionan entre sí por medio de complicados cálculos matemáticos (el poco significado que la mente tenía se pierde, a nuestro juicio, desde el conexionismo). Estos autores hacen referencia a un nivel descriptivo intermedio entre el plano fisiológico y el representacional, que, dicho sea de paso, no sabemos muy bien dónde localizarlo. Las redes conexionistas que plantean se parecen mucho a las redes neuronales, pero no lo son, y por supuesto, tienen muy poco en común con otras unidades representacionales (simbólicas) como pueden ser los esquemas cognitivos o las imágenes mentales.

Como un intento de reconducir los modelos que surgen bajo este enfoque se plantea la posibilidad de modelos híbridos entre los conexionistas y los simbólicos, muy presentes en la investigación sobre lectura. Las redes ahora estarían constituidas por unidades simbólicas (esquemas, conceptos, etc.) que se relacionan entre sí también por medio de complicados cálculos matemáticos.

Consideramos que la predominancia de estos modelos (conexionistas e híbridos) se puede deber a los estrechos vínculos que la psicología ha establecido con otras disciplinas como la inteligencia artificial. En este sentido pensamos que la mayor aplicabilidad de estos modelos estarían en estos terrenos: la simulación por ordenador del funcionamiento de la mente, la replicación por un programa de ordenador de diferentes tareas que la mente humana es capaz de realizar con una gran, aparentemente, sencillez.

Por el contrario pensamos que estos modelos tienen una muy poca aplicabilidad al terreno de la educación, alejándonos cada vez más de la mente humana y

utilizando un nivel descriptivo mucho más apropiado para describir el funcionamiento de una batidora (y poder así replicar y crear otras que funcionen de manera similar) que el de la mente humana. Las reclamaciones que hacíamos al enfoque del procesamiento de la información se hacen mucho más precisas con respecto al conexionismo. Pensamos que es necesario mantener una mayor actitud crítica ante estos modelos teóricos y conseguir la elaboración de modelos más globales, más humanos, y más fácilmente acomodables a la tarea educativa.

MEJORA DE LOS APRENDIZAJES DE ESTUDIANTES MEDIANTE EL USO DE LOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS

Montserrat TESOURO
Departamento de Pedagogía
Universidad de Girona

RESUMEN

En la actualidad muchos ordenadores en la escuela son utilizados para propósitos triviales o bien para ejercicios repetitivos, sin tener en cuenta que a partir de software de calidad se puede mejorar el rendimiento de los alumnos y consecuentemente sus aprendizajes. A continuación, se presenta una pequeña investigación en la que se explica el desarrollo de un programa informatizado cuya finalidad es la de mejorar los aprendizajes de los alumnos y optimizar su rendimiento; por consiguiente se expone tanto la fundamentación del programa como su funcionamiento así como también se presenta el diseño de la experiencia y los resultados de dicha investigación.

La realización del programa informático, que se ha aplicado a sujetos de 13-14 años, se ha basado en el subtest AR (Razonamiento Abstracto) del DAT (Test de Aptitudes Diferenciales). El DAT es un test que se aplica a partir de los 14 años, está formado por diferentes pruebas y sobre él existen muchas experiencias la cual cosa le da una mayor fiabilidad y validez.

Las series presentadas en cada problema del programa requieren la captación del principio operativo gracias al cual se producen los cambios sucesivos de figuras. Sólo si el sujeto es capaz de descubrir este principio conseguirá comprender la conexión lógica que existe entre ellas y escoger, en consecuencia, la figura siguiente de la serie. En cada problema la tarea consiste en encontrar la ley general que gobierna los cambios originados y la complejidad se consigue incrementando la dificultad conceptual y no la dificultad de visualización, debido a que las diferencias entre las figuras siguen siendo claras.

El programa es fundamentalmente gráfico y consta de dos ejercicios de

muestra y 50 ejercicios que están graduados en 10 niveles de dificultad de 5 ejercicios cada uno. En éstos, los cuatro elementos de la serie y las cinco propuestas que se hacen al sujeto para que escoja la respuesta correcta son exactamente iguales que en el DAT-AR y se ha procurado que las figuras fueran proporcionales a las del subtest. La diferencia está en que en el programa se le dice al sujeto si la respuesta dada ha sido correcta o incorrecta. En caso de ser incorrecta se le da una explicación de cómo se va construyendo la seriación para que pueda percibir el criterio que se sigue al hacer la misma. Para pasar a un nivel superior, es necesario que el niño tenga superados como mínimo dos de un nivel, independientemente de la sesión en que los haya superado. Si el alumno se equivoca se le presenta otro ejercicio del mismo nivel, y así sucesivamente hasta haberle presentado todos los ejercicios no resueltos del citado nivel. En caso de que sólo haya conseguido superar uno o bien no haya superado ninguno de un nivel determinado, el programa finaliza y se le vuelve a aplicar en otra sesión en la cual se seleccionan aquellos ítems que no se han realizado en las sesiones anteriores o bien que no han sido resueltos correctamente. El programa guarda la información estadística de cada alumno.

Las *hipótesis* son las siguientes:

- El grupo experimental aumentará su rendimiento en el Test de Matrices Progresivas (Escala General) de Raven, una vez se haya aplicado el programa.
- Habrá transferencia de la mejora del rendimiento y de los aprendizajes, a partir del programa informático basado en el DAT-AR , a otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La verificación experimental de las hipótesis de este trabajo ha sido realizada a partir de la evaluación del efecto de la variable independiente, el programa informatizado que era ejecutado por el grupo experimental, sobre las variables dependientes, que estaban constituidas por diversas medidas de la capacidad intelectual: Raven General (ítems pares e ítems impares, para pre y postest), subtests V (verbal), R (razonamiento) y E (espacial) de la escala PMA, así como la escala D-48. Se ha utilizado un diseño de grupos independientes equilibrados, con pretest y postest de una de las variables dependientes (Raven General) y sólo postest en el resto de variables.

El pretest, constituido por los ítems pares del Raven General, permitió seleccionar dos grupos de 16 sujetos exactamente equilibrados a partir de las puntuaciones en dicha escala, de forma que para un sujeto con una puntuación dada en uno de los grupos, existía un sujeto con la misma puntuación en el otro. La asignación de la condición de grupo experimental y control fue realizada al azar.

El tratamiento al que fue sometido el grupo experimental consistió en la aplicación del programa informatizado mientras que el grupo control no pasó por el programa.

Las medidas posttest consistieron en la aplicación de los ítems impares del Raven General, así como el D-48 y los subtest verbal, razonamiento y espacial del PMA. La primera medida permite una evaluación directa de la mejora habida durante el período experimental, mientras que el resto de las mismas aportaran indicios sobre la transferencia de los procesos adquiridos.

La explotación estadística de los resultados obtenidos ha consistido básicamente en la prueba de comparación de medias para muestras independientes basada en el índice t de Student. Se observó que la mejora del grupo experimental en la ejecución del Raven General fue significativamente superior a la del grupo control y se mostró el efecto del programa de optimización del rendimiento. Finalmente, se puede afirmar que la generalización o transferencia de los procesos trabajados en el programa ha sido trasferida al propio Raven General y al Dominó D-48.

Si asumimos que el grupo experimental y el grupo control eran equiparables las diferencias que se observan al final en cada uno de los tests son debidas a los procesos de optimización del rendimiento. En este sentido ha habido mejora y se puede afirmar que el programa ha funcionado. También, debido a que se han mejorado los aprendizajes relacionados con el programa aplicado, se ha producido una transferencia a los tests más próximos como el **Dominó** ya que también es un test totalmente gráfico, igual que el DAT-AR y el Raven. Finalmente el PMA-R (razonamiento) y el PMA-E (espacial) al tener más procesos diferentes, respecto al DAT-AR (test en el que se basa el programa), la mejora y la transferencia es menor.

La conclusión que se puede extraer una vez presentados los resultados es que el rendimiento y los aprendizajes de los alumnos se pueden mejorar y puede haber generalización o transferencia de los mismos a aquellos aprendizajes que tengan procesos comunes.

LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN SECUNDARIA (1836-1903)

Fernando Vieito Liñares
Universidad de Santiago de Compostela

En este resumen se trata de comprobar la relevancia de las diferentes leyes educativas sobre la lengua extranjera en la educación secundaria en España, que tienen relación con el período que oscila entre 1836 y 1903. Es interesante realizar un análisis comparado de la importancia que se le daba a la lengua extranjera entre esas fechas y en la actualidad. También es sugestivo ver qué aspectos son los más destacables en este período para poder obtener una serie de indicadores que nos faciliten el estudio de la misma a lo largo de la historia. La razón de no estudiar la educación primaria, es porque en este espacio de tiempo no había consideración alguna en los planes de estudios para el estudio de las mismas.

En 1836 surge el Plan Duque de Rivas en el que se manifestaba el interés porque tuvieran un mayor prestigio las lenguas vivas en su Art. 28, además del Art. 50 en el que nos indicaba que los profesores de lenguas extranjeras no gozaban de una categoría profesional como es entendida hoy día, esto mismo les sucedía también a los de dibujo. Tampoco nos indica cuáles son las lenguas que se iban a impartir, ya que lo único que se mencionaba era el estudio de las “Lenguas vivas” más usuales. Eran llamadas lenguas vivas aquellas lenguas que hoy conocemos como lenguas extranjeras.

En 1845 aparece la Ley Pidal y ya se hace una centralización más interesante en el estudio de la lengua francesa que se impartiría en el 3º y 4º año de la enseñanza elemental, tal y como aparece reflejado en el Art. 3. Además, como esta enseñanza contaba con una ampliación dividida en dos secciones: Letras y Ciencias, en la que corresponde a Letras, se reconocían para su estudio la Lengua Inglesa y la Alemana.

En 1857 es la famosa Ley Moyano la que aparece en nuestras leyes educativas, sin embargo es muy pobre en lo que atañe a lenguas vivas, ya que lo único que nos indica es que serán los Reglamentos los que la dictaminarán. Es decir,

resulta ambiguo este título por lo que se puede comprobar el bajo interés suscitado.

Estas tres grandes leyes marco del s. XIX no son realmente muy propicias para la difusión en nuestra educación en lo que a lengua extranjera se refiere, debido a la ambigüedad y también al poco interés que parece suscitar la misma, también se puede comprobar que el perfil profesional del profesor de lenguas vivas, no era reconocido e incluso no necesitaba un perfil filológico académico, sino más bien de tipo práctico y acreditativo del dominio de la lengua que iba a impartir.

En el año 1900 va a existir un cambio muy notorio, ya en el prólogo se manifestaba la intención de imponerse el conocimiento de las siguientes lenguas vivas: el francés, el inglés o el alemán, e incluso con una serie de instrucciones didácticas para su estudio y comprensión. En el Art. 3º se indica que el estudio de las lenguas vivas será obligatorio en 3º y 4º curso (lo que se corresponde con 1º y 2º cursos de francés), 5º y 6º curso (se les dará a escoger a los alumnos entre el inglés o el alemán). El número de horas semanales era de 3, separadas en dos partes de hora y media en días alternos durante la semana. En el año 1901 vuelve a aparecer una nueva ley que para nada va a modificar lo que se había acordado el año anterior.

En 1903 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes realiza un Real Decreto modificando el plan de estudios de 1901, lo que va a perjudicar de una forma considerable la misma. El hecho de no tener suficiente presupuesto económico para soportar la enseñanza del Inglés y del Alemán, concluye en su eliminación en los cursos 5º y 6º.

Por tanto este empobrecimiento económico a nivel educativo, también va a repercutir en la oferta del mismo. Lo que es destacable, es que en tan corto periodo de tiempo se elaboraran tantas leyes educativas, ya que desde la Ley Moyano de 1857 no se había hecho tanto hincapié.

Hasta aquí ha llegado este resumen en el que como se puede comprobar es necesario conocer lo que ha sucedido a lo largo de los tiempos en las lenguas extranjeras, para además de extraer una serie de características ver cuáles han sido los principales errores y / o virtudes de las mismas. Es necesario seguir insistiendo en la historia de la sociedad y de las lenguas para una mejor comprensión de las mismas, y para que el desarrollo de la educación en esta línea nos catapulte a una mejora significativa en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestros días.

TALLERES

OBSERVACIÓN DE LAS FASES INICIALES DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Defior, S. y Jiménez, G.
Universidad de Granada

El propósito de este taller es que los profesionales de la enseñanza y de la intervención psicoeducativa aprendan a observar diversos aspectos en relación con la adquisición de la lectoescritura en sus fases iniciales. Para ello, se utilizará un nuevo instrumento, la prueba de Observación de las Fases Iniciales de la Adquisición de la Lectoescritura (O.F.I.A.L.). Esta herramienta de evaluación tiene como objetivo la identificación temprana de niños con riesgo de fracaso en la adquisición del lenguaje escrito. Durante el taller se aprenderá a administrar e interpretar esta prueba.

Su origen se encuentra en el programa de intervención Reading Recovery, (Descubriendo la Lectura, Clay, 1993a), diseñado para ayudar a los niños con dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito, que ha sido puesto en marcha con gran efectividad en muchos países anglófonos (Nueva Zelanda, Australia, EE.UU., Reino Unido). Como sistema de detección de los niños que necesitaban la aplicación de dicho programa, se diseñó un instrumento de evaluación, Observation Survey (O.S., Clay, 1993b, 2002), para identificar las dificultades justo al comenzar este aprendizaje.

La adaptación española del O.S. forma parte de un proyecto europeo de investigación, *Early Literacy Assessment Project*, dentro del programa Comenius, en el que participan Dinamarca, España, Eslovaquia, Irlanda y Reino Unido. Los objetivos que persigue este proyecto son, por un lado, producir una herramienta de evaluación del lenguaje escrito que permita examinar el progreso de los niños e identificar el riesgo de fracaso en el aprendizaje de esta habilidad en sus fases iniciales. Por otro, entrenar a los maestros a usar dicha herramienta y mejorar su comprensión del aprendizaje y de la enseñanza de la lectoescritura.

La prueba O.F.I.A.L. consta de 6 subpruebas: Análisis Simultáneo de Lectura, Identificación de Letras, Conceptos sobre el Texto Escrito, Lectura de Palabras

Frecuentes, Escritura Espontánea y Dictado. La metodología utilizada en la realización del taller será eminentemente práctica, con la siguiente estructura:

1. Entrega del material necesario para la realización del taller y breve introducción a la prueba O.F.I.A.L. y a las 6 subpruebas que lo componen.
2. Presentación de un video donde se explicita la forma de aplicación de cada una de las pruebas del instrumento.
3. Explicación del sistema de puntuación de la observación del comportamiento del niño presentado en video.
4. Práctica en la administración, registro y normas de puntuación de los datos, mediante un nuevo ejemplo presentado en audio: los asistentes registrarán un fragmento de cada prueba y analizarán los datos según se les ha explicado previamente.

Número de asistentes: máximo 12

Duración: 30-45 minutos

Tareas previas a realizar por las personas preinscritas: Asistencia a la comunicación sobre la prueba O.F.I.A.L. (Estudio piloto de una prueba de Observación de la Adquisición de la Lectoescritura), para que conozcan las bases de su diseño y estructura.

Correspondencia:

Sylvia Defior Citoler

Facultad de Psicología

Campus de Cartuja s/n; 18071 Granada

Tfno: +34 958 249408 Fax: +34 958 249017

E-mail: sdefior@ugr.es

“INVESTIGACIÓN Y SOCIEDAD”

PROPUESTA DE TALLERES

José Moya Otero
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

TALLER 2: UNA RECONSTRUCCIÓN DEL MÉTODO CIENTÍFICO

Finalidad: Promover y facilitar una reconstrucción actualizada del método científico que tenga en cuenta las experiencias y saberes acumulados en diferentes disciplinas y campos de investigación.

Contenido del taller: En este taller el método científicos es considerado como un objeto de conocimiento cuyos elementos y características se han ido configurando históricamente incorporando los hallazgos de diferentes formas de conocimiento. Considerado de este modo el método científico es siempre un objeto en construcción y cada investigación una oportunidad para mejorarlo.

El supuesto básico desde el que se ha configurado este taller es que todas las caracterizaciones del método científico que poseemos se han construido a la luz de una selección de las formas de conocimiento más relevantes. Por eso, en este momento, cuando muchas de las formas de conocimiento se han modificado, conviene abordar una reconstrucción del método científico. Probablemente una los signos de identidad del futuro serán las discusiones sobre una variedad de métodos científicos, determinada por la riqueza y diversidad de las ciencias que se cultivan.

Tareas a desarrollar por los participantes: Los participantes al taller realizarán cuatro tareas:

- 1.- Representación gráfica de las características y elementos que identifican al método científico entre los participantes
- 2.- Búsqueda de nuevos elementos generados en distintos campos de investigación que pueden facilitar una revisión de la concepción previa.

- 3.- Debatir y seleccionar los nuevos elementos que habría que incorporar en una reconstrucción actualizada del método científico.
- 4.- Representar gráficamente una nueva visión del método científico

Número de participantes: **30**

Duración estimada: **2 horas**