

# Educación, investigación y desarrollo social

Actas del XIV Congreso Nacional de  
Modelos de Investigación Educativa

**aidipe**



**Universidad  
de Huelva**

# **Educación, Investigación y Desarrollo Social**

Actas del XIV Congreso de  
Modelos de Investigación Educativa

## **Coordinadores:**

Ángel Boza Carreño  
Juan Manuel Méndez Garrido  
Manuel Monescillo Palomo  
María de la O Toscano Cruz  
María de la Cinta Aguaded Gómez  
José Antonio Ávila Fernández  
Julio Tello Díaz  
Manuela Salas Tenorio

Edita: Departamento de Educación de la Universidad de Huelva  
Diseña: Alejandro Ruiz Trujillo  
Depósito legal: H-155-2009  
I.S.B.N.: 978-84-95944-24-5

## ÍNDICE

Presentación y prólogo	23
------------------------	----

### SYMPOSIA

EDUCACIÓN, DESARROLLO SOCIAL Y FORMACIÓN DE POSTGRADO EN INTERCULTURALIDAD. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ANDALUCÍA Eva M <sup>a</sup> Aguaded Ramírez, Emilio Berrocal de Luna y Christian Alexis Sánchez Núñez (coords.). Universidad de Granada Antonio Pantoja Vallejo, Antonio S. Jiménez Hernández, Margarita Alcaide Risotto, M <sup>a</sup> Ángeles Díaz Linares y Marlene Zwierewicz. Universidad de Jaén Encarnación Soriano Ayala y Antonio González Jiménez. Universidad de Almería Manuel Monescillo Palomo, Juan Manuel Méndez, María de la O Toscano Cruz, M <sup>a</sup> del Pilar García Rodríguez e Inmaculada González Falcón. Universidad de Huelva.....	27
LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD: UN EJE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL EEES Soledad Romero Rodríguez, Manuel Álvarez González, Pedro Álvarez Pérez, Angels Esquirol, Pilar Figuera Gazo, Mercé Gisbert Cervera, Miriam González Alfonso, M <sup>a</sup> Sogues Montserrat Pera, Antonio Rodríguez Diéguez y Andrés Valverde Macías.....	63

<p><b>EVALCOMIX: HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN</b>                  María Soledad Ibarra Sáiz, Gregorio Rodríguez Gómez, Miguel A. Gómez Ruiz, Isabel Inmaculada Asensio Muñoz, Chantal Biencinto, Víctor Álvarez Rojo, M<sup>a</sup> Teresa Padilla Carmona, Juan J. Torres, Ana Delia Correa Piñero, Remedios Guzmán y David Pérez Jorge.....</p>	103
<p><b>PERFILES Y COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>                  Víctor Álvarez Rojo, Inmaculada Asensio Muñoz, Rakel del Frago Arbizu, Mercedes García García, Soledad Guardia González y Soledad Romero Rodríguez.....</p>	139
<p><b>COOPERACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO SOCIAL ENTRE ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA</b>                  Juan Carlos Tójar Hurtado, Eduardo Elósegui Bandera, José Manuel Ríos Ariza, Antonio Matas Terrón, José Sánchez Rodríguez, Loly Casquero Arjona, Julio Ruiz Palmero, Loli Díaz Durán, Esther Mena Rodríguez, Juan Jesús Martín Jaime y Ligia Estrada Vidal, Marcos Arnao Vásquez, Juan Noguera y Darío Moreno Chirinos.....</p>	173
<p><b>EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA: ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS QUE MODIFICARON EL SISTEMA L.O.G.S.E.</b>                  C. Vélaz de Medrano, A. Blanco, N. Manzano, A. Manzanares, I. Blanco, P. Ferrer, M. Uribarri, E. Villalba, J. Sánchez, M. Castelló, M. Quer, M. Rodríguez Romero, N. Arza, R. Del Frago, L. Sarasola, V. Azpillaga, A. Zárate, M. Grañeras, A. Parras, R. Carretero, P. Mayoral, M. Cerrato, M. Pardo, M. Cano, F. Iglesias, M.J. Caride, B. García, E. Martín, M. Luna, J. Manso, A. Martín y M. Solari.....</p>	209
<p><b>PROYECTO PLUTARCO: SISTEMA DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DEL ÁREA DE INTERVENCIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO DE CIUDADANÍA E INTEGRACIÓN 2007-2010</b>                  Vicente Hernández Franco, Irene García Suárez, Mariano Jabonero, Belén de la Torre González, Laura Hernández Izquierdo, Mónica Gomariz Moreno, María Rosa Blanco, Vicente Hernández Franco e Ignacio Gonzalo Misol.....</p>	239
<p><b>BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ</b>                  Claudia I. Ruiz López, M<sup>a</sup> Dolores Fernández Alés, Francisco Pavón Tabasco, Juan Casanova Correa, Ángel Boza Carreño, Juan Manuel Méndez Garrido, Manuel Monescillo Palomo, María de la O Toscano Cruz, Juan de Pablos, Pilar Colás Bravo, Teresa González Ramírez, Manuel Rodríguez López, Patricia Villaciervos Moreno y Alicia González Pérez.....</p>	281
<p><b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN PISA 2006: ANÁLISIS DE LA ESCALA DE CIENCIAS EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</b>                  José Luis Gaviria Soto, Esther López Martín, Enrique Navarro Asencio, M<sup>a</sup> Cristina Núñez, Eva Expósito Casas, Xavier G. Ordóñez, Sonia Janeth Romero e Isabel Pascual.....</p>	319

## COMUNICACIONES

*Sección temática: Metodología de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural*

EL DIARIO COMO UNA ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN DEL COMPAÑERO-TUTOR EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Miriam González Alfonso y Pedro Álvarez Pérez.....	359
SEMINARIOS INTERDISCIPLINARES: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR EL ALUMNADO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO Joaquín Lorenzo Burguera Condon, José Miguel Arias Blanco y María del Hénar Pérez Herrero.....	367
EL ESTUDIO DE CASOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANIA INTERCULTURAL Margarita Bartolomé Pina, Jaume del Campo Sorribas, Mari Pau Sandín Esteban y Ruth Vilà Baños.....	377
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO COGNITIVO DEL PROFESORADO FRENTE A LOS PROBLEMAS EN LA CONDUCTA SOCIAL DE LOS ALUMNOS. V. Hernández, L. Bermejo, y M. Prieto.....	387
METODOLOGÍAS Y ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Ángel Boza Carreño y José Manuel Coronel Llamas.....	395
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DISCURSOS EN TORNO A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN UN CENTRO EDUCATIVO: UN ESTUDIO DE CASO M <sup>a</sup> Ángeles Carrillo Hidalgo y M <sup>a</sup> Teresa Pozo Llorente.....	407
ANÁLISIS DE JUECES DEL “CUESTIONARIO PARA SEGUIMIENTO Y CONTROL DE PSICÓTICOS CRÓNICOS” Alfredo Cortell Sivera y José González Duch.....	415
PRECISIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO José Luis Ramos Sánchez, Sixto Cubo Delgado, Beatriz Martín Marín y José Juan González Gómez .....	423
PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DEL MODELO SAL (STUDENT APPROACHES TO LEARNING) EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL Fuensanta Hernández Pina, José David Cuesta Sáez de Tejada, Tomás Izquierdo Rus y Fuensanta Monroy Hernández.....	431
LA INVESTIGACIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA FAMILIA: DESAFÍOS Y RECURSOS METODOLÓGICOS Mónica Fontana Abad.....	441

ESTUDIO DE LA ACTITUD HACIA LA MATERIA DE MATEMÁTICAS EN JÓVENES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE UNA MISMA LOCALIDAD Tomás García Broceño y Juan Antonio Gil Pascual .....	449
EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES COMO MÉTODO DE AYUDA A LA COMPRENSIÓN DE LA ESTRUCTURA Y DEL PODER EN LOS GRUPOS VIRTUALES. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, M <sup>a</sup> Cruz Sánchez Gómez y Joaquín García Carrasco.....	457
ANÁLISIS DE UN CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE DOCENTES NO UNIVERSITARIOS HACIA ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN TICS EN UN CENTRO ESPECIALIZADO M <sup>a</sup> José Rodríguez Conde, María González y Ana B. Sánchez García .....	465
LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA DEL CUESTIONARIO C.E.A.P.S. Fuensanta Hernández Pina, Javier Maquilón Sánchez, y Mari Carmen Hernández Cantero.....	475
LAS ACCIONES MEDIADAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UN CONTEXTO NO FORMAL. Beatriz Mederer Hengstl, Marciana Pegalajar Moral y Rafael López Fuentes.....	487
UTILIZACIÓN DEL ASQ PARA LA DETECCIÓN PRECOZ EN EL TRAMO 0-3 AÑOS EN GALICIA: PRIMEROS RESULTADOS José A. Sarmiento Campos.....	495
EL “CUENTO INCONCLUSO”. UNA HERRAMIENTA INNOVADORA PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES INFANTILES Ana Rebeca Urmeneta G. ....	501
 <i>Sección temática: Competencias profesionales para el desarrollo social</i>	
PERFIL DE COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR PROFESIONAL SEGÚN PROFESIONALES EN EJERCICIO Mari Fe Sánchez García, Beatriz Álvarez González, Juan Carlos Pérez-González y Nuria Manzano Soto.....	509
LOS PERFILES PROFESIONALES DESDE UN ENFOQUE CIENTÍFICO TECNOLÓGICO EN TRABAJO SOCIAL DENTRO DEL CONTEXTO AVILEÑO. Miguel Ángel Gallardo Vigil y Lissete Arzola de la Rosa.....	517
INDICADORES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS DE AUTONOMÍA DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL Y COHESIONADORA Rafael López Atxurra, M. Ángeles de la Caba Collado e Isabel Bartau Rojas.....	523

INNOVACIONES METODOLÓGICAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA ENSEÑANZA RECÍPROCA Y LOS NUEVOS ROLES DEL ALUMNADO Olga Buzón García.....	533
COMPETENCIA EMOCIONAL PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL: LA LECTURA COMO FACTOR DETERMINANTE. A. Caballero García y Virginia García-Lago Ibáñez.....	541
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DEL DISCURSO DOCENTE E INTERACCIÓN EN EL AULA Zully Camacaro de Suárez.....	549
EL PERFIL DEL FORMADOR Y LA FORMADORA DE FORMADORES/RAS DESDE LA PERSPECTIVA PRÁCTICO-REFLEXIVA M. Teresa Colén Riau, Juan José González López, Paulino Carnicero Duque y Mar Prats París .....	555
ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO (CHILE) Juan José González López, Carolina Guzmán Valenzuela y Paulino Carnicero Duque...	563
DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS METACOGNITIVAS Y DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Luis M. Sobrado Fernández, Cristina Ceinos Sanz y Rebeca García Murias.....	571
COMPETENCIAS CLAVES PARA LA INTEGRACIÓN Y EL DESARROLLO SOCIAL Y LABORAL DE LAS MUJERES INMIGRANTES EN LA PROVINCIA DE JAÉN Mónica Peñaherrera y Fabián Cobos Alvarado.....	581
LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA Ignacio González López, Carmen Corpas Reina, Antonia Ramírez García, y M <sup>a</sup> del Pilar Gutiérrez Arenas.....	591
LA TUTORÍA DE GRUPO COMO ESTRATEGIA EVALUADORA DE COMPETENCIAS Carmen Corpas Reina, Ignacio González López, M <sup>a</sup> del Pilar Gutiérrez Arenas y Antonia Ramírez García.....	599
RELATOS DE DECONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE DOCENTE A PARTIR DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA EXPERIENCIA DE LOS FORMADORES NOVELES Carolina Guzmán Valenzuela, Mar Prats Paris y Lorena Cruz Garcette.....	609



CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: EL IDEAL DEL ALUMNO M <sup>a</sup> del Mar Martínez García, Begoña García Domingo y José Quintanal Díaz.....	617
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, EN FUNCIÓN DE SU ADAPTACIÓN AL EEES Mari Paz García Sanz y Laura R. Morillas Pedreño.....	627
MÉTODOS DE ENSEÑANZA, INTERÉS POR LAS CIENCIAS Y COMPETENCIA CIENTÍFICA ENTRE EL ALUMNADO DE ESO Javier Gil Flores.....	637
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER A TRAVÉS DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVO Honorio Salmerón Pérez, Sonia Rodríguez Fernández y Calixto Gutiérrez Braojos.....	649
COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS APLICADAS AL ANÁLISIS DE DATOS COMPUTERIZADO EN ALUMNOS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA Clemente Rodríguez Sabiote y José Gutiérrez Pérez.....	659
LA AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRADA EN EL PROCESO FORMATIVO. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN UNO DE LOS GRUPOS DEL CURSO PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE PROFESOR DE FORMACIÓN VIAL Mercè Jariot Garcia y Montserrat Rodríguez Parrón.....	671
LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: EXIGENCIAS Y DESAFÍOS EN UNA ÉPOCA DE TRANSICIÓN María Isabel Reyes Pérez y Tiburcio Moreno Olivos.....	679
LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE BASADA EN EL APRENDIZAJE OBTENIDO DE LA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO REAL Alma Adriana León Romero, María de Jesús Gallegos Santiago y Tiburcio Moreno Olivos.....	687
FORMACIÓN CONTINUA DEL TUTOR DE RESIDENTES EN LA REGIÓN DE MURCIA Mirian Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares, Joaquín Parra Martínez- Universidad de Murcia.....	695
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN UN CURSO EN LINEA EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Catalina Martínez Mediano.....	703
LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL MODELO 2020 DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UACJ Alicia Moreno Cedillos y Bertha Martínez Mohar.....	715

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, CONTEXTO NÓRDICO Marciana Pegalajar Moral, Eva María Olmedo Moreno y María Auxiliadora Ruiz Rosillo.....	723
¿SON ÚTILES LAS COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES PARA LOS DOCENTES? Mario Pena Garrido.....	731
LA FORMACIÓN EN VALORES DEL FUTURO PROFESORADO DE PRIMARIA José Rodríguez Martínez y Ana Isabel Quián Roig.....	737
EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS EN LATINOAMÉRICA: EL CASO DE LA PUCV (CHILE) Javier Rodríguez Santero.....	747
LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL María del Mar Sanjuán Roca .....	763
LA EMPLEABILIDAD EN EL DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIO María José Vieira Aller, Carolina Pérez Rodríguez y Belén Suárez Lantarón.....	773
 <i>Sección temática: Evaluación para la transformación social</i>	
INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA SOBRE EL PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE HUELVA ANTE EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD Juan Bautista Romero Carmona y Julio Tello Díaz.....	781
METODOLOGÍA CUALITATIVA PARA INVESTIGAR LA EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM: EL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LAS MEMORIAS Julio Tello Díaz y Juan Bautista Romero Carmona.....	789
EVADIE. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. DISEÑO Y VALIDACIÓN Mercedes García García, Coral González Barbera, Diana García Corona y Chantal Biencinto López .....	797
ADAPTACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PSICOSOCIAL PARA MUJERES Trinidad Donoso y Bárbara Biglia .....	807
EVALUACIÓN DE CONCORDANCIA ENTRE FORMACIÓN OFERTADA Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN EL CONTEXTO RURAL. (ANÁLISIS DE LA COMARCA DE ALHAMA DE GRANADA) Leonor Buendía Eisman, Jorge Expósito López y Micaela Sánchez Martín .....	811

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO: ENSAYO PILOTO CON ALUMNAS Y ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE VALENCIA DENTRO DEL MARCO DE LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS Dulce Isabel Gómez Costa y M <sup>a</sup> Luisa Cardona Sauquillo.....	819
FAMILIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DEL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO M <sup>a</sup> Jesús Perales Montolío, M <sup>a</sup> Luisa Cardona Sauquillo y Dulce I. Gómez Costa.....	827
ANÁLISIS DEL PROGRAMA DOCENTIA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN LA DIMENSIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Jesús Miguel Muñoz Cantero, María Paula Rios de Deus, Eva Maria Espiñeira Bellón, Luz Sandra Casar Domínguez y Nuria Rebollo Quintela .....	837
EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA COMO COMPETENCIA CIUDADANA Sergio Correa Gutiérrez.....	847
UN MODELO PARA EVALUAR SERVICIOS SOCIOEDUCATIVOS DESTINADOS A JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL M.J. Fernández Díaz y M <sup>a</sup> A Murga Menoyo.....	865
PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Sebastián González Losada, M <sup>a</sup> del Pilar García Rodríguez, M <sup>a</sup> de los Ángeles Triviño García.....	873
EVALUACIÓN DEL CURSO PILOTO DE PRIMERO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA ADAPTADO AL EEES. Mari Paz García Sanz, Francisco Alberto García Sánchez, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez y Mónica Vallejo Ruiz .....	881
EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD DE ASESORAMIENTO EN TUTORÍA DEL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA Antoni Giner Tarrida.....	889
LA EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS: UNA ESTRATEGIA VÁLIDA PARA ORIENTAR LA EVALUACIÓN AL APRENDIZAJE Maria Soledad Ibarra Sáiz y Miguel Ángel Gómez Ruiz.....	901
DEMANDAS TÉCNICO-FORMATIVAS Y CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LA SUPERDOTACIÓN Lara López Hernández.....	911

EL CONTEXTO ESCOLAR Y EL CAMBIO DE LAS ESTRATEGIAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL A TRAVÉS DEL DIAGNÓSTICO Jesús Miguel Muñoz Cantero y F. Javier Martín Betanzos .....	917
DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES David Molero López-Barajas y Francisca Ortega-Álvarez .....	925
EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN TRES CENTROS EDUCATIVOS: REGULARIDADES Y DIVERGENCIAS Juvenal Padrón Frago y Ana Vega Navarro .....	933
ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS DE 6.º AÑO DE PRIMARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. Dora Pereira y María Jesús Perales .....	943
UTILIDAD DEL DISEÑO DE UNA ESCALA DE VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN CLIMA SOCIAL AULA EN LOS NIVELES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. Genoveva Ramos Santana y Amparo Pérez Carbonell .....	951
EN BUSCA DE UNOS CRITERIOS DE REFERENCIA EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVOS Antonio José Rodríguez Cárdenas, Nicolás Ponce González y Susana Vilas Boas .....	961
SOCIALIZACION E IGUALDAD Ana Isabel Quián Roig y José Rodríguez Martínez .....	967
LA RÚBRICA COMO TRANSFORMACIÓN INNOVADORA DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA Juan Jesús Torres Gordillo .....	975

***Sección temática: Educación y fomento de la cohesión social***

CUANDO LOS CENTROS EDUCATIVOS DICEN APLICAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ¿QUÉ HACEN EN REALIDAD? Eva Mª Aguaded Ramírez, Susana Vilas Boas, Antonio José Rodríguez Cárdenas y Nicolás Ponce González .....	983
CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS DE ALUMNOS/AS QUE REINCIDEN EN COMPORTAMIENTOS PERTURBADORES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL AULA Delio Del Rincón Igea, Montserrat Aguilar Gómez, Mercedes López Aguado, María José Vieira Aller y Belén Suárez Lantarón .....	989

LA IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA EDUCACIÓN DE LOS/AS ESTUDIANTES ADOLESCENTES EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR: ANÁLISIS COMPARATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO	
Raquel-Amaya Martínez González y Lucía Álvarez Blanco .....	999
EFFECTIVIDAD DE LA TOMA DE PERSPECTIVA EN LA REDUCCIÓN DEL SESGO INTERGRUPAL EN EDUCADORES EN FORMACIÓN	
José Luis Álvarez Castillo y Hugo González González .....	1007
DIVERSIDAD CULTURAL Y EFICACIA DE LA ESCUELA: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y AVANCE DE RESULTADOS	
Inés Gil Jaurena, Patricia Mata Benito y Belén Ballesteros Velásquez .....	1015
LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
M.J. Fernández Díaz, R. Carballo Santaolalla y I. Egido .....	1023
EL PAPEL DE LOS CONTEXTOS COLABORATIVOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL: EL ANÁLISIS DE INTERACCIONES	
María Cinta Muñoz-Catalán, José Carrillo Yáñez y Nuria Climent Rodríguez .....	1033
EDUCACIÓN EN VALORES Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LA E.S.O.	
P. Perochena González, M. J. Rodríguez-Conde, S. Olmos Migueláñez, y E. Herrera García .....	1041
LA VIOLENCIA DE GÉNERO: UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA AVANZAR EN EL DESARROLLO SOCIAL	
Emilia Moreno Sánchez, Jesús Huerga Serrano, M <sup>a</sup> del Mar Romero Miranda y Enrique Vélez González .....	1049
PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS/AS QUE REINCIDEN EN COMPORTAMIENTOS PERTURBADORES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	
Mercedes López Aguado .....	1057
EMOCIONES Y CALIDAD DE LAS RELACIONES LABORALES.	
M <sup>a</sup> del Henar Pérez Herrero y Raquel-Amaya Martínez González .....	1065
NECESIDADES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA RESPECTO A LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE CARA A LA ADAPTACIÓN AL EEES	
Javier Rodríguez Santero .....	1073
BUENOS Y MALOS. ¿CÓMO SE REPRESENTAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS LAS NORMAS SOCIALES?	
Ana Rebeca Urmeneta G. ....	1085

**Sección temática: Aportaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Desarrollo Social**

ESTUDIO INVESTIGATIVO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SOFTWARE LIBRE A NIVEL ANDALUZ Y SUS REPERCUSIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO José Ignacio Aguaded Gómez, María Dolores Guzmán Franco y Ramón Tirado Morueta .....	1093
LA EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO HACIA LAS PLATAFORMAS DE TELEFORMACIÓN Verónica Marín Díaz y Rocío Díaz Gómez .....	1103
MEDIDAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN E IMPULSO DE LOS «CENTROS TIC» ANDALUCES José Ignacio Aguaded Gómez y M <sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez .....	1111
E-ACTIVIDAD: ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC AL CURRÍCULO DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UPEL Nellys Marisol Castillo Rodríguez .....	1121
IMPACTO DE LAS POLÍTICAS TIC EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS Juan de Pablos, Pilar Colás Bravo, Alicia González Pérez y Jesús Conde Jiménez .....	1133
DIAGNÓSTICO DEL EMPLEO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE FUNCIONES Y TAREAS DE ORIENTACIÓN M <sup>a</sup> Cristina Ceinos Sanz .....	1141
DESTREZAS INFORMÁTICAS DE LOS ESCOLARES ANDALUCES EN LA EVALUACIÓN PISA 2006 Javier Gil Flores y José Clares López .....	1151
LA IMPORTANCIA DE LA WEB PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Manuel Delgado García .....	1161
IMPACTO DE LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL. UN ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE HUELVA M <sup>a</sup> Auxiliadora Delgado Hermoso, Lourdes Núñez Rodríguez, Miriam Rodríguez Vázquez, Luis Miguel Romero González y Carlota M <sup>a</sup> Villeda Ortiz .....	1169
MINERÍA DE DATOS EDUCATIVOS EN PLATAFORMAS DE TELEFORMACIÓN Manuel Jesús Espigares, Rafael García y Carlos J. Quiñones .....	1179
EL DESARROLLO DE PROYECTOS TIC EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA Juan Ruiz Carrascosa, Lourdes Espinosa Fernández, Juana M <sup>a</sup> Ortega Tudela y María Ángeles Peña Hita .....	1189

EVALUACIÓN DE UNA PLATAFORMA LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS) EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: STUDIUM Juan Pablo Hernández Ramos, Esperanza Herrera García y Fernando Martínez Abad...	1197
DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA A TRAVÉS DE UN SISTEMA LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS) Fernando Martínez Abad, Juan Pablo Hernández Ramos y Francisco Ignacio Revuelta Domínguez .....	1205
RECURSOS ON- LINE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL USO DE LA WEB- DOCENTE. Ana Belén Mirete Ruíz, Mirian Martínez Juárez, M <sup>a</sup> José Martínez Segura, Francisco Alberto García Sánchez .....	1215
EL IMPACTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Teresa González Ramírez .....	1223
PREDICCIÓN DE ÉXITO ACADÉMICO BASADO EN ESTUDIO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES APLICANDO ANÁLISIS DE DATOS MULTIVARIADOS Aníbal Zaldívar Colado, Rafael Mendoza Zatarain y Lorena Nava Pérez .....	1231
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y LOS MAYORES. PERCEPCIÓN DE LOS USUARIOS DEL AULA DE MAYORES Y DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA Begoña Mora Jauregualde y Alejandro Orgambidez Ramos .....	1239
COMPETENCIAS DOCENTES EN TORNO A LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Juan Manuel Trujillo Torres y Eufrasio Pérez Navío .....	1247
RECURSOS VIRTUALES PARA LA COEDUCACIÓN: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA HERRAMIENTA WEB M <sup>a</sup> Ángeles Rebollo .....	1257
 <i>Sección temática: Investigación, equidad y cohesión social</i>	
UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UN CONTEXTO CON NECESIDADES EDUCATIVAS PREFERENTES Juana María Tierno García, Pilar Iranzo García y Charo Barrios Arós .....	1267
PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN CONTEXTOS DIFERENTES Leonor Buendía Eisman, Eva M <sup>a</sup> Olmedo Moreno y Gracia González Gijón .....	1275
ESTUDIO ANALÍTICO SOBRE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA (1976-2007) Marian Blanco González y Luis Carro Sancristóbal .....	1281

VALIDACIÓN DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LOS CUESTIONARIOS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA PARENTAL EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR (PCF) Martí X. March, Lluís Ballester y Carmen Orte .....	1291
EXPECTATIVAS, TOMA DE DECISIONES, TUTORÍA Y GÉNERO EN BACHILLERATO Ana E. Cruz González, Nancy R. González Pérez, Lidia E. Santana Vega y Luis A. Feliciano García .....	1301
LA PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA Y SU INFLUENCIA EN LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-LABORALES Nancy R. González Pérez, Ana E. Cruz González, Lidia E. Santana Vega y Luis A. Feliciano García .....	1309
DISEÑO Y REVISIÓN LÓGICA DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LA METODOLOGÍA DOCENTE EN PRIMARIA Y SECUNDARIA Inmaculada Chiva Sanchos y Ana María Moral Mora .....	1315
¡LA PARIDAD PUEDE MEDIRSE! (DIAGNÓSTICO DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES) Rafael García, Carlos J. Quiñones y Manuel J. Espigares .....	1325
PERCEPCIONES EDUCATIVAS DE FAMILIAS INMIGRANTES EN ESCUELAS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO Feli Etxeberria y Nahia Intxausti .....	1335
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INTELIGENCIA ACADÉMICA EN LA ALTA HABILIDAD Cristina Sánchez, M <sup>a</sup> Carmen Fernández, Carmen Ferrándiz, Marta Sainz, M <sup>a</sup> Dolores Prieto y Gloria Soto .....	1345
ESTUDIO LONGITUDINAL DEL GÉNERO EN LAS TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA Mónica Vallejo Ruiz, Manuel Torralbo Rodríguez y Antonio Fernández Cano .....	1355
UN EJEMPLO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LAS MUJERES DEPORTISTAS. Beatriz Gallego Noche .....	1363
BUENAS PRÁCTICAS Y LOGROS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DIVERSOS. ACUERDOS Y DISCREPANCIAS ALCANZADOS EN UN PROCESO DE CONSULTA DELPHI M <sup>a</sup> Teresa Pozo Llorente, María García-Cano Torrico y Magdalena Suárez Ortega .....	1377
LA IMAGEN ACADÉMICA DE ALUMNAS DE 4º DE E.S.O. SEGÚN SU PROFESORADO, SUS FAMILIAS Y LAS PROPIAS CHICAS Soledad García Gómez, M. Teresa Padilla Carmona, Magdalena Suárez Ortega .....	1385



ENCUESTA EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA: SITUACIÓN DE LOS/AS GRADUADO/AS FRENTE AL MUNDO LABORAL M <sup>a</sup> Rosario Gil Galván .....	1393
ADAPTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR M <sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente, M <sup>a</sup> Cristina Sánchez López, Joaquín Parra Martínez y Carmelo Soriano Ruiz .....	1401
ACTITUDES DE PADRES Y MADRES HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE GÉNERO EN LA ESCUELA Ramón González del Piñal Pacheco y Concepción Mimbrero Mallado .....	1407
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD SOCIOLABORAL DE LOS TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CEE DE LA CAM: UN ESTUDIO EMPÍRICO María José Mudarra y Pilar Ibáñez López .....	1417
ANÁLISIS DEL AJUSTE DE LA OFERTA-DEMANDA DE LAS ENSEÑANZAS OFICIALES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL: EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID José Luis Parejo y Esther López Martín .....	1425
LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN EL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y TECNOLOGÍA Ana M <sup>a</sup> Porto Castro y M <sup>a</sup> Josefa Mosteiro García .....	1437
CAMBIOS DE CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA EN ALUMNOS QUE PARTICIPAN COMO TUTOR DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICA Y QUÍMICA GENERAL EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS NATURALES EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA. Alejandra Nocetti de la Barra .....	1445
DIAGNÓSTICO DEL RENDIMIENTO ARITMÉTICO TEMPRANO EN EL AULA: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL TEST TEMA-3 A UN GRUPO NATURAL DE 3º DE EP M <sup>a</sup> Cristina Núñez del Río .....	1455
MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE ÚLTIMO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Lorena Pastor Gil y Sara Serrano Díaz .....	1465
EL CRITERIO DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN Carolina Pérez .....	1473
DIFICULTAD DEL PROFESORADO PARA RECONOCER LA DESIGUALDAD Joaquín Piedra de la Cuadra y Luisa Vega Caro .....	1481

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA CULTURA DE GÉNERO EN LA ESCUELA?: CONFLICTOS Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO Luisa Vega y M <sup>a</sup> Ángeles Rebollo .....	1489
CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO CHILENOS SOBRE LA SUPERDOTACIÓN Susan Sanhueza Henríquez, M. Cristina Cardona Moltó, Esther Chiner Sanz., Miguel Friz Carrillo .....	1497
UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN Patricia Silva García .....	1505
CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA LA INNOVACIÓN CREATIVA Daiana Yamila Rigo .....	1515

## PÓSTERES

### *Sección temática: Metodología de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural*

MODIFICACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL ALUMNADO QUE CURSA MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN José Antonio Ávila Fernández .....	1523
ADAPTACIÓN, VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INVARIANZA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO REVISADO DE PROCESOS DE ESTUDIO (R-SPQ-2F) EN DISTINTOS CONTEXTOS CULTURALES: DISEÑO DEL ESTUDIO Y PRIMEROS RESULTADOS Ángeles Blanco, Leonor Prieto, Juan Carlos Torre y Maite García .....	1535
DETECCIÓN PRECOZ DE LAS ALTAS CAPACIDADES. RELACIÓN ENTRE DESARROLLO MOTOR E INTELIGENCIA GENERAL David Molero López-Barajas, Antonia Cárdenas-Sánchez y Francisca Ortega-Álvarez..	1545
APRENDER A INVESTIGAR MEDIANTE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Manuel Delgado, Francisco Javier García, Inmaculada Gómez y Virginia Morcillo.....	1551
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA IKASYS Karlos Santiago Etxeberria, Juan Etxeberria Murgiondo, José F. Lukas Mujika y Ainhoa Gobantes Pérez .....	1559
CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA: UNA EXPERIENCIA DE ANÁLISIS SOBRE DIMENSIONES CULTURALES EN LA ENSEÑANZA Gilberto Ferreira da Silva y Penna Rejane .....	1567

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN QUE EL ALUMNADO RECIBE EN RELACIÓN AL PROGRAMA ERASMUS Rebeca García Murias .....	1577
INVESTIGAR EL AULA EN EL MEDIO RURAL: APRENDER CONOCIENDO Virginia Morcillo Loro y Francisco Javier García Prieto .....	1583
LA SIMULACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA: EL PROGRAMA STATISTICS 101 Juan Antonio Gil Pascual .....	1589
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: ¿INVESTIGACIÓN O PARTE DE ELLA? Inmaculada Gómez Hurtado .....	1599
 <i>Sección temática: Competencias profesionales para el desarrollo social</i>	
EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EDUCADORES SOCIALES. LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN Elena Auzmendi Escribano .....	1607
¿ES EL PROFESORADO CONSCIENTE DE LOS DÉFICITS QUE MANIFIESTA SU FORMACIÓN PROFESIONAL EN UNA SOCIEDAD DE CONSTANTE CAMBIO? M <sup>a</sup> Carmen Azaustre Lorenzo .....	1615
LAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO REAL: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. Alma Adriana León Romero, María Del Socorro Montaña Rodríguez, María Isabel Reyes Pérez Y María Teresa Bermúdez Ferreiro .....	1623
HACIA EL CAMBIO SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD: LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA SU ADAPTACIÓN A DIVERSOS CONTEXTOS Raquel Casado Muñoz y Mónica Ruiz Franco .....	1631
VISIÓN CURRICULAR COMPARTIDA: UNA CONSTRUCCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE. Yajaira Oviedo, Nellys Castillo y Elgis Silva .....	1639
LA TRANSMISIÓN DE VALORES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LOS CENTROS DE FORMACION DE PROFESORADO DE LA COMUNIDAD DE MADRID Emilio Miraflores Gómez y María Cervel Nieto .....	1649
EL TÍTULO OFICIAL DE GRADUADO/A EN DERECHO POR LA UNIVERSIDAD DE HUELVA ANTE EL EEES Elisa Muñoz Catalán .....	1657

**Sección temática: Evaluación para la transformación social**

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CAMBIO DE ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD VISUAL (PCADV) David Pérez Jorge, Ana Delia Correa Piñero, Olga M <sup>a</sup> Alegre de la Rosa y Ana Vega Navarro .....	1665
INNOVAR PARA EVALUAR, LA IMPORTANCIA DEL FEEDBACK EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES Susana Olmos Migueláñez, Santiago Nieto Martín, Juan Francisco Martín Izard y Teófilo Ausín Zorrilla .....	1673
DETECCIÓN DE NECESIDADES Y ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE ACCIONES Y PROGRAMAS DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA Y FOMENTO DEL EMPRENDIZAJE EN GIPUZKOA: EVALUACIÓN “HASI ETA HAZI” Verónica Azpillaga, Luis Joaristi, Luis Lizasoain y Lander Sarasola .....	1681
TAREAS PARA EVALUAR LA AUTONOMIA CONDUCTUAL Y LOS BUENOS TRATOS EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA EN CHICAS/OS DE 10 A 14 AÑOS M. Ángeles de la Caba Collado, Rafael López Atxurra e Isabel Bartau Rojas .....	1691
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Isabel Martínez Sánchez y Daniel González González .....	1701
EVALUACIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN INMIGRANTES HISPANOS Remedios Guzmán Rosquete .....	1705
EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL: PRINCIPALES RESULTADOS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN. Montserrat Rodríguez Parrón, Mercè Jariot Garcia y Xavier Úcar Martínez .....	1713
LA PRÁCTICA EVALUATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA EN EL GRUPO ESCOLAR CIUDAD DE MATURÍN, BARQUISIMETO, ESTADO LARA Elgis Silva y Yajaira Oviedo .....	1721
ESTRUCTURA DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO PARA PRUEBAS DE RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS José Serrano Angulo y Ana Belén Rueda Galiano .....	1729
LA EVALUACIÓN REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA EPISTÉMICA CRÍTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL, DESDE EL PROCEDER ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Teresa Hernández Gil .....	1737

**Sección temática: Educación y fomento de la cohesión social**

EQUIPOS EXTERNOS DE ORIENTACIÓN EN LA COMUNIDAD ANDALUZA María Cinta Aguaded Gómez y José Antonio Ávila Fernández .....	1745
UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA LA MEJORA DE LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO PROFESIONAL. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA Laura Arnau Sabatés .....	1759
ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN LA PROVINCIA DE BURGOS Ausín Villaverde, Vanesa; Cubo, Esther; Sáez Velasco, Sara; Delgado Benito, Vanesa; Lezcano Barbero, Fernando; Trejo Gabriel y Galán, José María; Martín Santidrián, Asunción; Macarrón Vicente, Jesús y Cordero Guevara, José .....	1765
IMPACTO DEL CRITERIO DE ORGANIZACIÓN Y UBICACIÓN EN EL AULA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO. Delgado Benito, Vanesa; Cubo, Esther; Ausín Villaverde, Vanesa; Sáez Velasco, Sara; Lezcano Barbero, Fernando; Casado Muñoz, Raquel; Cordero Guevara, José; Trejo Gabriel y Galán, José María; Martín Santidrián, Asunción y Macarrón Vicente, Jesús ..	1773
CREACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNA ESCUELA DE FAMILIA Emilio Berrocal de Luna y Beatriz Pedrosa Vico .....	1781
ESTUDIO EXPLORATIVO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ALUMNOS/AS QUE PRESENTAN DIFICULTADES CONDUCTUALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO M <sup>a</sup> Mercedes Bisquert Martínez .....	1789
DOCENCIA UNIVERSITARIA B-LEARNING, ATENDIENDO AL EEES, TENIENDO EN CUENTA LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO MEDIANTE UN LCMS José Clares López .....	1797
ESTUDIO DE BUENAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS ESCOLARES A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN Carlota De León y Huertas, M <sup>a</sup> Ángeles Olivares García y M <sup>a</sup> del Mar García Cabrera..	1805
EL EQUIPO DIRECTIVO Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. FRENOS E IMPULSOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE HUELVA Ana M <sup>a</sup> Gómez Delgado .....	1813
FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE PROCESOS DE PENSAMIENTO: CONVENIO DE COOPERACIÓN TECNICO-CIENTIFICA IBGE/UNEB Dina Maria Rosario y Mara Leite .....	1821
ACOSO ESCOLAR: UNA PROPUESTA DE ERRADICACIÓN BASADA EN ESTRATEGIAS QUE INCENTIVEN LOS VALORES DEMOCRÁTICOS Lara López Hernáez .....	1825

TRANSFORMACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
Maria José Morgado Matador .....	1831
CONSTRUYENDO LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA	
Sonia Rivas .....	1839
CALEIDOSCOPIO AUDIOVISUAL: COMPARATIVA DE CUATRO EXPERIENCIAS DE PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL INFANTIL	
Jacqueline Sánchez Carrero .....	1847
PAPER FACTORY; JUEGO DE INTRODUCCIÓN AL PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN	
José Luis González Geraldo .....	1855
 <i>Sección temática: Aportaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Desarrollo Social</i>	
E-INTERVENCIÓN: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE TIC'S EN CALIDAD DE VIDA FAMILIAR	
Manoel Baña Castro, Beatriz López González, María José Rodríguez Malmierca y Manuel Gromaz Campos .....	1863
RECURSOS WEB 2.0: NUEVOS MÉTODOS SOCIALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	
Alfonso Infante Moro, Ana Duarte Hueros, M <sup>a</sup> Dolores Guzmán Franco, Nieves Santos Fernández y Paloma Santiesteban García .....	1873
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE FORMACIÓN COMO ESPACIO SOCIAL Y EDUCATIVO	
Ángel García del Dujo, José Manuel Muñoz Rodríguez y María José Hernández Serrano .....	1883
EVALUACIÓN DE PROCESOS DE INNOVACIÓN ESCOLAR BASADOS EN EL USO DE LAS TIC DESARROLLADOS EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN	
Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso .....	1891
 <i>Sección temática: Investigación, equidad y cohesión social</i>	
AJMM DESPUÉS DE LOS ATENTADOS DEL 11-M: FOMENTO DE LA INTERCULTURALIDAD, LA CONVIVENCIA Y LA COHESIÓN SOCIAL (UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL)	
Salam Adlbi Sibai .....	1899
REFLEXIÓN Y ANÁLISIS SOBRE LA FORMACIÓN EN ORIENTACIÓN QUE POSEEN LOS PROFESORES NOVELES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Jerónima Ipland García y María Cinta Aguaded Gómez .....	1907

NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL MEDIADOR/A INTERCULTURAL Felicidad Barreiro Fernández, Elisa T. Zamora Rodríguez y M <sup>a</sup> José Méndez Lois .....	1919
COOPERACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA: FACTORES DETERMINANTES Elisa T. Zamora Rodríguez y Felicidad Barreiro Fernández .....	1925
CONSIDERACIÓN DIFERENCIAL DEL IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA: ACADÉMICOS VS. PRÁCTICOS Elisa Díaz Costa, Antonio Fernández-Cano y Manuel Torralbo Rodríguez .....	1933
FACTORES INFLUYENTES EN LA CONCILIACIÓN FAMILIAR. EL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES Beatriz Gallego Noche .....	1941
LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL COMO ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO Juan Carlos González Faraco .....	1949
SISTEMA MUNICIPAL DE INDICADORES EDUCATIVOS. EL CASO DE VITORIA-GASTEIZ COMO CIUDAD EDUCADORA Olaia Jiménez, Luis Joaristi, Luis Lizasoain, José Francisco Lukas y Karlos Santiago ..	1957
IDENTIFICACION DE INDICADORES DE DESARROLLO ENDÓGENO EN COMUNIDADES CAMPESINAS A TRAVES DE UN ENFOQUE ATRIBUCIONAL Bertha Lucia Martínez Mahr .....	1967
LA PROFESIÓN DOCENTE EN ENTORNOS DE DIVERSIDAD: UN ESTUDIO CON UN ENFOQUE EN LA VIDA ADULTA Y EN EL CUIDADO DE SI MISMO Rosa Marco Corriente .....	1975
DE LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL A LA ACCIÓN PREVENTIVA EN LA FAMILIA: LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO Y LA ADAPTACIÓN SOCIAL:-LA RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y EL AUTOCONCEPTO FAMILIAR -ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES Y ADAPTACIÓN FAMILIAR DE LOS HIJOS Consuelo Rollán García, Maseda Moreno, Juan Carlos Sánchez Huete, Carmen Ruiz Cecilia y Moisés Presa .....	1983

## PRESENTACIÓN

La publicación que el lector tiene en sus manos recoge los simposios, comunicaciones y pósteres que resultaron seleccionados para su exposición en el XIV CONGRESO NACIONAL DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Educación, Investigación y desarrollo social*, celebrado en la Universidad de Huelva durante los días 24, 25 y 26 de junio de 2009. Organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, AIDIPE, ofrece una muestra significativa, creemos, de la investigación que se viene realizando en buena parte de las Facultades de Pedagogía (de Educación, Ciencias de la Educación o similar) de todo el territorio nacional. Conviene señalar que, por su origen, AIDIPE atrae especialmente a los que emplean la metodología empírica y experimental, y, desde esta perspectiva, ofrece una radiografía de las líneas y grupos de investigación existentes, de las temáticas que concitan sus esfuerzos, de las metodologías de investigación empleadas, de lo que aportan, reiteran, ignoran y alumbran, y, por consiguiente, reflejan de algún modo el estado de la cuestión que, en este caso viene a significar el estado de la investigación empírico experimental en la universidad española, tomada en sentido amplio.

Por otra parte, las dimensiones que hay tras estas aportaciones parecen reflejar varias cosas. En primer lugar, que AIDIPE y lo que significa como proyecto científico y humano tiene vitalidad y arraigo suficientes entre la comunidad científica pues logra atraer a unos doscientos cincuenta autores o coautores que se distribuyen en una decena de simposios, un centenar largo de comunicaciones y medio centenar de pósteres. Estos trabajos están internamente distribuidos a lo largo de las seis dimensiones siguientes: 1) Metodología de la investigación para el desarrollo social; 2) Competencias profesionales para el desarrollo social; 3) Evaluación para la transformación social; 4) Educación y fomento de la cohesión social; 5) Aportaciones de las TICs al desarrollo social, y 6) Investigación, equidad y cohesión social.

En segundo lugar, parece significar que los responsables de organizar el congreso han atinado al proponer una temática que sintoniza con las inquietudes de los investigadores y, al mismo tiempo, han logrado darle la visibilidad y rigor necesarios para movilizar a las instituciones, grupos y personas que participan en él desde dentro y fuera de España. En



efecto, conviene apuntar que algunos autores o coautores proceden de Portugal y de algunos países de Iberoamérica, ya que AIDIPE se va abriendo camino en el mundo global y hay que cuidar y reforzar su dimensión planetaria.

En tercer lugar, en el crecimiento de coautorías y grupos de trabajo no parece aventurado percibir dos fenómenos relativamente nuevos en el horizonte universitario o cómo se promueve la investigación competitiva y cómo se han instaurado los procesos de acreditación en la vida universitaria. Desde la investigación competitiva, nacional y de la Unión Europea, se promueve la constitución de equipos de investigación interuniversitarios e internacionales, y ello tiene su reflejo en las aportaciones al XIV Congreso, hasta el punto de que son escasas las de autoría individual. Por otra parte, parece jugar un papel bastante decisivo el modelo de acreditación nacional del profesorado universitario vigente en España con los parámetros evaluativos que hay tras él. Sin entrar en la valoración de dicho modelo, un congreso como el presente se convierte en un escaparate privilegiado para compartir y aprender, y, al mismo tiempo, su inclusión o exclusión del programa final del congreso puede tener consecuencias profesionales. Esta constatación lleva a AIDIPE a extremar las exigencias de su trabajo y, al mismo tiempo, es consciente de que debe administrar con solvencia la confianza pública que han depositado en ella los congresistas.

Nuestro agradecimiento a todos los que han hecho posible el presente congreso y esta publicación e invitamos a los lectores a hacer llegar a los autores las sugerencias y observaciones que consideren oportunas.

**Carmen Jiménez Fernández**  
*Presidenta de AIDIPE*

## PRÓLOGO

En primer lugar nos gustaría dar la bienvenida a todos los participantes en este foro de comunicación científica, pero también encuentro de amigos, que es el XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: “Educación, investigación y desarrollo social”. Sed todos bienvenidos a nuestra tierra y a nuestra Universidad de Huelva, ambas por definición e historia con vocación universal.

El lema propuesto por el Comité Científico para esta edición del Congreso bianual de nuestra asociación, “Educación, investigación y desarrollo social”, parece haberse adelantado al momento político-social que estamos viviendo. Hacía tiempo que no escuchábamos a nuestros políticos cifrar el desarrollo de nuestra sociedad en la educación. Nunca recientemente se ha apostado tanto, como modelo de desarrollo, por la inversión en educación y en investigación. Algunas mentes postmodernas parecen haber descubierto la mirada más allá de lo inmediato. La educación, y la investigación sobre ella, son proyectos a medio y largo plazo. Cuando animamos a nuestros hijos a estudiar, a formarse, a prepararse, a investigar, Dios sabe que no lo hacemos para ganar dinero nosotros o ellos, sino como inversión de futuro. Pensamos en su desarrollo como personas, libres, independientes, críticas, responsables, autónomas, felices en suma. Cuando los profesionales (también enamorados) de la educación reivindicamos su valor social estamos haciendo una apuesta de futuro por nuestra sociedad. No sólo creemos en nuestro trabajo, algo razonable, sino que confiamos en la capacidad de la educación para transformar la sociedad a la que sirve y en la que se desarrolla. No hay un verdadero, sostenible, profundo, sólido desarrollo social sin una buena educación de base, sin una sólida cultura de la educación.

Desarrollo social basado en la educación supone investigación. En nuestro Congreso se van a presentar aportaciones basadas en investigaciones en torno a diferentes interrogantes sobre el tema. Indagar sobre las metodologías de investigación en contextos multiculturales, pero también sobre la formación para la intervención sobre la misma. Reflexionar sobre el desarrollo de competencias profesionales para el desarrollo social en el nuevo escenario

educativo, social y productivo, con concreciones en competencias docentes, de autonomía, emocionales, metacognitivas, científicas, tecnológicas, profesionales, o la propia formación en competencias de los profesores. Analizar la evaluación para la transformación social en cuestiones tan sensibles como atención a la diversidad, apoyo psicosocial a mujeres, necesidades sociales en contextos rurales, el papel de las familias en la educación, o más cercanamente a nuestro quehacer, evaluar el programa *docentia* o el impacto de la innovación en la enseñanza universitaria. Repensar la educación como instrumento para el fomento de la cohesión social, la educación como catalizador social, ciudadanía e integración, educación intercultural, diversidad cultural, abandono escolar, educación en valores, violencia de género. Indagar sobre las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación al desarrollo social, ahora que parece aportarse por ello como revulsivo educativo y de desarrollo social, con aportaciones sobre software libre, teleformación, políticas educativas en TIC, competencias TIC, análisis de buenas prácticas, incidencia en mayores o web 2.0. Investigación, equidad y cohesión social, con aportaciones sobre la cooperación internacional española al desarrollo social y educativo, pensamiento estratégico, educación especial, paridad y género, inserción laboral de discapacitados, mujeres deportistas o en ciencias experimentales y cultura de género. En suma, todo un panorama rico, variado, fruto de amplias reflexiones y esforzado trabajo de investigación sobre cuestiones, hoy más que nunca, de absoluta actualidad, en un momento en el que la sociedad, con cierto grado de perplejidad, contempla el “pause” activado de sus vidas. Convenzámosles de que la educación es el único “play” posible.

Finalmente, queremos agradecer a todos los que hacen posible que este Congreso se vaya a celebrar. La Universidad de Huelva y los profesores del área de MIDE en particular agradecemos a la Asamblea de AIDIPE su confianza en esta tierra y estas gentes para el encargo del desarrollo de este evento científico, actividad plenaria y sustantiva de nuestro movimiento académico. Agradecimientos también a la Junta Directiva de AIDIPE por alumbrar el lema y las líneas organizativas básicas del Congreso y por ejercer el papel de Comité Científico del mismo, tarea las más de las veces ardua pero satisfactoria cuando revisamos las buenas aportaciones de compañeros. También debemos agradecer la participación desinteresada de los ponentes y participantes en mesas redondas de los que abusamos como compañeros en la confianza de una respuesta positiva a trabajar para el Congreso. Debemos así mismo manifestar nuestro agradecimiento a las personas e instituciones que componen el Comité de Honor por el apoyo prestado. Por supuesto debemos agradecer su apoyo económico o de infraestructura a las entidades y empresas patrocinadoras por su apuesta por la educación y la investigación como motor de desarrollo social. Finalmente los miembros del Comité Organizador sólo podemos decir que siempre será un honor contribuir con nuestro trabajo desde Huelva a que este Congreso sea un verdadero foro de comunicación académica y un espacio para esa cohesión humana que tanto nos une.

Nuestros más sinceros deseos de que el Congreso sea fructífero para todos y que vuestra estancia en Huelva os haga un poco más felices.

**Ángel Boza,**  
*Presidente del Comité Organizador*

# 1

## **EDUCACIÓN, DESARROLLO SOCIAL Y FORMACIÓN DE POSTGRADO EN INTERCULTURALIDAD. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ANDALUCÍA**

**Coordinadores: M<sup>a</sup> Aguaded Ramírez, Emilio Berrocal de Luna &  
Christian Alexis Sánchez Núñez, *Universidad de Granada***

**Antonio Pantoja Vallejo, Antonio S. Jiménez Hernández, Margarita Alcaide Risotto,  
M<sup>a</sup> Ángeles Díaz Linares & Marlene Zwierewicz, *Universidad de Jaén.*  
Encarnación Soriano Ayala & Antonio González Jiménez, *Universidad de Almería.*  
Manuel Monescillo Palomo, Juan Manuel Méndez, María de la O Toscano Cruz,  
M. del Pilar García Rodríguez, Inmaculada González Falcón, *Universidad de Huelva***

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad se caracteriza sobremanera por continuos y emergentes cambios. Actualmente, existen nuevas realidades derivadas del avance globalizado hacia una sociedad de la información, en la que lo lejano está presente al instante y predomina la cultura de lo visual, lo rápido, lo superficial y lo permeable frente a otros modos de vida más estancos y tradicionales. Entretejiendo tales circunstancias sociales, el movimiento transnacional creciente de personas que buscan un lugar mejor donde vivir está configurando nuevas demografías en ciudades, pueblos, barrios, escuelas,... lugares en los cuales, hemos de compartir vida con personas aún más diversas de con quienes, hasta entonces, la habíamos compartido. Ello no resulta fácil, pues influyen en el proceso de integración un amplio y complejo sistema de redes o ámbitos: *el laboral, el educativo, el legal, el sanitario, la vivienda,...* Ámbitos sociales condicionados por la actitud general de la población de acogida hacia la inmigración y la percepción generalizada del fenómeno como un grave problema.

La sociedad, en general, y la escuela, en particular, requieren de nuevas respuestas y modos de proceder para avanzar en la integración y el desarrollo socio-educativo. En este symposium se ofrece una visión sobre los proyectos que se realizan desde varios grupos de investigación pertenecientes a la Universidades Andaluzas de Granada, Almería, Jaén y Huelva, con la común característica de enmarcarse teóricamente en el enfoque intercultural.

Por tanto, se considera que el mapa donde se sitúan las acciones investigadoras y sociales propuestas está construido a escala intercultural, por ser un posicionamiento de partida que incluye a todos y cada uno de los miembros de la sociedad y, a la vez, compone todas aquellas dimensiones educativas que propician el desarrollo personal y social del individuo. Como parte concreta de este marco, se considera a la educación intercultural como el modelo de enseñanza que brinda la oportunidad de retomar y revalorizar las esencias de la pedagogía a través de la escolarización de alumnado de diversas culturas (Sánchez-Núñez & García, 2008). Es decir, la educación intercultural, como proceso verdaderamente educativo, implica el reconocimiento y respeto hacia el otro y su diversidad, el crecimiento y desarrollo mediante procesos de participación, encuentro, intercambio, convivencia y diálogo basados en presupuestos de libertad, igualdad, y solidaridad.

La fortaleza de la radiografía realizada radica en el convencimiento de que educar, investigar o intervenir en cualquier ámbito social, especialmente si éste está compuesto por personas de diversas culturas, con distintos modos de entender la vida y en riesgo de exclusión, requiere de la consideración interdependiente de situaciones, áreas y factores en los cuales es necesario trabajar, de forma integrada, para la consecución de progresos sociales y educativos.

Vista esta situación, esta aportación más que aglutinar el trabajo de investigadores de varias instituciones universitarias, pretende mostrar cómo, desde distintos grupos de investigación, se abordan las necesidades de una sociedad multicultural con acciones, proyectos de investigación y programas de formación que, referidos o centrados en el enfoque intercultural, abarcan diversos ámbitos y niveles de una misma situación problemática.

De este modo, se presentan aquí las intervenciones en educación básica y obligatoria realizadas desde el grupo de investigación: *“Innovación y Mejora de la Educación en Andalucía”* de la Universidad de Granada. Unas actuaciones dirigidas a potenciar los procesos de integración social, educativa y cultural mediante la implicación de familias en los

centros educativos para el establecimiento de valores interculturales y finalidades compartidas, sin perder de vista sus necesidades de formación e interrelación social y la promoción del desarrollo de competencias interculturales en las comunidades educativas mediante procesos de diagnóstico, formación e infusión curricular, entendiendo la competencia como un concepto, en el que hay que integrar el saber saber, el saber hacer y el saber ser, en las situaciones en las cuales se ejercen las acciones y que, para ser enseñadas, necesitan de un trabajo conjunto, por parte del profesorado y del resto de los agentes educativos y un espacio en el que se comparten las experiencias y se resuelve las formas más adecuadas de enseñar y promover el aprendizaje del alumnado.

También, en relación con menores escolarizados, desde el grupo de investigación “*IDEO*” de la Universidad de Jaén, se presenta cómo, de modo transversal, se trabaja la educación intercultural a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación para conocer y comprender culturas de alumnado de diversos países.

En el ámbito no formal, el grupo de investigación “*Investigación y evaluación en educación intercultural*” de la Universidad de Almería, realiza un análisis de las necesidades formativas y las potencialidades educativas de las asociaciones de inmigrantes, realzando la necesaria colaboración con los centros educativos para el desarrollo social e intercultural

Por último, desde la Universidad de Huelva, se presenta el programa de Máster Oficial y Programa de Doctorado: “*La educación en la sociedad multicultural*”, como una oferta formativa superior, que viene a cerrar el círculo socio-educativo hacia el tratamiento social de la diversidad cultural, mediante la preparación específica intercultural de los futuros profesionales de la educación.

En definitiva, las estrategias y acciones desarrolladas fomentan el avance social en la sociedad andaluza mediante el desarrollo de competencias interculturales entre diferentes instituciones sociales (escuela, familia, redes sociales y programas de formación superior e investigación). Concretamente, se coincide en señalar la importancia para el desarrollo social, educativo e intercultural de:

- Establecer relaciones y redes sociales entre las familias, escuelas y comunidades. Acciones que fomenten la comunicación y el encuentro como modo de conocerse y eliminar prejuicios y estereotipos; el diálogo y la convivencia como modo de construir una sociedad democrática e intercultural basada en valores de respeto, justicia, igualdad, aceptación, solidaridad y responsabilidad.
- Adaptar a los usuarios y sus características, de un modo intercultural, las finalidades educativas y materiales curriculares a través de negociaciones, consensos y asesoramientos entre los agentes implicados.
- Formar a especialistas e investigadores en interculturalidad que promuevan tales estrategias y acciones en la sociedad actual.

## **2. EDUCAR EN VALORES Y DESARROLLAR COMPETENCIAS INTERCULTURALES**

En el seno del grupo de investigación: “*Innovación y Mejora de la Educación en Andalucía* (HUM-126)” de la Universidad de Granada, son dos las líneas de investigación preocupadas por responder a las necesidades sociales y educativas derivadas de los fenómenos migratorios y su reflejo en los centros educativos.

La línea de investigación EVITED (*Educación en valores interculturales*), surge con la intención explícita de fomentar la integración social y educativa en centros educativos multiculturales, mediante procesos de intercambio, participación y diálogo entre los miembros de las comunidades educativas. Mientras que, la línea de investigación COMPINTER (*Competencias interculturales*) se centra en el diagnóstico y el desarrollo de competencias interculturales en alumnado, centros y familias mediante la formación, el asesoramiento y la infusión curricular.

## EDUCACIÓN EN VALORES INTERCULTURALES

**Leonor Buendía Eisman, Christian Alexis Sánchez Núñez,  
Emilio Berrocal de Luna & Eva M<sup>a</sup> Olmedo Moreno,  
Grupo de Investigación: “Innovación y Mejora de la Educación  
en Andalucía”, Universidad de Granada**

Esta línea de trabajo, toma la educación intercultural como modelo de partida para dirigir su mirada y esfuerzo hacía la consecución de un compromiso inclusivo y extensivo<sup>1</sup> de las instituciones socio-educativas con la comunidad, abogando por una educación construida en el marco de las relaciones que entre los agentes (familia, escuela y comunidad) se deben establecer para compartir valores entre culturas (Jordán, 1998 y 2005; Muñoz Sedano, 2003 y Aguaded, 2005) y para mejorar el éxito escolar mediante la gestión democrática y participativa de los centros (Gairín, 2004 y Soriano, 2004a).

Tales prácticas de enseñanza basadas en la participación<sup>2</sup> y la reflexión crítica de alumnos/as, padres, madres y docentes son necesarias para el desarrollo de una educación impregnada de valores educativos integrales. Valores que en una sociedad multicultural supongan un acercamiento, respeto y reconocimiento de las culturas presentes en las aulas, barrios y ciudades, pues sin duda, el reto de construir la ciudadanía intercultural tiene sentido en el encuentro compartido, consensuado y asumido de valores (Bartolomé, 2001, Soriano, 2005). De hecho, las directrices educativas europeas para el año 2010 proponen la necesidad de “*Velar porque, entre la comunidad escolar, se promueva el aprendizaje de los valores y la participación democrática con el fin de preparar a los individuos para la ciudadanía activa*”.

---

<sup>1</sup> Aguado, Buendía, Marín y Soriano (2006) y Soriano y Fuentes (2003), sostienen que la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino con demás agentes educativos comunitarios.

<sup>2</sup> Véase Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, al respecto de la propuesta de esfuerzo compartido en educación.



Por tanto, en contextos sociales y educativos multiculturales, la tarea axiológica no es fácil debido a la existencia de diversas interpretaciones y significados. Es necesario generar modos y formas consensuadas de entender las relaciones interpersonales y el funcionamiento escolar como mecanismos de adaptación social y cultural (Bartolomé, 2001, Casanova, 2004). Un elemento central de este prisma pedagógico es la negociación de objetivos educativos y sociales colectivamente, finalidades educativas, que, además de ser conocidas, sean “*compartidas*” y “*asumidas*” por los usuarios (Buendía y Sánchez-Núñez, 2007; Sánchez Núñez, 2008). Cada centro escolar en concreto, deberá centrar su respuesta en la creación de entornos inclusivos, de participación familiar y comunitaria, de climas de aprendizaje, de cotidianidades *donde estén incluidos elementos, valores, cuentos, historias que vengan de todo el mundo* (Essomba, 2005:123). Es decir, que tengan lugar *respuestas más centradas en el cambio de actitudes que de saberes* (Tejedor, 2004:79).

De modo paralelo y necesario a la intención expuesta y conocidos los bajos índices de implicación familiar en la escuela (INCE, 1998), especialmente en el caso de familias inmigrantes por estar en situaciones de diversidad social, económico, laboral, cultural,..... (Vila, 1998; Sánchez-Núñez, Pérez y Bermejo, 2005). Se estimó la necesidad de fomentar las relaciones que se establecen entre ambas instituciones socioeducativas y redirigirlas desde posiciones *burocráticas, tutelares o consumistas* hacia participaciones *cívicas y beneficiosas* tanto para las propias familias, como para la escuela y el alumnado (Sánchez-Núñez, 2008; Torres, 2007).

## **1. Proyectos de investigación y Objetivos pretendidos**

Atendiendo al marco descrito, se han desarrollado dos estudios, ambos subvencionados por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (2005-2007 y 2007-2008). Se trata de los programas: “*Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales*- ref- 222-2005 y “*Creación de escuelas de Madres en contextos multiculturales*-ref-127-2007. Aunque sendas acciones han pretendido dinámicas compartidas y protagonizadas por los diversos agentes educativos (alumnado, docentes, familia y sociedad) tratando de renovar la educación actual hacia una escuela de todos/as; La primera de ellas específicamente ha estado dirigida a conocer la percepción que de los valores fundamentales para una sociedad democrática e intercultural tienen los documentos legislativos, las familias de diversas culturas y los centros escolares para posteriormente realizar un análisis comparado de cara al establecimiento de valores ciudadanos, democráticos e interculturales compartidos<sup>3</sup>. Mientras la segunda, se ha centrado en la promoción de la participación social y escolar de madres inmigrantes en centros educativos a través de escuelas de madres, tratando de crear así redes que favorezcan los procesos de integración mediante formación social, escolar y laboral a un colectivo en riesgo de exclusión social<sup>4</sup>.

---

3 De acorde con los siguientes objetivos del I Plan integral de la inmigración en Andalucía: 1.2. (Impulso de la participación de agentes comunitarios interculturales); 1.3. (Favorecer procesos intercambio, interacción y cooperación entre las culturas mediante el asesoramiento a centros, los procesos de participación familiar y la propuesta consensuada de valores para la construcción de proyectos educativos interculturales); y 1.6. (Favorecer un clima social de convivencia y respeto, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa sino del propio entorno donde se desarrolla la actividad).

<sup>4</sup> En línea con el objetivo 4.2. del II Plan Integral de la Inmigración en Andalucía: Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, en el seno de la sociedad andaluza. Mediante su participación social en federaciones, redes y otras estructuras análogas. Y colateralmente relacionado con el objetivo 10.1., puesto que el hecho de convivir y compartir experiencias y objetivos por parte de las madres de diversas culturas (incluidas las madres españolas), fomenta actitudes favorables a la acogida e integración social de la población inmigrante y a la eliminación de posturas racistas o intolerantes.

## 2. Actuaciones desarrolladas

En la provincia de Granada durante curso 2006/2007 se seleccionaron cinco centros educativos de educación infantil y primaria atendiendo a su alta tasa de escolarización de alumnado inmigrante y se procedió al análisis documental de las finalidades y objetivos en sus proyectos educativos a la par que se analizaba axiológicamente el plan andaluz para la atención educativa al alumnado inmigrante<sup>5</sup>.

A continuación se estimó la necesidad de contactar y seleccionar a una representación de las familias de alumnado de los centros educativos para realizar un estudio participativo. Para favorecer el acercamiento, la comunicación, la confianza y para canalizar y dinamizar las relaciones interpersonales en la investigación entre familias y entre familias y centros educativos se consideró en este trabajo la figura del *mediador intercultural informal o referente para la integración social y cultural*<sup>6</sup> (Buendía & Sánchez-Núñez, 2005; Berrocal & Sánchez-Núñez, 2008). Se seleccionaron a personas que en “*sus propias carnes*” habían vivido procesos de cruce cultural y que debido a su experiencia profesional en unos casos y voluntaria en otros, eran agentes comunitarios que desempeñan labores educativas y sociales en diversos ámbitos, instituciones y movimientos sociales pro-integración cultural.

Esta estrategia posibilitó la selección intencional<sup>7</sup> y la participación de 92 familias en la fase descriptiva y de 40 familias en la fase participativa que aportaron mediante el discurso sus preferencias educativas axiológicas, influidas por su procedencia cultural (*Españolas, ecuatorianas marroquíes, familias gitanas, europeas del este inglesas, bolivianas, argentinas, sirias,...*)

Los procedimientos para la recogida de información han sido entrevistas informales, diarios de campos, escalas de valores, el análisis de documentos educativos y grupos de discusión donde se grabaron las aportaciones de las familias para facilitar el análisis conceptual y semántico y la categorización de las unidades (*palabras, frases, párrafos*) en:

- *Valores adecuados para una educación personal.*
- *Valores adecuados para una educación intercultural*
- *Aspectos que favorecen la implicación de las familias en el centro*
- *Situaciones que dificultan tal relación.*

Este estudio supuso el avance de la tesis doctoral Educación en Valores Interculturales (Sánchez Núñez, 2006)

Así mismo, durante el curso 2007/2008 se llevó a cabo, en el Instituto de Educación Secundaria “Cerro de los Infantes” de Pinos Puente, pueblo de la Provincia de Granada una experiencia basada en la creación de una escuela de familias. Dicho centro se seleccionó porque se trata del único centro de enseñanza secundaria de la localidad y recibe al alumnado de pueblos de los alrededores. El centro cuenta con unos 750 alumnos y alumnas de gran diversidad social y cultural, con un 25% de población de etnia gitana.

---

<sup>5</sup> Con contenido axiológico similar al I Plan integral de la inmigración en Andalucía (área socio-educativa)

<sup>6</sup> Siete referentes, uno de cada una de las culturas mayoritarias en los centros educativos participantes (subsahariana, magrebí, iberoamericana, europea del este, europea comunitaria, gitana y española)

<sup>7</sup> En función de su cultura de procedencia, su nivel de participación escolar y otros factores que se pueden consultar en Berrocal & Sánchez-Núñez (2008)

Para la puesta en marcha de esta escuela de familias se partió de una metodología caracterizada por un trabajo cooperativo y colaborativo mediante dinámicas de grupo, Role Playing, grupos de discusión, vídeos, análisis, en grupo, de experiencias reales, etc.

En esta experiencia, se partió de las aportaciones de Brunet y Negro (1985), Ricoy y Feliz (2002) entre otras, las cuales nos dan una idea de temporalización donde las escuelas de familia tienen que estar regidas por la continuidad y estabilidad en el tiempo, es decir, reuniones semanales o quincenales de no más de dos horas de duración y bajo un horario fijo, acordado por todos los participantes. Del mismo modo la temática ha de acordarse bajo el consenso de toda la comunidad y atendiendo a la importancia y viabilidad de la misma.

El organigrama y resumen de temáticas de las sesiones es el siguiente:

SESION	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	QUINTA	SEXTA
<b>TEMAS</b>	Presentación y consenso sobre temáticas y metodología	Autoridad y no autoritarismo, principios de autoridad y relaciones familiares. Derechos y deberes.	Comunicación centro familia. Convivencia. (En esta sesión la asistencia del profesorado será necesaria).	Modelos de agresividad, cómo se genera la agresividad, entre iguales, en la familia y escuela, etc.	Discriminación y empatía. Escucha activa. Comunicación eficaz.	Técnicas de estudio, salidas profesionales y formativas. Evaluación de la escuela de familia.
<b>MATERIALES</b>		<b>-Video Emilio Calatayud.</b> Este material se centra en las principales vías de actuación de los padres con sus hijos en materia de derechos y deberes.	<b>-PowerPoint escucha activa y buena comunicación</b>	<b>-Video escuela de asesinos.</b> Se utilizó para la sesión de “modelos de agresividad, cómo se genera la agresividad, agresividad entre iguales, en la familia y el centro educativo”.	<b>-Video de empatía.</b> Este material fue utilizado para la sesión de empatía y discriminación con el fin de introducir a los asistentes en unas experiencias que ejemplificaban lo que queríamos mostrarles sobre, cómo discriminamos o etiquetamos por simples prejuicios infundidos o comentarios repetitivos, etc.  <b>-Role Playing Naranja/ Escucha Activa.</b>	<b>-PowerPoint técnicas de estudio y salidas profesionales.</b>

El Proyecto que se llevó a cabo estuvo dirigido y coordinado por Leonor Buendía Eisman junto con Emilio Berrocal de Luna, Eva María Olmedo, Gracia Sánchez Gijón, Cristian Alexis y Beatriz Pedrosa Vico.

De esta experiencia se desarrolló

1. Un trabajo de Investigación, para la obtención del Título de Estudios Avanzados, del Master Intervención Psicopedagógica. Realizado por Beatriz Pedrosa Vico y dirigido por Leonor Buendía Eisman, Titulado: “Creación, Desarrollo y Evaluación de una Escuela de Familia”.

2. Una aportación al presente congreso, comunicación, realizada por Emilio Berrocal de Luna y Beatriz Pedrosa Vico, titulada “Ceración, Desarrollo y Evaluación de una Escuela de Familia”.

### 3. Resultados y conclusiones

A través del proceso seguido se ha propiciado el diálogo intercultural y el consenso de valores de toda la comunidad educativa (alumnos/as, padres/madres, docentes y referentes para la integración), obteniéndose un listado de valores educativos interculturalmente compartidos, en mayor o menor medida, que esperamos sea de utilidad a los centros e instituciones, en primer lugar por cuanto aporta un acercamiento y un conocimiento de la realidad en la cual trabajan y en segundo lugar, como una práctica educativa integradora que camina hacia la mejora de la institución. Así, se concluye que para educar en valores interculturales:

- Se deben respetar las fortalezas y coincidencias axiológicas mostradas por las familias potenciando valores educativos como *la responsabilidad, el trabajo, la solidaridad y valores instructivos* como aprender y obtener el título pues la mayoría de familias consideran la escuela como una oportunidad de promoción social.
- Otra serie de valores considerados por las familias pero no como relevantes, deberían de revalorizarse en la educación actual: humildad, sinceridad, libertad,.. ya que se trata de opciones que completan el aspecto relacional o de apertura del ser humano. Especialmente también se ha de velar por los valores afectivos y de esfuerzo personal, opciones educativas muy necesarias en la sociedad actual, donde cada vez toman mayor protagonismo la rivalidad, la competencia, la soledad, el egoísmo, la rapidez, lo superficial, la fama,... También se ha de considerar valores como la creatividad, la pintura, la música, el arte,... valores que no son señalados por las familias y que suponen un fácil y asequible recurso de comunicación intercultural.
- No se deben descuidar valores como la salud, el deporte, la amistad o el respeto al medio ambiente. Para ello hemos de sensibilizar a las familias de su importancia, máxime cuando se trata de valores vitales que el alumno aprende cotidianamente en todos los contextos en los que interactúa.
- Es necesario trabajar en valores de paz, diálogo y de cambio social para la formación de personas comprometidas y críticas,... valores en los que las familias no han mostrado mucho acuerdo y que sin duda suponen un reto o una línea de trabajo educativo para el encuentro o diálogo entre culturas y entre la comunidad y la escuela para el avance de la sociedad (Buendía y Sánchez-Núñez, 2007; Sánchez-Núñez y García, 2008).

Otras situaciones que la investigación desarrollada ha producido y que suponen la base de futuros procesos integradores de actuación e innovación son:

- La participación de referentes para la integración social, educativa y cultural, aportando una visión mediadora de las relaciones entre las familias y los centros (Berrocal & Sánchez-Núñez, 2007; Sánchez-Núñez, Buendía y Aguaded, 2007).
- Fomento de la participación en el centro de familias que habitualmente no colaboran con la escuela (Sánchez-Núñez, Pérez y Bermejo, 2005)

- El encuentro y la convivencia producidos entre familiares del alumnado pertenecientes a diversas culturas. Favoreciéndose así procesos de aumento de la autoestima y de derrumbe de estereotipos y prejuicios.
- Un avance hacia la mejora de los centros, ya que a la vez que se facilitan una serie resultados axiológicos para complementar sus finalidades educativas de modo democrático y consensuado, se han utilizado espacios y horarios de la institución hacia objetivos socio-educativos de más amplio espectro como la colaboración con agentes comunitarios y la participación familiar.

Así mismo, tras la evaluación del proyecto “*Creación de escuelas de Madres en contextos multiculturales*” se extrajeron los siguientes aspectos positivos y negativos de la implantación de la misma:

### *3.1. Aspectos positivos:*

- La escuela de padres se ha ajustado a las necesidades de sus participantes, gracias a la primera sesión llevada a cabo en las que éstas fueron especificadas.
- La dinámica de las sesiones, al ser adaptadas a la población receptora, ha facilitado la adquisición de conocimiento por parte de los participantes así como la reflexión y comunicación entre familia y escuela, generando conocimiento de forma grupal.
- La actitud de los coordinadores, abierta y conciliadora, ha permitido que los protagonistas fueran, en todo momento, los padres y madres de los alumnos y el personal del centro.
- Las instalaciones, ubicadas dentro del instituto, han facilitado la comunicación entre familia y la escuela.

### *3.2. Aspectos negativos:*

- La baja tasa de participación ha dificultado el desarrollo de algunas de las sesiones.
- La irregularidad en la asistencia, de las familias, ha generado cierta desconexión entre los temas trabajados.
- La existencia de escollos en los canales de comunicación entre familia y escuela –los alumnos rara vez anunciaban, a tiempo, a sus padres las fechas de las sesiones- ha supuesto la mayor debilidad de esta experiencia.
- El hecho de interrumpir *la escuela de familia*, con motivo de los períodos vacacionales, ha mermado la continuidad de ésta, así como la participación familiar.

## **EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL**

**Eva M<sup>a</sup> Aguaded Ramírez, Rafael López Fuentes,  
Francisca Ruiz Garzón & Verónica Hidalgo Hernández,  
Grupo de Investigación: “Innovación y Mejora de la Educación  
en Andalucía”, Universidad de Granada**

Son tres los proyectos subvencionados por la Junta de Andalucía desde el curso 2005-06 los que se han desarrollado por el equipo COMPINTER. El objetivo general es utilizar la técnica denominada “*infusión curricular*” para desarrollar las competencias interculturales, a la vez que se desarrollan las competencias académicas de las diferentes materias curriculares.

A lo largo de estos años, se ha trabajado en un total de 32 centros educativos de la provincia de Granada, aunque, previamente, se aplicó en 36 centros de la provincia de Huelva sin recibir subvención. Se han utilizado diferentes técnicas de recogida de datos, como son los grupos de discusión, las entrevistas, el análisis de contenido o la observación.

### **1. Objetivos que se persiguen**

- *Elaboración de indicadores para analizar las competencias interculturales de los agentes educativos.*

Con este objetivo se pretenden delimitar una serie de indicadores, que permitan analizar las competencias interculturales, aquellas que se poseen y aquellas que deben adquirirse por parte de los diferentes agentes educativos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos participantes.

Hasta el momento se han elaborado estos indicadores para el profesorado y para el alumnado, pero, debido a los problemas derivados, sobre todo, del tiempo disponible, queda pendiente establecer indicadores para el resto de agentes intervinientes.

- *Inclusión de las competencias interculturales en las actividades de formación del profesorado y familias.*

Se ha podido incluir la formación de competencias interculturales en las actividades de formación del profesorado, sin embargo, aunque se comienza a trabajar en ello, aún no se ha conseguido introducir actividades de formación en competencias interculturales para las familias.

Se está trabajando actualmente en 32 centros educativos, encontrándose cada uno de ellos en momentos diversos del proceso, unos en fase inicial, casi de explicación de los objetivos y otros recibiendo acciones formativas.

- *Diagnosticar e intervenir en competencias interculturales del alumnado a través de las programaciones de aula de los centros educativos multiculturales.*

Este objetivo es el de mayor desarrollo hasta el momento en los 32 centros en los que se ha intervenido, ya que se han realizado modificaciones hasta en 144 programaciones de aula de diferentes materias y etapas educativas. El número de programaciones de aula modificadas ha variado en cada centro.

## **2. Acciones desarrolladas**

Las acciones que se están llevando a cabo son:

- 1) Selección, contacto, participación y reflexión de participantes.
- 2) Análisis de información y formación de becarios/as.
- 3) Propuesta curricular para el desarrollo de competencias interculturales y curriculares.
- 4) Documentos de trabajo, informe y práctica de reflexión.
- 5) Indicadores
- 6) Grupos de discusión, convivencia, reflexión y toma de decisiones de los participantes.
- 7) Sistema de indicadores para la evaluación e intervención de las competencias interculturales de los diferentes agentes educativos y sociales.
- 8) Documentos de los centros y programaciones de aulas con carácter intercultural.
- 9) Elaboración de documentos y mejora de la convivencia en los centros educativos multiculturales.

## **3. Conclusiones**

Hasta el momento, gracias al trabajo realizado extraemos conclusiones en torno a aspectos diversos:

- *Cultura de contacto, participación-convivencia y reflexión en los centros educativos a través de la discusión y toma de decisiones.*

Se han realizado un total de 62 grupos de discusión, en los que han participado diferentes agentes, pertenecientes al sistema educativo. En estos grupos de discusión se han

expuesto y discutido temas de especial interés para los centros educativos y que, según los propios participantes, no habían podido hablar antes porque no habían encontrado el foro para hacerlo, por lo que han valorado muy positivamente estos espacios de los grupos de discusión, para poder reflexionar sobre qué tenemos que mejorar y cómo hacerlo en los centros y, sobre todo, que parte de responsabilidad recaería en cada uno de estos agentes, por lo que los grupos de discusión se han demostrado como un buen espacio para discutir y tomar decisiones respecto a las acciones a desarrollar en el centro.

- *Información analizada, de la que se obtendrá un sistema de indicadores para la evaluación e intervención de las competencias interculturales de los diferentes agentes educativos y sociales.*

Se ha analizado una cantidad ingente de información, no sólo de carácter teórico, sino también práctico, de investigación, llevada a cabo por grupos de trabajo de todo el mundo y que, después de recoger, resumir, sintetizar...ha dado lugar a la documentación base del trabajo realizado y que se ha recopilado en un total de 14 Cd-rom, que han sido puestos al servicio del profesorado a través de la página web del CEP de Granada y que está dando lugar a muchos agradecimientos por parte de los/as coordinadores/as de los Proyectos de Interculturalidad en los centros. Estos Cds están organizados de manera que faciliten el trabajo y la puesta en práctica de la Educación Intercultural en los centros.

La obtención del sistema de indicadores facilita la posibilidad de conocer, de forma relativamente rápida, si las actuaciones que realiza el profesorado en los centros educativos, se podrían catalogar o no como prácticas interculturales. De lo obtenido hasta ahora, podemos decir que en un 98% de los casos, podemos hablar de actuaciones que denominamos multiculturales y no interculturales, aunque el profesorado tiene muchas ganas de saber cómo cambiar esto, dato que podríamos catalogar como el más positivo y relevante de nuestro trabajo .

- *Propuesta curricular que conllevó el desarrollo de competencias interculturales y curriculares de forma inclusiva.*

Se han realizado un total de 144 infusiones en programaciones de aula de materias como: matemáticas, lengua, conocimiento del medio, ciencias sociales, física, filosofía, dibujo en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria.

Para llegar a hacer estas infusiones, se mantenían reuniones en los centros con el profesorado interesado, del orden unas cinco reuniones por profesor/a o grupo de profesores/as en el caso de trabajar en el mismo ciclo, en las que se iban realizando aportaciones de cuáles eran las posibles modificaciones de sus programaciones de aula y se les iba formando, para que ellos/as las hicieran solos/as.

El profesorado ha resultado satisfecho con estas infusiones, ya que consideran que, con las modificaciones realizadas, el alumnado está más motivado ante el aprendizaje y, por tanto, no sólo se mejoran las competencias curriculares de las diferentes materias, sino que, también, se mejoran las competencias interculturales.

- *Documentos de trabajo al alcance de los implicados y personas interesadas.*



Se han realizado informes de los grupos de discusión de cada centro educativo, teniendo en cuenta sus propuestas, mejoras, cambios, ampliaciones..., en diferentes momentos para ser facilitados a los/as interesados/as

- *Mejora de la convivencia en los centros educativos multiculturales.*

En todos los centros participantes se ha valorado muy positivamente el cambio vivido gracias a las intervenciones realizadas, tanto en los grupos de discusión, como a partir de las programaciones de aula.

Estos cambios no han sido sólo curriculares, sino como pretendíamos, también han supuesto el aumento de competencias interculturales. Ello ha redundado en una mejora en la convivencia entre el alumnado de origen inmigrante y el de origen autóctono, pero, sobre todo, según familias y profesorado, entre estos dos colectivos, ya que han aunado posturas sobre cómo ha reintervenirse con sus hijos/as, de manera que, consideran que hay líneas comunes que podrían desarrollar, para que no hubiera disonancia entre los objetivos previstos por los centros educativos y los que las familias llevan a cabo en sus hogares<sup>8</sup>.

#### 4. Líneas de actuación futura

Actualmente en el grupo de investigación, se baraja la necesidad de profundizar en las siguientes actuaciones y líneas de investigación:

- La Educación Intercultural en la Formación de Adultos en España.
- La Educación Intercultural en la Formación de Adultos en Portugal.
- Competencias Interculturales del personal de los Centros de Menores.
- Competencias de Ciudadanía Europea (Proyecto Comenius presentado en la Comisión Europea)
- Análisis de la participación familiar en la escuela y fomento de actuaciones educativas coordinadas de carácter intercultural para el progreso social y escolar en contextos multiculturales.
- Análisis de buenas prácticas de Educación Intercultural en Andalucía y evaluación de las respuestas institucionales de compensación lingüística.

---

<sup>8</sup> Datos más explícitos al respecto se expuesto en diferentes foros, como podrían ser:

1) **Aguaded, E. M<sup>a</sup>. (2008):** La educación intercultural en los centros educativos. Mesa redonda: La interculturalidad a debate. CEP de Granada y Proyecto Comenius IES Veleta y Albayzin de Granada.

2) **Aguaded, E. M<sup>a</sup>. (2008):** La infusión curricular. Curso sobre Interculturalidad. CEP Las Palmas de Gran Canarias.

3) **Aguaded, E. M<sup>a</sup>. (2008):** La infusión Curricular en la Educación Intercultural. Formación para el profesorado del Centro Educativo Alfagarillas en Alfacar. Granada. Solicitado a través del Proyecto de Interculturalidad del CEP de Granada.

4) **Aguaded, E. M<sup>a</sup>.(2008):** La Infusión Curricular en las Programaciones de Aula Interculturales. Formación para el profesorado del Centro Educativo Juan Ramón Jiménez de Granada. Solicitado a través del Proyecto de Interculturalidad del CEP de Granada.

5) **Aguaded, E. M<sup>a</sup>.(2008):** La Educación Intercultural a través de la Infusión Curricular. Formación para el profesorado de la provincia de Córdoba, cuyos centros están adscritos al Proyecto de Interculturalidad del CEP de Córdoba.

# LA CONTRIBUCIÓN DE LAS TIC A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

**Antonio Pantoja Vallejo, Antonio S. Jiménez Hernández,  
Margarita Alcaide Risotto & Marlene Zwierewicz**  
*Grupo “IDEO” (Hum-660), Universidad de Jaén*

## 1. Introducción

El Grupo de Investigación IDEO (Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación) (HUM 660), perteneciente al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, viene desarrollando desde hace años una línea de investigación basada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la orientación, la tutoría y la educación intercultural (Campoy; Pantoja; Díaz Linares; Jiménez, & Villanueva, 2008; Pantoja et al., 2007; Pantoja & Campoy, 2006; Pantoja & Zwierewicz, 2008; Pantoja, Zwierewicz, Coppete, Kaschny & Demetrio, 2007; Pantoja et al., 2008a & 2008b). La idea básica perseguida es comprobar las posibilidades que ofrece la Sociedad de la Información en la mejora de la comunicación entre personas distantes a miles de kilómetros y la forma en la que contribuye a un mayor conocimiento y comprensión de las culturas.

La fórmula más adecuada para conseguirlo es a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje (Pantoja, Zwierewicz, Copette & Kaschny, 2006; Pantoja et al., 2007; Pantoja & Zwierewicz, 2008) creado exclusivamente para tal fin. Esta forma novedosa de abordar la educación intercultural ha sido puesta de manifiesto por autores como Aguado (2003, p. 188) quien ha señalado que “la investigación ha demostrado que la clave para el éxito en el uso de la Web con un enfoque intercultural reside en el diseño apropiado de entornos de educación en línea”. Justamente esto es lo que el Grupo IDEO ha hecho a través de la **Red Internacional e-Culturas**, una idea original asentada en el modelo constructivista y cognitivo de aprendizaje basado en el uso de TIC, surgida en un primer momento para apoyar el Plan Andaluz para la inmigración desde una óptica socioeducativa.



Figura 1. Página principal de la “Red internacional e-Culturas”  
(<http://www.e-culturas.org>)

La Red internacional e-Culturas es un proyecto de hermanamientos de niños de Educación Primaria de España con países de Latinoamérica que trabajan a través de Internet diversos materiales interculturales interactivos, al mismo tiempo que se comunican y comparten el aprendizaje y los acontecimientos que tienen lugar en el aula y en su entorno social más cercano. Para hacerlo, desarrollan un trabajo cooperativo digital a través de la plataforma educativa de e-Culturas a la que acceden mediante contraseña identificada.

Hasta la actualidad se han desarrollado ediciones del proyecto de investigación en los cursos académicos 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009. En la primera de ellas, considerada como piloto, se pusieron en funcionamiento todos los materiales y se establecieron los vínculos de unión con los centros ecuatorianos (Ecuador fue el primer país participante) para poder realizar los hermanamientos entre alumnos. En la misma se tuvieron que solucionar muchos problemas derivados en su mayor parte de la construcción de la plataforma educativa, motor de la propuesta interactiva del proyecto. A esto se añadieron la edición de materiales interculturales para dar respuesta a la filosofía constructivista que inspira el proyecto, el diseño de la página Web en sus distintos apartados, la sincronización de las tareas a desarrollar por los diferentes centros, etc.

A partir de esta experiencia se realizan otras ediciones a las que se adscriben Argentina, Brasil, Chile y Paraguay. En la última de ellas, ya consolidado el sistema informático y depurados los materiales interactivos de trabajo, el proyecto presenta las siguientes características claves:

1. Participan de forma cooperativa e interactiva, además de España, varios países Latinoamericanos de forma simultánea.
2. Los coordinadores de cada país son profesores de las Universidades donde se enclavan los centros educativos y se encargan de supervisar el proceso.
3. Todo el profesorado participante es capacitado mediante cursos intensivos. Además, no sólo es el responsable en su país de la marcha del Proyecto, sino que también participa en la edición y mejora de los materiales, la página Web y la plataforma educativa.

4. Las familias son informadas puntualmente del Proyecto y se les solicita implicación en el mismo a través del Foro permanente de la página Web.

## 2. La investigación

Se parte del problema siguiente: ¿Qué efectos produce el Programa de educación intercultural e-Culturas en las actitudes y competencias comunicativas interculturales del alumnado de 11/12 años de Educación Primaria?

Como objetivo se principal se plantea favorecer la interacción y el conocimiento cultural entre el alumnado y profesorado de centros educativos de las provincias de Jaén y Huelva (España) y de Latinoamérica, mediante el diseño y aplicación del Programa Intercultural e-Culturas, utilizando como soporte las TIC, a fin de aprender a vivir en sociedades multiculturales para la convivencia.

Entre los objetivos específicos destacan los siguientes:

- Desarrollar materiales interculturales adaptados a la realidad social y educativa de cada país.
- Comprobar los efectos del Programa Intercultural e-Culturas en el cambio de las actitudes y las competencias comunicativas interculturales del alumnado de los centros participantes.
- Favorecer la interacción y el conocimiento cultural entre alumnado y profesorado de centros educativos españoles y latinoamericanos de nivel primario, mediante el diseño y aplicación de un programa educativo que utilice como soporte las TIC.
- Difundir las experiencias llevadas a cabo en cada país, para que sirvan de referente en otros procesos interculturales.

Dentro del paragma cuantitativo, se plantea una investigación de tipo cuasiexperimental con un diseño de pretest y postest con grupo de control. Para tal fin se utilizan varios instrumentos de recogida de datos que se aplican de forma digital (los sujetos cumplimentan y envían los cuestionarios una vez rellenos desde la misma plataforma). En concreto, se trata del cuestionario de actitudes interculturales ya validado por el Grupo IDEO (Pantoja y otros, 2006a), junto con una versión adaptada del cuestionario de competencias comunicativas interculturales (Vilà, 2003). Éstos se completan con técnicas cualitativas tipo portafolios para completar la información.

Como se ha dicho, son ya varias ediciones del proyecto las que se han desarrollado, por lo que el número de sujetos ha variado en cada una de ellas. La última se encuentra actualmente en fase de desarrollo y presenta las cifras de participación que se aprecian en la tabla 1.

	<b>Aulas</b>	<b>Tutores</b>	<b>Alumnos</b>
<b>España</b>	13	17	203
<b>Paraguay</b>	3	3	96
<b>Argentina</b>	5	5	133
<b>Chile</b>	2	2	74
<b>Brasil</b>	3	3	111
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>607</b>

*Tabla 1. Participantes en la edición 2008/2009 de e-Culturas.*

La duración aproximada del tratamiento es de unas 22 semanas, aunque varían los meses de inicio y finalización. En este tiempo se lleva también a cabo la capacitación del profesorado, la aplicación de los instrumentos de recogida de datos y la experimentación de materiales en la plataforma digital de la Red.

### 3. Actividades y materiales

En su mayor parte las actividades son cooperativas, primando la interrelación entre los niños hermanados. Su desarrollo, totalmente telemático, propicia el uso del foro, correo electrónico y, de manera especial, la videoconferencia, que permite no sólo charlas en directo, sino que puedan verse los niños y hacer así más amena y divertida la relación.

La Red internacional e-Culturas desarrolla materiales interculturales propios de trabajo en el aula. Antes de tomar contacto con los mismos se sigue un proceso básico:

1. Registro de usuarios en el sistema informático (alumnos y tutores).
2. Hermanamiento de las aulas españolas y las de cada país Latinoamericano. No hay un número fijo de alumnos por equipo, pero lo más habitual es tres niños de países diferentes.
3. Hermanamiento de alumnos y formación de los equipos de trabajo que se mantendrán hasta finalizar las tres fases del Proyecto.

Todos los materiales son digitales, cooperativos e interactivos, de forma que los niños no tienen que utilizar para nada sus cuadernos de trabajo. Pueden guardar sus actividades para continuar en la sesión siguiente o, sencillamente, terminar y esperar a que el sistema informático les dé información de la situación en la que están sus compañeros hermanados. Las respuestas son inmediatas por parte del sistema informático, convertido en profesor y tutor al mismo tiempo. Los materiales son de tres tipos diferentes:

- **Álbum fotográfico:** Formado por varios bloques de contenidos que van desde el conocimiento de sí mismo, la escuela, los amigos y la familia, hasta la localidad. Lo componen un conjunto de actividades que visionan a la vez los tres niños que están hermanados en cada equipo de trabajo. Así el proceso de comprensión de la realidad cultural de cada uno de ellos es completo. Se termina con una investigación y una autoevaluación mediante un portafolios.



Figura 2. Ejemplo de uno de los apartados del álbum

- Mosaico:** Lo forman tres módulos interculturales en los que se abordan cuestiones relacionadas con un total de diez tópicos interculturales (los mismos que se repiten en la fase siguiente), referidos a historia, gastronomía, lengua, arte o fauna, por citar algunos. Estos son: “El continente americano y el continente europeo. Un mundo para todos”; “El país donde vivo en Europa y América”; y “La diversidad humana. Hacia una sociedad intercultural”. En ellos el alumnado se ve inmerso en una propuesta didáctica donde se le plantean preguntas, actividades grupales, búsquedas en páginas Web y todo un conjunto de actividades diversas. Cada módulo termina con un portafolios de evaluación del alumno y del profesor.

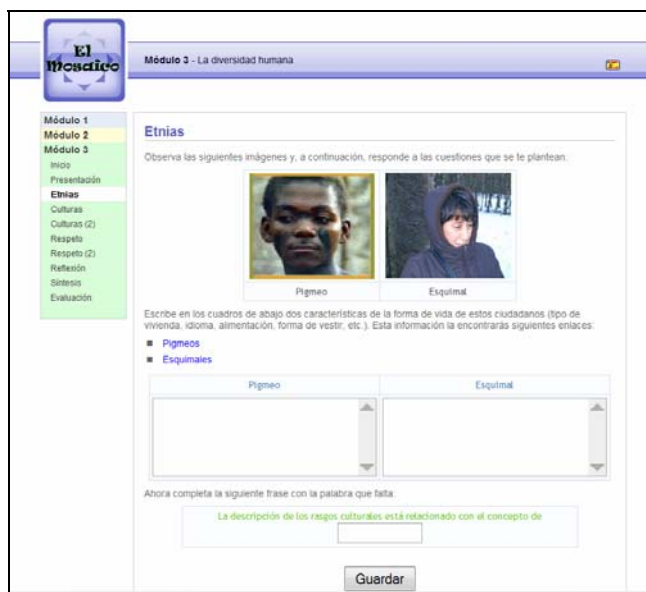


Figura 3. Ejemplo de actividad del Módulo 3 del Mosaico

- **Juego “Quijotín va en busca del tesoro”:** Quijotín es un personaje de ficción que hace un viaje imaginario desde Jaén hasta América, recorriendo los principales países de aquel continente. El juego se basa en seis itinerarios que cada miembro del equipo tiene que recorrer respondiendo a un total de diez preguntas interactivas. Los recorridos suponen para el equipo metas que deben superarse para poder seguir, de tal forma que mientras un miembro quede por terminar un itinerario concreto, los demás deberán esperar. Por tanto, es un auténtico reto cooperativo. En caso de error en las respuestas, el sistema informático penaliza al jugador. Al finalizar los recorridos cada equipo recibe como premio un Diploma con todos los datos de los miembros y el lema: “Nuestro mejor tesoro es la cultura”. Ese era el tesoro que Quijotín perseguía en su viaje.

Toda la información y materiales se encuentran en la página Web y plataforma educativa [www.e-culturas.org](http://www.e-culturas.org). La cuenta de correo de contacto es [e-cultu@ujaen.es](mailto:e-cultu@ujaen.es).

#### 4. Conclusiones

Los resultados obtenidos, tras la aplicación del programa intercultural en las diferentes ediciones de e-Culturas, corroborados y ampliados en la última llevada a cabo en el año 2008 y continuada en la vigente edición 2009, se pueden resumir en los siguientes (Pantoja et al., 2008b):

- **Concepto de sí mismo:** Los alumnos tienen ahora una mejor opinión sí mismo y de los inmigrantes. De igual forma, el profesorado ha modificado positivamente su visión de los alumnos y de las cualidades que tienen para el estudio, en la ayuda al compañero inmigrante y los motivos por los que las personas emigran a otros países.
- **Cultura democrática:** Se ha mejorado el nivel de aceptación del inmigrante, los niños están más satisfechos con lo que tienen, ha aumentado la sensación de sentirse feliz y ser más respetuosos con los demás.
- **Justicia social:** La mejora se centra en el conocimiento que se tiene de otras culturas. Se debe seguir avanzando en la capacidad para disculparse y la mediación en los conflictos.
- **Sentido positivo de sí mismo:** Los niños se han hecho más autónomos y ahora tienen una mejor percepción de que los inmigrantes no son mano de obra barata, y han mejorado su relación en el colegio con compañeros inmigrantes. Sin embargo, los niños españoles no cambian su conocimiento acerca de qué países vienen los inmigrantes.
- **Actitudes hacia la inmigración:** Se han reducido considerablemente los comportamientos violentos, se ha mejorado el trabajo en grupo, existe un gran rechazo a cualquier tipo de discriminación, se reduce el porcentaje de alumnos que ven a los inmigrantes como personas peligrosas, y sólo el 7,2% de los niños aceptan los comentarios racistas.
- **Actitud ciudadana:** Tras la aplicación del programa, los niños son ahora más pacientes, se ha cambiado la actitud de abrirse a los demás y se conoce mejor cómo viven los inmigrantes en su país. Por el contrario, sigue habiendo un desconocimiento acerca de qué trabajos realizan los inmigrantes en España.

## **5. Futuras líneas de actuación**

Las ediciones de la Red internacional e-Culturas llevadas a cabo hasta la fecha han puesto de manifiesto la necesidad de ahondar más en el fenómeno migratorio a través de la diversificación cultural del Proyecto. Hasta ahora se ha contado de manera monográfica con alumnado Latinoamericano y este es un sesgo que se debe corregir, integrando en la Red, escuelas de países musulmanes y manteniendo un porcentaje importante de centros españoles con alumnado inmigrante escolarizado. Esto se traducirá en hermanamientos en los que junto con el alumnado autóctono español habrá también otro, escolarizado y residente en nuestro país, pero de procedencia extranjera, con la perspectiva africana, latinoamericana y también europea. Este será un reto importante que supondrá además la modificación y adaptación de los materiales que forman el Programa intercultural e-Culturas y, al mismo tiempo, el diseño de nuevos instrumentos de evaluación.



## **POTENCIAL EDUCATIVO DE LAS ASOCIACIONES DE INMIGRANTES Y DESARROLLO SOCIOCULTURAL.**

**Encarnación Soriano Ayala & Antonio José González Jiménez.**  
*Grupo de Investigación: “Investigación y Evaluación en Educación Intercultural” HUM-665, Universidad de Almería*

El desarrollo económico acaecido en las últimas décadas en Andalucía y en particular en la provincia de Almería con la agricultura bajo plástico, ha dado lugar a que nuestra provincia se haya convertido en una zona receptora de inmigrantes procedentes principalmente del Magreb, África Subsahariana, América del Sur y Europa del Este. En algunas ocasiones, estos inmigrantes llegan a Andalucía como paso previo para emigrar a otros países de la Unión Europea, de esta forma, Andalucía y en su caso Almería son consideradas fronteras hacia otros países europeos.

Una vez instalados los inmigrantes en la nueva sociedad de acogida, necesitan una serie de respuestas y estrategias articuladas desde las diferentes administraciones públicas, tales como, reagrupación familiar, medios sanitarios, atención a la mujer, escolarización de los hijos inmigrantes, condiciones laborales no precarias, facilitación de los trámites burocráticos y espacios de reunión y encuentro para exponer sus necesidades y celebrar sus diferentes manifestaciones culturales. En ocasiones, estas necesidades no son cubiertas por la administración y los inmigrantes se ven obligados a agruparse mediante asociaciones para denunciar ante la opinión pública y ante la Administración sus problemas. Es necesario subrayar, que las asociaciones de inmigrantes no nacen únicamente como una herramienta de denuncia social sino también como un espacio de encuentro e identificación del grupo reforzando los lazos internos del colectivo y como medio para expresar, mantener y difundir su cultura (Fernández y Otros, 2002).

En este trabajo defendemos la idea de que las asociaciones de inmigrantes podrían participar en los centros educativos a través de diversos medios de colaboración y con la finalidad de mantener y difundir su cultura en su colectivo y en la población autóctona.

También para el cambio de actitudes y estereotipos que posee la comunidad educativa (familias autóctonas, docentes, alumnos) hacia la población inmigrante.

## 1. Objetivos

Los objetivos generales que nos hemos propuesto en nuestra investigación son los siguientes:

- Identificar la capacidad educativa de las asociaciones de inmigrantes para asesorar a los inmigrantes en el funcionamiento de la sociedad receptora.
- Detallar las actividades de enseñanza que producen las asociaciones de inmigrantes para formar a los inmigrantes en el ámbito educativo y profesional.
- Proponer canales de participación de las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos para el mantenimiento y difusión de su cultura

## 2. Métodos y técnicas de recogida de datos

Basándonos en Aguirre (1995) la etnografía se considerada un método de investigación social, es un relato organizado en torno a argumentos científicos. Esto pone de manifiesto la relación de imbricación entre el polo descriptivo, que nos presenta a la etnografía como una especie de novela realista y el polo argumental, que nos la presenta como una obra científica cuyos enunciados teóricos buscan componer un modelo de cómo son las cosas en una cultura particular. (Hammersley y Atkinson, 1994).

La etnografía nos permite averiguar la realidad étnica de una determinada comunidad, es decir, comprender su cultura como un “*todo orgánico*” y testimoniar como esa cultura está viva y útil para solucionar problemas de la comunidad (Aguirre, 1995). Getz (1973) puntualiza que hacer etnografía es proporcionar una descripción densa. El valor de considerar a la etnografía como método social radica en:

- La existencia de una pluralidad de patrones culturales, ya sea en el interior de una sociedad o entre sociedades disparejas.
- El papel que engloba la etnografía para entender y comprender los procesos sociales.

Marcus y Fischer (1986) nos muestran los criterios esenciales de una óptima etnografía:

- Es necesario hacer intangible las condiciones del trabajo de campo, la vida cotidiana y los procesos microsociales.
- También es preciso mostrar las fronteras culturales y lingüísticas, sus modificaciones y traslaciones.
- Mantener un sentido de holismo, entendido como contextualización significativa.

La participación del investigador se concibe más como un modo de estar que por sus efectos reales sobre el grupo. El modo de estar implica una atención constante, también una actitud de búsqueda de la validez por medio de la confianza recíproca. En palabras de Hammersley y Atkinson (1994: 2):

*“El etnógrafo participa, al descubierto o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un amplio periodo de tiempo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que está preocupado”.*

Las estrategias de recogida de información que hemos empleado en nuestro estudio han sido, las entrevistas en profundidad, el grupo de discusión y la observación participante (diario de campo). En cuanto al análisis de la información, de los diversos programas informáticos existentes (NUDIST VIVO, ATLAS-IT, QUALPRO y AQUAD), en nuestro caso hemos utilizado el AQUAD versión 5.7 por adaptarse óptimamente a los propósitos de investigación.

### **3. Conclusiones**

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad, el grupo de discusión y el diario de campo con las asociaciones de inmigrantes, y por otro lado, las entrevistas en profundidad con los docentes, exponemos las conclusiones obtenidas. Dichas conclusiones han sido organizadas en varios aspectos considerados fundamentales para responder a nuestros objetivos de investigación.

#### *a) Capacidad educativa de las asociaciones de inmigrantes*

- Formación en el funcionamiento de la sociedad receptora: asesoramiento judicial, social y de salud
- Formación educativa y profesional
  - Acceso al mundo laboral, formación y perfeccionamiento laboral
  - Refuerzo educativo

#### *b) Mantenimiento y difusión de la cultura en la población inmigrante y autóctona*

- Mantenimiento y difusión de la cultura en la población inmigrante
  - Enseñanza de lengua materna
  - Las actividades de ocio y tiempo libre
  - Manifestaciones culturales
  - Coordinación con otras asociaciones de inmigrantes
- Mantenimiento y difusión de la cultura en la población autóctona y acercamiento a la cultura española
  - Aprendizaje de la lengua española
  - Actividades de sensibilización a la población autóctona

#### *c) Choques Culturales*

#### *d) Mediación intercultural*

#### *e) Razones que justifican la participación de las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos según las propias asociaciones*

- Resolver conflictos interculturales.
- Ayuda a los docentes en las diversas tareas relacionadas con la Educación Multicultural.
- Formar a los docentes en aspectos relacionados con la Educación Intercultural
- Participar en el eje transversal Educación para la Paz
- Establecer lazos de unión entre el centro educativo y las familias inmigrantes.
- Fomentar las relaciones familias inmigrantes y autóctonas.
- Luchar contra el absentismo escolar en los/as niños/as inmigrantes
- Realizar actividades de difusión de su cultura (música, gastronomía, literatura...)
- Actividades de sensibilización intercultural hacia el inmigrante.
- Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

## **FORMAR E INVESTIGAR EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA**

**Manuel Monescillo Palomo, Juan Manuel Méndez,  
María de la O Toscano Cruz, M. del Pilar García Rodríguez,  
Inmaculada González Falcón, *Universidad de Huelva***

La diversidad cultural es un rasgo esencial de la sociedad actual, fruto de complejos procesos vinculados a la globalización que, si bien no son históricamente insólitos, están alcanzando una intensidad extraordinaria. La educación, entendida como mecanismo social de producción y reproducción cultural, está directamente afectada e involucrada en estos procesos en plena expansión. Formar e investigar en Educación Intercultural en la UHU se justifica desde tres parámetros: la múltiple incidencia de las migraciones en sociedades crecientemente multiculturales, la acentuación de rasgos específicos multiculturales en el Algarve y Huelva, y las respuestas investigadoras y educativas que se dan a estas situaciones desde el sistema escolar. La multiculturalidad como tendencia social de amplio alcance y rápida evolución exige repensar desde la raíz el sentido de los sistemas escolares y las prácticas que en ellos se desarrollan.

En este contexto, las iniciativas formadoras e investigadoras de la UHU se articulan en torno al *Máster Oficial y Programa de Doctorado* (Mención de Calidad) denominado “*La educación en la sociedad multicultural*”, que alcanza ya su 2ª edición como Máster y la 4ª como Doctorado.

### **1. Grupos de investigación de Huelva implicados**

Este programa viene siendo desarrollado en la Universidad de Huelva en convenio con la Universidade do Algarve (Portugal) y con la participación de profesores-investigadores de las Universidades de La Coruña, Valladolid, Girona, Murcia, Granada, Sevilla, Arizona,

Aveiro, Algarve y Ferrara. Participan asimismo doctores de 4 grupos de investigación de la Universidad de Huelva vinculados al Departamento de Educación.

<p><b>AGORA:</b>  <b>Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas en Tecnologías de la Comunicación, Orientación (HUM648)</b>  <a href="http://www.uhu.es/agora/">http://www.uhu.es/agora/</a></p>	<p><i>Responsable:</i> José Ignacio Aguaded Gómez  <i>Componentes:</i> Maria Cinta Aguaded Gómez, José Manuel Bautista Vallejo, Ángel Boza Carreño, Maria del Rocío Cruz Díaz, Maria del Rocío Díaz Gómez, Ana Maria Duarte Hueros, Maria Dolores Guzmán Franco, Juan Manuel Méndez Garrido, Manuel Monescillo Palomo, Begoña Mora Jaureguialde, Isabel Pavón Redondo, M<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez, Manuela Salas Tenorio, Julio Tello Díaz, Ramón Tirado Morueta, Maria de la o Toscano Cruz.</p>
<p><b>DOCE:</b>  <b>Grupo de Investigación Educativa (HUM668)</b>  <a href="http://www.uhu.es/doce/">http://www.uhu.es/doce/</a></p>	<p><i>Responsable:</i> José Manuel Coronel Llamas  <i>Componentes:</i> Maria José Carrasco Macias, Ramón Ignacio Correa García, Maria Luisa Fernández Serrat, Maria del Pilar García Rodríguez, Antonio Daniel García Rojas, Inmaculada Carmen Gómez Hurtado, Sebastián González Losada, Inmaculada González Falcón, Antonio Jiménez Vázquez, Emilia Moreno Sánchez, Manuel Reyes Santana, Antonio Romero Muñoz.</p>
<p><b>SUROESTE:</b>  <b>Grupo de Investigación (HUM561)</b></p>	<p><i>Responsable:</i> Jerónima Ipland García  <i>Componentes:</i> Alfredo Montilla Coronado, Asunción Moya Maya.</p>
<p><b>TERRITORIO, CULTURA &amp; EDUCACIÓN:</b>  <b>Grupo de Investigación (HUM621)</b></p>	<p><i>Responsable:</i> Juan Carlos González Faraco  <i>Componentes:</i> Juan Ramón Jiménez Vicioso, Simón Lagares Pérez, Heliodoro Manuel Pérez Moreno.</p>

## 2. Proyecto formativo: Máster Oficial y Programa de Doctorado “La educación en la sociedad multicultural”

### 2.1. Objetivos generales

- a) Desarrollar competencias formativas que permitan a los alumnos analizar, reflexionar críticamente, aportar ideas y debatirlas sobre los fundamentos conceptuales necesarios para abordar la realidad educativa que se deriva de una sociedad crecientemente multicultural.
- b) Facilitar bases metodológicas y herramientas adecuadas para el desarrollo de investigaciones referidas al campo de la Educación Intercultural.
- c) Estudiar las políticas educativas institucionales y proponer alternativas pedagógicas necesarias para la intervención en Educación Intercultural.

### 2.2. Objetivos específicos

- a) Conocer los distintos modelos y perspectivas relacionados con los estudios cualitativos en el ámbito de la educación como herramienta para el análisis de la realidad educativa.
- b) Fundamentar teórico-históricamente la escolaridad como objeto cultural.
- c) Indagar sobre los procesos de construcción y de-construcción de identidades individuales y colectivas en la educación en sociedades multiculturales.
- d) Reflexionar sobre la multialfabetización digital y la edu-comunicación en la sociedad actual.
- e) Analizar las políticas neoliberales sobre el curriculum escolar, su relación con la globalización, y los enfoques, estrategias metodológicas y producción de materiales que den respuesta a las demandas de la escuela multicultural.

- f) Conocer la evaluación y las políticas de evaluación institucional como procesos en pro de la mejora de la calidad y la equidad en un mundo multicultural.
- g) Reflexionar sobre la investigación didáctica y el desarrollo profesional en contextos multiculturales.
- h) Analizar las intervenciones psicopedagógicas ante alumnos de poblaciones vulnerables en centros educativos y sociedades multiculturales.

### 2.3. Actividades desarrolladas

En coherencia con y fruto del programa de postgrado son diversos proyectos de investigación que enumeramos a continuación:

- 1) Proyecto I+D del MCYT: Los estudiantes de educación secundaria ante la diversidad cultural: aprendizaje, construcción y representación del discurso intercultural (EDU2008-05539/EDUC), coordinado por J. M. Coronel.
- 2) Proyecto I+D del MEC: Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de enseñanza obligatoria (SEJ 2006/10176). Participantes: M. P. García, M.J. Carrasco.
- 3) Proyecto de la Comisión Europea. EuropeAid - Oficina de Cooperación. Programa ALFA II: INTER. Postgraduate Euro-Latinamerican Programme in Intercultural Education (II-0534-A). Participantes: M.P. García, A. Moya, M.J. Carrasco.
- 4) Proyecto ALFA: Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria. Participantes: M.P. García, A. Moya, M.J. Carrasco.
- 5) Tesis doctoral: La integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos (2007), realizada por Inmaculada I. González Falcón y dirigida por A. Romero.
- 6) Trabajo de investigación de Máster: La interculturalidad en educación secundaria obligatoria: estudio de caso de un IES (2008), realizado por D. Moreno y dirigido por A. Boza.
- 7) Trabajo de investigación de Máster: La oferta formativa institucional en Educación Intercultural: Estudio de caso de los CEPS de Huelva (2008), realizado por M. Delgado y dirigido por A. Boza.
- 8) Trabajo de investigación de Máster: A promoção da interculturalidade e da cidadania em contextos de diversidade cultural (2008), realizado por A. Newton y dirigido por C. Sousa y A. Boza.
- 9) Trabajo de investigación de Máster: Análisis de los procesos de adaptación cultural: relatos de experiencias de los inmigrantes brasileños en Huelva, realizado por L.L. Sousa y dirigido por J.C.G. Faraco.
- 10) Trabajo de investigación de Máster: Problemas con los que se encuentra el alumnado inmigrante durante el proceso de escolarización e integración en una escuela del Andévalo onubense, realizada por L. Arias y dirigida por A. Romero.
- 11) Trabajo de investigación de Doctorado (2008): La implementación de los recursos educativos desde un marco intercultural. Estudio comparativo en aulas de educación infantil en centros del Condado de Huelva (2008), realizado por A.M. Díaz y dirigido por J.I. Aguaded.
- 12) Trabajo de investigación de Doctorado (2008): El mediador intercultural: el caso de Moguer (2008), realizado por A. De Frutos y dirigida por J.R. Jiménez.

## 2.4. Conclusiones

- La necesidad de profundizar e investigar sobre la educación intercultural como respuesta del sistema educativo y los agentes de la educación a una creciente presencia diversa culturalmente en nuestras aulas.
- Promover desde las distintas líneas de investigación de nuestro programa de doctorado abordajes de problemas de investigación desde perspectivas y contextos multiculturales.
- Superar la visión de la educación intercultural como constructo singular centrado en los procesos de integración educativa de minorías más o menos exóticas para afrontarla como contexto de intervención desde el que abordar los grandes problemas de la educación en general.
- Desarrollar y evaluar modelos y programas de intervención educativa basados en la investigación-acción y en modelos colaborativos entre los equipos investigadores de la universidad y los docentes de educación primaria y secundaria.

## 2.5. Futuras líneas de actuación

### a) A partir del Proyecto INTER:

- Una Red Comenius
- El Programa Alfa, especialmente diseñado para promover el intercambio y la cooperación entre instituciones educativas de Europa y América Latina.
- El Proyecto INTER obtuvo el Primer Premio de la Fundación Evens de Educación Intercultural, en el año 2005.
- El Ministerio de Educación Español ha publicado recientemente la versión española de la Guía INTER y el DVD (MEC/CREADE, 2006), los cuales ya se están utilizando en los Seminarios promovidos por Centros de Formación de Profesorado, autoridades locales y universidades.
- Navreme Knowledge Development, uno de los miembros del Proyecto, ha publicado la Versión Inglesa, con el título: INTER Project “Culture is Our Focus, Diversity is our Normality” INTER Guide to Implement Intercultural Education.

### b) A partir del Máster Oficial y Programa de Doctorado “La educación en la sociedad multicultural”:

- Construir una línea de investigación sobre educación intercultural en base a los trabajos de investigación, tesis doctorales y proyectos de investigación competitivos en curso.

## 3. Investigación y publicaciones derivadas

Dado que la primera edición del Máster Oficial ha sido la del curso 2007-08, la mayor parte de los trabajos de investigación están en curso o recién terminados y en procesos de gestión de publicación. No obstante, presentamos algunos resultados:

González Falcón, I. & Romero Muñoz, A. (2009): La relazione scuola-famiglia in spagna. Antecedenti e nuove sfide nella societa multiculturale. En P. Dusi, & L. Piati (A cura



- di): *Il rapporto scuola-famiglia. Uno scenario europeo*. Casa Editrice: La Scuola. Brescia (Italia). En prensa.
- González Falcón, I. (2008): La mediación intercultural como respuesta a las necesidades de las familias inmigrantes en el contexto educativo. En A. Portera (Dr.): *Comunicazione interculturale nelle organizzazioni e nelle relazioni internazionali*. Master di primo livello. 2006-2007. Verona. Università degli Studi di Verona. Fondo Sociale Europeo, pp. 1-14. Progetto fse 2006/d.g.r. 4057/mis.c3/ob.3/cod.009
- González Falcón, I. & Romero Muñoz, A. (2007): “Educar en una sociedad multicultural. La alternativa de la Ciudad del Arco Iris”. En F. Morales (Coord.): *La Universidad de Huelva y el EES: el reto, nuestra oportunidad*.
- González Falcón, I. (2007): “Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad. Reflexiones desde la escuela”. En *El Guiniguada*, Nº 15-16 (2006-2007). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. ISSN: 0213-0610, páginas 95-108.
- González Falcón, I. (2007): “La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación”. En *XXI Revista de Educación*, Vol. 9 (2007). ISSN: 1575-0345., páginas 155-169.
- González Falcón, I. & Scharowski, B. (2007): “Formando en una educación no racista. Perspectivas alemanas y españolas”. En A. Jiménez & M.R. Cruz (Coord.): *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales*. Colección Intervención socioeducativa e intercultural (II). ACCEM-Junta de Andalucía. ISBN: 978-84-691-2038-5, pp. 285-310. Publicación Digital. Ponencia presentada en *las I Jornadas Estatales y II Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural*. Universidad de Huelva. 24-26 de abril de 2007. Congreso Nacional. ACCEM Y FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE HUELVA.
- González Falcón, I. & Rodríguez, F.P. (2007): “Creación de recursos digitales para la docencia universitaria en educación intercultural”. En A. Jiménez & M.R. Cruz (Coord.): *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales*. Colección Intervención socioeducativa e intercultural (II). ACCEM-Junta de Andalucía. ISBN: 978-84-691-2038-5, pp. 799-816. Publicación Digital. Comunicación presentada en *las I Jornadas Estatales y II Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural*. Universidad de Huelva. 24-26 de abril de 2007.
- González Falcón, I. & Romero Muñoz, A. (2006): “Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad”. En AAVV: *CIVE 2006. VI Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universitat de les Illes Balears. ISBN: 84-7632-978-24 Pp. 1-12. Ponencia. Libro electrónico. Congreso Internacional. *Del 6 al 26 de febrero de 2006. Vía Internet*.
- García Rodríguez, M.P. & González Falcón, I. (2006): “La respuesta institucional a la multiculturalidad de los centros onubenses: necesidades y demandas del profesorado”. En A. Jiménez, R. Correa, M.R. Cruz y M.D. Guzmán (Coords.): *Intervención socioeducativa e intercultural (I). Nuevos horizontes en la formación del educador*. ACCEM. ISBN: 979-84-690-4213-7, pp. 253-259. Comunicación presentada en *las I Jornadas Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural*. Universidad de Huelva. 24 y 25 de mayo de 2006.
- González Falcón, I. (2005): “Hacia un modelo de participación inclusivo en el contexto educativo: los padres y las madres también deciden”. En AAVV: *CIVE 2005. V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universitat de les Illes Balears. ISBN: 84-7632-917-2, Pp. 1-11. Ponencia. Libro electrónico. Ponencia presentada en *CIVE 2005. Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universitat de les Illes Balears. Palma De Mallorca, del 7 al 27 de febrero de 2005.

- González Falcón, I. (2004): “Influencia de las variables económicas en las causas y consecuencias sociales de la inmigración”, En AAVV. *II Congreso Nacional Universidad y Cooperación al Desarrollo*, pp.710-719. Murcia. Universidad de Murcia. ISBN: 84-8371-462-0. Universidad de Murcia. 14-16 de abril de 2004.
- González Falcón, I. (2004): “La evaluación del sistema educativo: modelos y enfoques”, En AAVV: *CIVE 2004. Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universitat de les Illes Balears. ISBN: 84-7632-863-X, Pp. 1-11. Ponencia presentada en *CIVE 2004. Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universitat de les Illes Balears. Palma De Mallorca, del 9 al 29 de febrero de 2004. *Vía Internet*.

#### 4.- Otros resultados y actuaciones

##### 4.1. Organización de jornadas y congresos

- “Inmigración y Escuela”. Actividad transversal dirigida a los estudiantes de la titulación de Educación Infantil. 24 y 25 de noviembre de 2008. Experiencia Piloto ECTS. Facultad de Ciencias de la Educación y Convergencia Europea.
- “La relación de las familias con los docentes de la escuela infantil y primaria: requisitos para la colaboración didáctica”. Actividad Transversal. Actividad transversal dirigida a los estudiantes de la titulación de Educación Infantil. 6 de octubre de 2008. Experiencia Piloto ECTS. Facultad de Ciencias de la Educación y Convergencia Europea.
- Il cinema in educazione interculturale. Verona. 20 de noviembre de 2007, 3 de diciembre y 10 de diciembre de 2007. Horas lectivas: 6 horas. Centro Studi Interculturali. Facoltà di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Verona.
- Educazione Interculturale e Cooperative Learning. Un progetto di ricerca per la gestione efficace dei conflitti. Verona, 16 y 17 de noviembre de 2007. Centro Studi Interculturali. Facoltà di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Verona.

##### 4.2. Cursos impartidos

- “Experiencias internacionales de prácticas interculturales: el modelo italiano”. Seminario impartido el día 21 de febrero de 2008 en Jaén, dentro del programa de las I Jornadas Internacionales, IV Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El Carácter Universal de la Educación Intercultural organizadas por el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Horas de docencia impartida: tres.
- “Le buone pratiche in educazione interculturale”. Seminario organizado por el Centro Studi Interculturali de la Universidad de Verona e impartido durante los días 12 de diciembre de 2007, 14 de enero de 2008 y el 21 de enero de 2008 en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Verona. Horas de docencia impartida: seis.

##### 4.3. Proyectos de investigación europeos y nacionales

- Los estudiantes de Educación Secundaria ante la diversidad cultural: Aprendizaje, construcción y representación del discurso intercultural. (ESEDINT). Ministerio de Ciencia e Innovación. Subdirección General de Proyectos de Investigación. Duración: desde septiembre de 2008 hasta septiembre de 2011. 3 años. Cantidad subvencionada: 41.000 euros. Dedicación compartida.

- *INTER Network. Intercultural education. Teacher training and school practice.* Proyecto Europeo Comenius Network. Dicho proyecto ha sido aprobado por la Unión Europea (Education and Culture. Lifelong Learning Programme) para su ejecución en 36 meses (2007-2013) con una financiación total de 453.335 euros. Dedicación Compartida.
- “Estudio de las variables socioculturales, de género y curriculares que interactúan en las transiciones escolares de los y las adolescentes inmigrantes”. Ministerio de Educación y Ciencia. Plazo de ejecución: 3 años (2007-2010). Coordinador del proyecto: Juan Fernández Sierra. Cantidad subvencionada: 42.300 euros. Ref.: SEJ 2007-62468/ EDUC.
- Estudio de la coordinación y eficacia de los sistemas de asesoramiento interprofesional para la inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en las escuelas andaluzas. Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía. Convocatoria: 2008. Investigadora Principal: Susana Fernández Larragueta.
- “Construcción de las expectativas de inserción sociolaboral de niñas inmigrantes dentro del marco de las relaciones sociales en la escuela”. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer. Trienio 2005-2008. Coordinador del proyecto: Juan Fernández Sierra. Cantidad subvencionada: 42.375 euros.

#### 4.4. *Proyectos de innovación educativa*

-“La innovación y práctica educativa en la escuela multicultural: acciones desde la Ciudad del Arco Iris”. ECTS. Vicerrectorado de Posgrado y Convergencia Europea de la Universidad de Huelva. Curso 2006/07. Responsable del Proyecto: Antonio Romero Muñoz.

#### 4.5. *Otros resultados del proyecto INTER*

- El Informe de Análisis de Necesidades, publicado en versión bilingüe por la UNED.
- La Guía INTER, en formatos de papel, CD Rom y PDF disponible para su descarga desde la Página Web del Proyecto, en seis idiomas: Inglés, Checo, Letón, Noruego, Portugués y Español.
- El DVD “Kaleidoschool”, en versiones inglesa y española.
- El Directorio de Recursos, en Inglés y en Español.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; López, R.; Hidalgo, V. & Ruiz, F. (2009): El desarrollo de las competencias interculturales en los agentes educativos. *Journal of Intercultural Education* (en prensa)
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Ponce, N.; Vilas Boas, S. & Rodríguez, A. (2009): *De las palabras a la acción: el profesorado ante la educación intercultural*. VI Congreso sobre las Migraciones en España (A Coruña). Póster aceptado. Congreso pendiente de celebración.
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Ruiz, F.; Hidalgo, V. & López, R. (2009): Las competencias interculturales en la educación actual. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa* (en prensa)

- Aguaded, E. M<sup>a</sup>. Vilas Boas, S.; Rodríguez, A. & Ponce, N. (2009): *La Educación Intercultural en el Curriculum*. VI Congreso sobre las Migraciones en España (A Coruña). Taller aceptado. Congreso pendiente de celebración.
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Rodríguez, A. & Ponce, N. (2008): *La educación intercultural en las programaciones de aula*. En E. Olmedo. Los nuevos retos de la Educación Actual. S.M. Madrid. (en prensa)
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Rodríguez, A. & Ponce, N. (2008): *Influencia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias*. Ponencia III Congreso Internacional de educación Intercultural: La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural, Almería. (en prensa)
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Rodríguez, A. & Ponce, N. (2008): *El diagnóstico basado en el curriculum intercultural: un instrumento para desarrollar competencias interculturales en el aula*. Comunicación. VI Congreso Nacional sobre inmigración, interculturalidad y convivencia, Ceuta. (en prensa)
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Dueñas, L. & Dueñas, B. y Rodríguez, A. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. En A. Pantoja, T.J. Campoy, A.S. Jiménez y C. Villanueva (Coords.). *Actas de las I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la universidad.
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Rodríguez, A. & Dueñas, B. (2008): La influencia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos. *Revista Portularia, Vol VIII, nº 1, 153-167..*
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Dueñas, B. & Dueñas, L. (2007). El Diagnóstico Basado en el Curriculum Intercultural como instrumento para el desarrollo de competencias interculturales en el alumnado y en el profesorado. En E. Soriano y A. Jiménez (Eds.). *Ciudadanía, Democracia y Participación*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Aguaded, E. M<sup>a</sup>.; Buendía, L. & Sánchez-Núñez, C.A. (2007). Las competencias interculturales del profesorado. *En Actas del II Seminario Internacional de la ECPA (European Community Psychology Association). Integrating new migrants in the new europe: A challenge for community psychology. School integrating*. Sevilla. Septiembre de 2007, pág. 42.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, T.; Buendía, L.; Marín M<sup>a</sup> A. y Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero & A.D. Correa (Coords.) *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 89-142) Col. Aula Abierta. La Muralla: Madrid
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria. Marcombo.
- Bartolomé, M. (2001). Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas, en 10 th TRIENNIAL WORLD CONFERENCE. *Pedagogy of Diversity: Creating a Culture of Peace*. <http://www.uv.es/soespe/> (consultado el 12 de Enero 2005).
- Berrocal, E. & Sánchez-Núñez, C.A. (2008). *Interacción familia-escuela en contextos multiculturales. Una visión desde el campo de la mediación*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE 2008). Universidad de las Islas Baleares. Marzo.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1985). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Madrid. SAN PIO X.

- Buendía, L. & Sánchez Núñez, C.A. (2007). Ciudadanía intercultural y educación. En *Educação para a cidadania: conferência ibérica*. Livro de Actas. Pp. 102-110. CD-ROM. Portugal (Lisboa). Abril.
- Buendía, L.; Morillas, A. & Reyzabal, V. (2004). *La integración social como indicador de calidad*. Mesa Redonda de las IV Jornadas de Educación Intercultural. Grupo de Investigación "Investigación y Evaluación en Educación Intercultural. Universidad de Almería.
- Buendía, L.; Colás, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campoy, T.J., Pantoja, A., Díaz Linares, M.A., Jiménez, A.S., & Villanueva, C. (2008). El profesorado y las actitudes hacia la inmigración. En Actas de las *I Jornadas Estatales y II Andaluzas de intervención socioeducativa e intercultural*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la universidad.
- Casanova, A. (2004). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En Reyzábal, M<sup>a</sup>.V. (Dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp.19-35). Madrid: CE. Comunidad de Madrid
- CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN, 2001-2004. *I Plan Integral de la Inmigración en Andalucía*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Junta de Andalucía. (Disponible [www.juntadeandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es))
- CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN, 2006-2009. *II Plan Integral de la Inmigración en Andalucía*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Junta de Andalucía. (Disponible [www.juntadeandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es))
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001-2004). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Junta de Andalucía, Sevilla: Signatura Ediciones, S.L.
- Essomba, M.A. (2005). Perspectiva crítica de Identidad y Diversidad: Creando entornos interculturales para la inclusión. E. Soriano (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp.119-131). Madrid: La Muralla.
- Fernández, J. S. et. al. (2001). "El Asociacionismo inmigrante en Andalucía: diferentes perspectivas". II Seminario de la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía celebrado. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 273-328). Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.
- Gómez, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. Consultado en <http://www.sdcoe.k12.ca/us/iret/family/p-ps.pdf>. el 26 de Mayo de 2005.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Henderson, A. y Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC. National committee for citizens in education, centre of law and education.
- INCE (1998). *Relaciones entre la Familia y la Escuela en Educación Secundaria en España*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa.
- Jordán, J.A. (1998). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona. CEAC.
- Jordán, J.A. (2005). *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* En Aula intercultural. <http://www.aulaintercultural.org>. (consultado el 16 de Febrero de 2006).

- L.O.E. (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo de 2006. (BOE núm. 106 de 4 de Mayo de 2006).
- Marcus & Fisher, J. (1986). *Anthropology as cultural critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Muñoz Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En Reyzábal, M.V. (Coord.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. (pp. 35-54). Madrid. Direcc. General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid.
- Pantoja, A. et al. (2007). Posibilidades de Internet en la educación intercultural. En A. Jiménez y otros (coords.). *Actas de las I Jornadas Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural* (pp. 11-36). Huelva: ACCEM.
- Pantoja, A. & Campoy, T.J. (Coords.) (2006). *Programas de intervención en educación intercultural*. Granada: GEU.
- Pantoja, A. & Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 282-290.
- Pantoja, A. & Zwierewicz, M. (Coords.), Coppete, M.C., Kaschny, M. y Demetrio, P. (2007). *Sociedade da Informação, educação e inclusão*. Florianópolis, SC, Brasil: Editora Insular
- Pantoja, A., et al. (2008a). Opiniones del alumnado de Educación Primaria previas a la aplicación de un programa interactivo de base constructivista y colaborativa de educación intercultural. En E. Soriano y A.J. González (Eds.), *Ciudadanía, democracia y participación* (pp. 145-152). Almería: Editorial de la Universidad.
- Pantoja, A., et al. (2008b). Internet y la construcción de una ciudadanía intercultural. Balance de una experiencia. En A. Pantoja, T.J. Campoy, A.S. Jiménez y C. Villanueva (Coords.). *Actas de las I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la universidad.
- Ricoy M.C Y Feliz, M. (2002). Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres. *Educación*. XXI. (p. 171- 196).
- Sánchez-Núñez, C.A. & Berrocal, E. (2008). *Compartir valores para educar entre culturas*. En II Jornada andaluza de estudios interdisciplinarios sobre inmigración. Universidad de Málaga. (en prensa)
- Sánchez-Núñez, C.A. & García, A. (2008). *Diálogo intercultural y consenso de valores educativos*. En VI Congreso Internacional de Interculturalidad, inmigración y convivencia. Instituto de Estudios Ceutíes. Noviembre. Ceuta. (En prensa)
- Sánchez Núñez, C.A. (2008). *Aportaciones desde la familia para un desarrollo educativo intercultural*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación intercultural. Universidad de Almería. Noviembre.
- Sánchez-Núñez, C.A. & Buendía, L. (2007). Participación ciudadana y educación en valores interculturales. En E. Soriano y A. Jiménez (Eds.). *Ciudadanía, Democracia y Participación*. (pp. 274-285). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Sánchez-Núñez, C.A.; Buendía, L. & Aguaded, E. M<sup>a</sup>. (2007). Propuesta para la mejora comunitaria en las relaciones Familia-Escuela en Entornos multiculturales. *En actas del II Seminario Internacional de la ECPA ( European Community Psychology Association). Integrating new migrants in the new europe: A challenge for community psychology. School integrating*. Sevilla. Septiembre de 2007, pág. 41.
- Sánchez Núñez, C.A. (2006). Entorno socioeducativo del alumnado de origen marroquí. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 19 147-172
- Sánchez Núñez, C.A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- Sánchez-Núñez, C.A.; Pérez Mira, B. & Bermejo Pedraza, D. (2005). Alumnado de origen no español escolarizado en Granada: relaciones familia-escuela. *En actas del III Congreso Nacional de Atención a la Diversidad* (pp. 249-259). Elche: Editorial Mar. Vi. Ra.
- Soriano, E. (Coord.) (2007) *Educación para la convivencia intercultural*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (Coord.) (2005). *Calidad educativa en la escuela intercultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Soriano, E. (2004a). *La práctica educativa intercultural*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (Coord.) (2004b). *Recursos para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Intercultural*. Diputación de Almería. Servicios de Publicaciones.
- Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.
- Soriano, E. (Coord.) (2001). *Identidad Cultural y Ciudadanía Intercultural*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Tejedor, J. (2004). Investigación educativa ¿Hacia dónde vamos? En L. Buendía; D. González & T. Pozo (Coords.). *Temas fundamentales de la investigación educativa* (pp. 63-104). Madrid: La Muralla.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela. N° 60. Abril*
- Vilá, I. (1998) *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori
- Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.

**LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD:  
UN EJE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
PROFESIONALES EN EL EEES**

**Soledad Romero Rodríguez (Coord.), *Universidad de Sevilla***

**Manuel Álvarez Gonzalez, *Universidad de Barcelona***

**Pedro Álvarez Pérez, *Universidad de La Laguna***

**Ángels Esquirol, *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona***

**Pilar Figuera Gazo, *Universidad de Barcelona***

**Mercé Gisbert Cervera, *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona***

**Miriam González Afonso, *Universidad de La Laguna***

**Ma. Sogues Montserrat Pera, *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona***

**Antonio Rodríguez Diéguez, *Universidad de Sevilla***

**Andrés Valverde Macías, *Universidad de Sevilla***



## **1. INTRODUCCIÓN. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD: UNA NECESIDAD, UN RETO, UNA REALIDAD.**

Los planteamientos del EEES han venido a hacer más evidente la necesidad de desarrollar Planes de Acción Tutorial en el contexto universitario (Rodríguez Espinar, 2004; Álvarez González, 2008). Esta necesidad no es nueva, de hecho se han derramado ríos de tinta y se han celebrado bastantes seminarios, jornadas y congresos acerca de esta problemática. Así, con la ampliación de la oferta universitaria, encontramos algunas referencias allá por los años 70 y los 80, las cuales se centran en mostrar la necesidad de desarrollar actuaciones de orientación en la Universidad, basándose en estudios en los que se analiza la problemática del alumnado universitario (Díaz Allué, 1973, 1976, 1989; Echeverría y Rodríguez Espinar, 1989; Rodríguez Espinar, 1989). En los años 90 nos encontramos referencias que apuntan a la orientación como un elemento de calidad de la enseñanza universitaria (Isús Barado, 1995; Echeverría, Figuera, Gallego, 1996; Álvarez González y Bisquerra, 1996; Lobato, 1997; Apodaca y Lobato, 1997; Sánchez García, 1999; Rodríguez Moreno, 1999; López Franco y Oliveros, 1999). Con el estreno del nuevo siglo comienzan a aparecer trabajos que analizan la oferta de servicios de orientación en las universidades (Salmerón, 2001; Vieira, Vidal y Díez, 2002; Romero, Rodríguez, Álvarez y Cruz, 2002). También en estos años se plantean enfoques, modelos, estrategias y experiencias de orientación y acción tutorial que faciliten su puesta en práctica en el contexto de una universidad de calidad (Rodríguez Moreno, 2002; Álvarez Pérez, 2002; Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Rodríguez Diéguez, 2002; Romero y Sobrado, 2002; Michavila et al., 2003; Rodríguez Espinar, 2004; Oliveros, García, Ruiz, Valverde, 2003-2004; García, Ruiz, Romero y Valverde, 2003-2004). A partir del año 2004 las publicaciones sobre orientación universitaria aportan reflexiones, resultados de investigación y experiencias prácticas en las que se trata de subrayar las aportaciones de la orientación y la acción tutorial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Gairín et al., 2004; Rodríguez Espinar et al., 2004; Cid y Pérez, 2005; García Nieto et al., 2005; Álvarez y González, 2007, Álvarez González, 2008; Álvarez y Corner, 2008; Álvarez y González, 2008; Figuera, Gairín y Tiradó, 2008; Rodríguez Moreno et al., 2008).

La enseñanza universitaria tiende a desarrollarse en un contexto cada vez más rico desde una perspectiva multicultural y en un entorno de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar más centrados en las necesidades, expectativas e intereses del alumnado. En este contexto los Planes de Acción Tutorial pueden favorecer el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje más comprensivos e integradores al facilitar: a) la detección de necesidades de formación, orientación y apoyo al alumnado; b) la coordinación entre los contenidos de las diferentes materias; c) el desarrollo integral de la competencia de acción en el alumnado (conjugación de saber, saber-hacer, saber-ser-y-estar); d) la inclusión de la diversidad cultural, de la perspectiva de género; e) el aprendizaje de la elaboración de proyectos profesionales y vitales; f) el desarrollo de un aprendizaje significativo y con sentido para el/la estudiante; g) la permeabilidad y la transferencia entre la Universidad, el mundo laboral y el entorno social; i) el reconocimiento del alumnado como persona-con-una-historia vital...

Desde hace ya varios años se vienen desarrollando experiencias e investigaciones en torno al desarrollo de la Acción Tutorial en distintas universidades. En este simposio se presentan algunas de estas experiencias y nos planteamos como finalidad abrir cuestiones, vías y espacios para el debate, la reflexión y futuros proyectos de investigación acerca de la práctica de la Acción Tutorial en la Universidad.

La primera de las aportaciones, realizada desde la Universidad de Barcelona, nos presenta el modelo de acción tutorial desarrollado en esta Universidad (enfoques, tipología de tutoría, áreas de trabajo, acciones, recursos y servicios), para terminar cuestionándose acerca de los aspectos que se han de mejorar para que la tutoría en la UB se convierta en un factor de calidad de la educación superior en el EEES.

En segundo lugar, la aportación realizada por el equipo de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona presenta la acción sobre desarrollo de Planes de Acción Tutorial (PAT) enmarcada en el Plan Estratégico de Docencia (PLED, 2003) de esta Universidad, analizando el proceso seguido para su implantación, así como los importantes cambios que ha generado en la Universidad y las mejoras que aún deben ser abordadas.

Desde la Universidad de La Laguna se presenta el programa de tutorías desarrollado desde la Facultad de Educación. Se presentan las características básicas de este programa de tutorías de carrera y las valoraciones que sobre el mismo realiza el profesorado tutor, los/as compañeros/as tutores y el alumnado de las distintas titulaciones. Finalizan su aportación haciendo una reflexión en torno a los requisitos que deben darse para su implantación a nivel de toda la institución.

Por último, se presenta el modelo de diseño y desarrollo de planes de acción tutorial que está llevando a cabo un equipo de profesorado en diversos centros de la Universidad de Sevilla. Se presentan los pasos del diseño del PAT, su desarrollo y el proyecto de evaluación. Se realiza una reflexión final acerca de algunas de las condiciones que deben darse para el desarrollo institucional de la acción tutorial.

La revisión de las aportaciones nos lleva a concluir que se están dando importantes pasos para el desarrollo práctico e institucional de la acción tutorial, si bien el ritmo que lleva cada universidad es muy diferente. Poco a poco, con más o menos dificultades, la orientación y la acción tutorial se van abriendo camino en la Universidad. Para que pueda llegar a desarrollar como un elemento de calidad en la enseñanza universitaria requiere aún de la mejora de muchos aspectos como los que señalamos a continuación, más que como queja, como un reto:

**A nivel organizativo:**

- Elaboración y/o desarrollo de una normativa institucional relacionada con la acción tutorial.
- Creación con personal especializado (en su caso) y coordinación entre los diferentes servicios implicados en la orientación.
- Habilitar sistemas para la asignación de profesorado tutor, con reconocimiento a nivel institucional.

**A nivel funcional:**

- Reconocimiento de la acción tutorial en los planes de ordenación y asignación de la docencia.
- Diseño y difusión de protocolos, guías para el desarrollo de la acción tutorial.
- Diseño de materiales de tutoría para el alumnado.
- Mejorar la difusión de la acción tutorial y de las convocatorias para las sesiones grupales.
- Mejorar la coordinación de la acción tutorial reconociendo la labora del/dela coordinador/a.
- Hacer partícipe a todo el profesorado para que expliquen la importancia de la participación del alumnado en actividades de acción tutorial.
- Mejorar la formación del profesorado en materia de acción tutorial.
- Desarrollar y/o mejorar plataformas que faciliten la tutoría virtual, sin dejar de lado la presencial.
- Fomentar la investigación sobre orientación y acción tutorial en la Universidad.

## 2. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

### 2.1. Introducción

La Universidad de Barcelona en la última década está potenciando las acciones orientadoras y tutoriales para mejorar el acceso y la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso al inicio de los estudios, sus procesos de aprendizaje, sus elecciones curriculares durante los estudios y los recursos para afrontar adecuadamente los procesos de inserción laboral y la formación continuada al final de los estudios. Esto sólo se puede conseguir si el profesorado asume la función tutorial como un aspecto fundamental de su función docente e investigadora, que sirva de guía y facilite los procesos de aprendizaje del alumnado y de su desarrollo personal, académico y profesional (Figuera y otros, 2008).

Como se señalaba en otro trabajo (Álvarez González y Forner, 2008) la importancia de la acción tutorial no sólo se ha de analizar desde el alumnado, sino también desde el profesorado y desde la propia institución universitaria. La acción tutorial emerge como un elemento capaz de aportar valor añadido a la educación superior:

- *Desde el alumnado* la acción tutorial se convierte en un servicio que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo. Ésta va a jugar un papel relevante en los procesos de aprendizaje y en su desarrollo de competencias académicas y profesionales, especialmente en la elaboración y maduración de su proyecto de desarrollo personal.
- *Desde el profesorado- tutor* la acción tutorial le va a proporcionar información para optimizar su práctica docente, a cuestionar muchas de las prioridades y modos de trabajo (dinámica de clase, metodologías, productos de evaluación, etc.), a disponer de una información privilegiada del plan de estudios y a poder participar en las tomas de decisiones curriculares de la titulación.
- *Desde la propia institución* la acción tutorial permite detectar: las necesidades, los déficits, las insuficiencias, los solapamientos que se producen en el plan de estudios; las carencias que muestra el alumnado en su desarrollo personal y profesional; los colectivos en riesgo de abandono.

Esta exposición comienza con una visión retrospectiva de la acción tutorial en la Universidad de Barcelona, destacando aquellos hitos que han marcado significativamente su desarrollo. Igualmente se hace hincapié en los marcos de referencia del compromiso tutorial, significando la acreditación del tutor, el reconocimiento institucional, la coordinación de la tutoría, la formación de tutores, la valoración de la acción tutorial. Sin olvidar el enfoque teórico adoptado y el tipo de tutoría más desarrollado.

En una segunda parte se exponen las funciones del Plan de acción tutorial y los momentos y acciones a desarrollar: previo al ingreso a la universidad, al inicio, durante y final de los estudios universitarios. Para la realización de todo ello, ¿qué modelo organizativo se ha adoptado?, ¿de qué recursos y servicios se dispone? Finalmente ¿qué aspectos se han de mejorar para que los planes de acción tutorial de la Universidad de Barcelona se conviertan en un factor de calidad de la educación superior dentro del espacio europeo?.

## 2.2. Una visión retrospectiva

Durante el período 1987- 1994 la acción tutorial en la Universidad de Barcelona tuvo una escasa implantación. Es a partir de 1995 cuando se produce un ligero aumento en las titulaciones que realizan tareas tutoriales (15 titulaciones), pero siempre con un carácter voluntarista. El cambio se produce en 1999 con la aparición del *Documento marco sobre la tutoría en la UB*, en él se señalaban las líneas básicas para la implantación y desarrollo de la acción tutorial en la Universidad de Barcelona (se institucionaliza la tutoría), documento que será revisado en el 2004, adaptándolo a las nuevas orientaciones del EEES. En el 2004 se lleva a cabo la *Evaluación de los planes de acción tutorial de la Universidad de Barcelona* con un análisis del estado de la cuestión de los diferentes Planes de acción tutorial que estaban desarrollándose. Esto sirvió para que las titulaciones reflexionaran sobre la situación actual de las tutorías y formularan propuestas de mejora. Una de las propuestas de mejora que se pidió fue la necesidad de disponer en cada titulación de una persona que coordinase el PAT. En el 2005 se implanta la figura del *coordinador de la tutoría*. En el 2007 se aprueba el *Proyecto Institucional de Política Docente* donde se explicita que la función tutorial es un componente básico de la función docente. Finalmente en 2007 se elabora el Documento sobre *Información, orientación y soporte al estudiante: La acción tutorial en la Universidad de Barcelona*. Se trata de un documento marco para la planificación y desarrollo de la orientación y acción tutorial en la Universidad de Barcelona.

## 2.3. Marcos de referencia del compromiso tutorial

Los marcos de referencia de los que parte la Universidad de Barcelona para el desarrollo de la acción tutorial, se podrían concretar en los siguientes:

- *Acreditación institucional como tutor:* En el PAT se establecen criterios para la asignación de tutores, concretamente el interés y la disposición a ser tutor. Éste solicita ser tutor y la coordinación de tutoría y la jefatura de estudios conecta con los Departamentos para poder formalizar el nombramiento.
- *Reconocimiento institucional:* La tarea de tutoría consta en el Plan de dedicación del profesorado (PDP).
- *Formación de los tutores:* El ICE dispone de un Servicio de formación y soporte a la acción tutorial. Se ofertan diferentes programas de formación para el tutor/a novel y con experiencia; formación para los coordinadores/as; soporte a los coordinadores en la puesta en marcha de nuevos PATs o bien la mejora de los ya existentes y la gestión de la página Web institucional de la información para la acción tutorial.
- *Coordinación de tutores:* La coordinación ha sido un valor añadido en la implantación y consolidación de los PATs en las titulaciones. A continuación se señalan algunas de las funciones a realizar:
  - Participar en la selección y formación de tutores
  - Participar en el diseño y elaboración del PAT
  - Velar por el desarrollo del PAT
  - Responsabilizarse del proceso de evaluación y de actualización del PAT
  - Coordinar, dinamizar y hacer el seguimiento de los tutores
  - Proporcionar los recursos y estrategias de acción adecuadas
  - Colaborar con otros servicios y organismos (consejo de estudios, servicios al estudiante, servicios de orientación, etc.)

- Participar en actividades de intercambio y formación con otros coordinadores de PAT
  - Coordinarse con el resto de coordinadores de la Facultad, Campus, etc.
- *Valoración de la acción tutorial:* Cada curso se evalúa el PAT desarrollado. Esta evaluación contempla los puntos fuertes y débiles e incluye propuestas de mejora. Se recoge información de: a) la dedicación del tutor; b) el grado de uso de la tutoría por parte del alumnado; c) la opinión del alumnado, tutores y coordinador (necesidades que se han cubierto, adecuación de las acciones propuestas y su realización, documentación e información aportada, condiciones para la realización del PAT, implicación y nivel de satisfacción del alumnado y del tutor y propuestas de mejora).

## 2.4. Modelo/s teóricos adoptados y tipo de tutoría

Los diferentes modelos teóricos de la tutoría son: a) **Modelo académico**, centrado en el desarrollo académico de los estudiantes (*tutoría académica*); b) **modelo de desarrollo personal**, más orientado al desarrollo personal del estudiante, incluyendo principalmente la orientación personal y social (*tutoría de asesoramiento personal*); c) **modelo de desarrollo profesional**, dirigido a los itinerarios curriculares y profesionales y a la información y orientación sobre aspectos profesionales y personales (*tutoría de la carrera*); d) **modelo sistémico** que afronta la intervención con un carácter globalizador y contribuye a la mejora del desarrollo personal, académico, profesional y social (*tutoría académica, de la carrera y de asesoramiento personal*). El modelo adoptado en la Universidad de Barcelona se aproxima al modelo sistémico, pero con una mayor carga de tutoría de la carrera. Entendiendo la tutoría de la carrera como: 1) facilitadora de la integración académico- social del estudiante; 2) información y orientación curricular (trayectorias educativas); 3) ayuda al desarrollo académico-profesional (proyecto profesional); 4) ayuda a los procesos de inserción laboral y a la formación continua.

## 2.5. Funciones específicas del Plan de acción tutorial

- Facilitar el proceso de transición y de adaptación del estudiante a la Universidad
- Proporcionar el apoyo necesario al estudiante para poderse:
  - Integrar socialmente al contexto educativo
  - Identificarse con la institución
  - Y afrontar con garantías las nuevas exigencias académicas.
- Ofrecer al estudiante información, orientación y recursos para el aprendizaje
- Asesorar al estudiante en la configuración de su itinerario curricular
- Facilitarle el acceso al mundo laboral o a la continuidad de estudios
- Estimular las competencias académicas y transversales que el alumnado necesita
- Contribuir a que el estudiante contemple y valore la dimensión europea
- Identificar puntos fuertes y débiles de la docencia, a partir de los cuales se pueden facilitar propuestas de mejora.

## 2.6. Momentos y acciones del Plan de acción tutorial

Con el fin de facilitar la elaboración del Plan de acción tutorial de las titulaciones, se describen las posibles acciones a realizar para cada uno de los momentos.

MOMENTOS	ACCIONES
1. Previo al ingreso a la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>La preparación de la transición a los estudios universitarios</i></li> <li>➤ <i>Jornada de puertas abiertas</i></li> <li>➤ <i>Jornadas de intercambio con profesorado de secundaria</i></li> <li>➤ <i>Documentación sobre las titulaciones universitarias</i></li> <li>➤ <i>Asesoramiento a los estudiantes en el proceso de matriculación.</i></li> </ul>
2. Al inicio de los estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Perfil del estudiante que accede a la titulación</i> (Personal, académico, profesional y social)</li> <li>➤ <i>Actividades de acogida al centro:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de planificación y organización de la titulación</li> <li>• El PAT de la titulación y presentación de los tutores</li> <li>• Acogida a estudiantes mayores de 25 años y de programas de movilidad</li> <li>• Visita a las instalaciones y servicios del Campus</li> </ul> </li> <li>➤ <i>Adaptación al nuevo contexto:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto académico</li> <li>• Contexto social</li> <li>• Contexto personal</li> </ul> </li> <li>➤ <i>Las experiencias al inicio de los estudios:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trayectoria educativa previa</li> <li>• Trayectoria profesional previa y su relación con los estudios que inicia</li> <li>• Las fortalezas académicas y los puntos débiles</li> <li>• El compromiso de trabajo personal.</li> </ul> </li> <li>➤ <i>Actividades orientadas al aprovechamiento académico</i> (métodos de estudio, planificación y gestión del tiempo, etc.)</li> <li>➤ <i>Atención personalizada con el estudiante</i> (mejora del rendimiento, itinerario curricular, etc.)</li> <li>➤ <i>Información sobre actividades de formación que ofrecen los servicios de orientación, ICE, etc.</i></li> </ul>
3. Durante los estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b><i>La trayectoria en la universidad.</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El desarrollo académico:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expediente académico</li> <li>▪ Competencias adquiridas</li> <li>▪ Reflexión sobre el programa formativo</li> </ul> </li> <li>• <i>El desarrollo personal y social:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El conocimiento de sí mismo</li> <li>▪ El nivel de dominio de habilidades y competencias</li> <li>▪ Cualidades personales</li> <li>▪ Expectativas</li> <li>▪ Tú y los demás</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El proyecto profesional:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Por qué elegí esta carrera?</li> <li>▪ La preparación para la práctica profesional</li> <li>▪ Mis fuentes de referencia</li> <li>▪ Tus escenarios profesionales</li> <li>▪ Tus elecciones curriculares</li> <li>▪ Tu ritmo de progreso hacia la meta propuesta</li> <li>▪ Prácticum</li> <li>▪ Acontecimientos, situaciones, experiencias de especial significación</li> <li>▪ Agenda de contactos profesionales</li> </ul> </li> <li>➤ <i>Atención personalizada al estudiante</i> (rendimiento, itinerarios curriculares, formación, etc.)</li> <li>➤ <i>Información de interés</i> (programas de movilidad, becas y ayudas, etc.)</li> </ul>
4. Al final de los estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Acciones de formación y de orientación para la inserción profesional y para la continuidad en otros estudios</i></li> <li>➤ <i>Información sobre los recursos que ofrece los servicios de orientación de la Universidad, relacionados con la inserción</i></li> <li>➤ <i>Atención individualizada para orientar al estudiante en su proceso de inserción y continuidad de estudios</i></li> <li>➤ <i>Contactos profesionales:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colegios profesionales</li> <li>• Asociaciones profesionales</li> <li>• ONGs.</li> </ul> </li> </ul>

## 2.7. Estrategias de intervención

A la hora de diseñar y poner en marcha el Plan de acción tutorial se han adoptado las siguientes estrategias, en función de la predisposición e implicación de las titulaciones, la implicación del profesorado-tutor y de los recursos humanos y materiales:

- ***Estrategia 1: Intervención a través de la tutoría grupal e individual***

El desarrollo del PAT se lleva a cabo a través de la tutoría grupal e individual. Esto supone: disponibilidad de tiempo por parte del tutor y del alumnado, reconocimiento de la acción tutorial en el PDP del profesorado-tutor y una mínima coordinación y recursos.

- ***Estrategia 2: Intervención desde una perspectiva integradora***

En algunas titulaciones se afronta el PAT desde una perspectiva integradora, implicando al profesorado de asignatura, que presta alguna hora de su asignatura para desarrollar determinadas acciones de tutoría (planificación y gestión del tiempo, el prácticum, las salidas profesionales, etc.); el profesorado-tutor de la carrera y el profesorado de prácticum. Esto supone una adecuada coordinación entre el profesorado implicado en tareas tutoriales para evitar solapamientos. La dificultad está en la coordinación e implicación del profesorado.

## 2.8. Modelo organizativo de la tutoría

El modelo organizativo adoptado por la Universidad de Barcelona es el *Modelo mixto*, que consiste en unos servicios de apoyo a la tutoría a nivel de universidad y a nivel de titulación con la coordinación de tutoría (Figura 1).

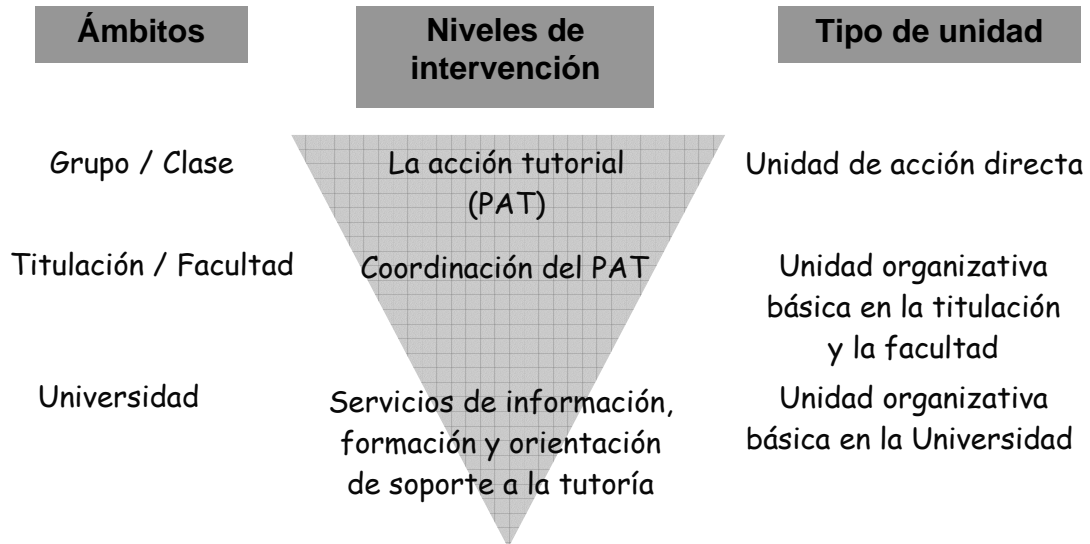


Figura 1: Estructura organizativa y funcional de la tutoría

A partir del 2007 el nuevo modelo organizativo de los diferentes servicios implicados en la acción tutorial, queda estructurado de la siguiente forma (Figura 2):

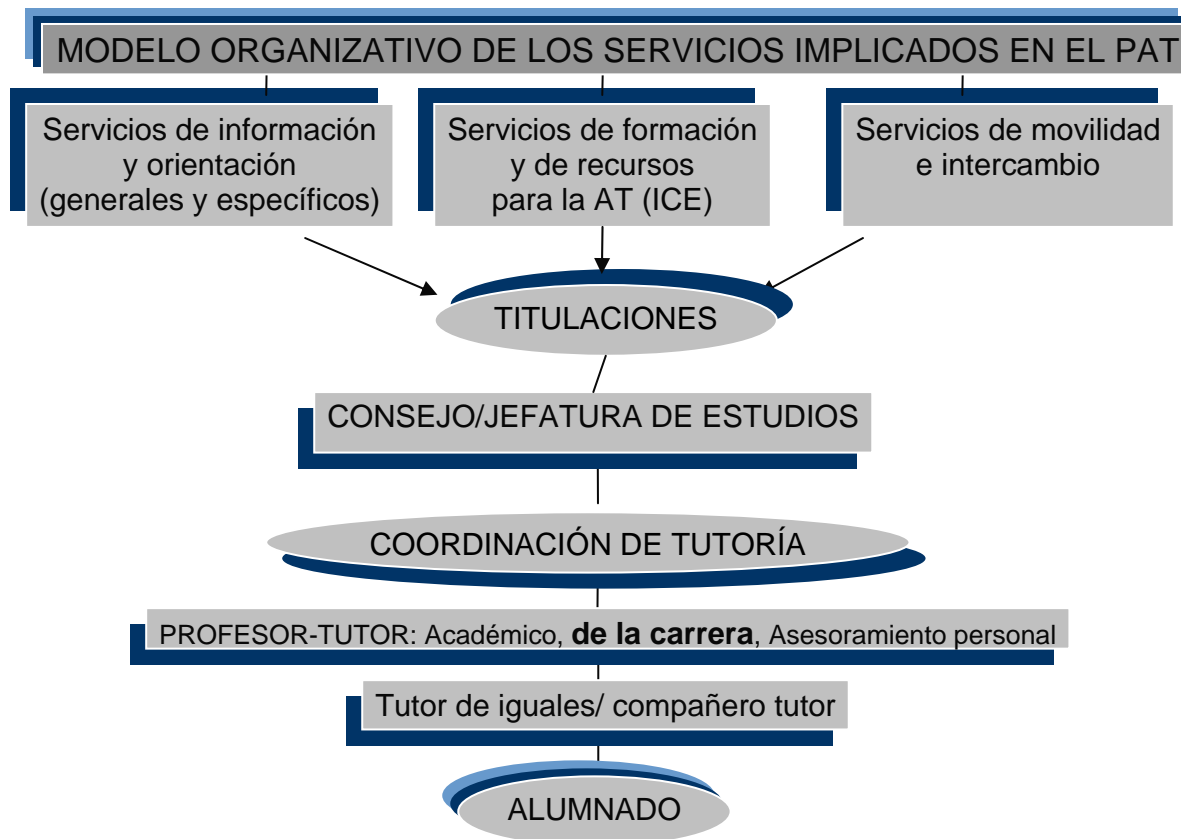


Figura 2: Modelo organizativo de los servicios implicados en la acción tutorial



## 2.9. Recursos y materiales de interés para la tutoría

En estos momentos el tutor y la coordinación de tutoría disponen de una serie de recursos y materiales para el diseño, elaboración, desarrollo y evaluación del PAT. A continuación se enumeran los más relevantes:

- Documento marco para el desarrollo de la acción tutorial: “*Información, orientación y soporte al estudiante: Acción tutorial en la Universidad de Barcelona*” (2007).
- *Plan de acción tutorial* de cada titulación (revisión anual)
- *Manual de tutoría Universitaria. Recursos para la acción* (2004 en castellano y 2005 en catalán). Esta obra aporta todo aquello que es necesario para diseñar y elaborar el Plan de acción tutorial a nivel conceptual y práctico, aportando estrategias y recursos para la acción tutorial (parte teórica en papel y las estrategias y recursos en CD) <sup>1</sup>.
- *Dels estudis universitaris al món del treball. La construcció del projecte professional* (2008). Este trabajo afronta todos aquellos aspectos que son necesarios para que el estudiante pueda ir configurando su proyecto profesional a lo largo de sus estudios universitarios (formato papel y CD). En estos momentos se está preparando la versión en castellano <sup>2</sup>.
- *La tutoria Universitària: Guia pràctica* (2008). Este trabajo presenta una guía práctica de soporte y recursos para la tutoría y va dirigida al conjunto de PATs de la UB, con la pretensión de ofrecer recursos y posibles pistas de actuación, que los coordinadores habrán de contextualizar en las respectivas titulaciones (Formato CD) <sup>3</sup>.
- *El portal virtual de soporte a la docencia de la UB*, incluye un apartado de información para la AT.
- *El campus virtual* para coordinadores de tutoría y tutores (ICE UB).

## 2.10. Aspectos a mejorar en los Planes de acción tutorial

Se han dado pasos de una especial significación, como por ejemplo: el Plan de acción tutorial es asumido por la institución como una actividad más dentro de la tarea formativa; se ha consolidado la figura del coordinador de tutoría; se ha dotado a la institución de los materiales y recursos necesarios para la realización de los PATs de las titulaciones. No obstante queda mucho camino por recorrer hasta desarrollar plenamente la acción tutorial como un factor de calidad de la educación en la Universidad de Barcelona. Aspectos a mejorar:

- *Desde la perspectiva organizativa:*

---

<sup>1</sup> Trabajo encargado por el vicerrectorado de estudiantes al grupo de investigación TRALS (transiciones académicas y laborales) del Departamento MIDE. Facultad de Pedagogía.

<sup>2</sup> Trabajo encargado por el vicerrectorado de estudiantes al grupo de investigación TRALS (transiciones académicas y laborales) del Departamento MIDE. Facultad de Pedagogía

<sup>3</sup> Proyecto de innovación (2005 MQD): *Formació per a la tutoria universitària en el marc de l'EEES a la Universitat de Barcelona*, coordinado por dos miembros del equipo TRALS.

- Una mayor operativización de los PATs en las titulaciones y una mayor coordinación con el PAT de las facultades
- Una mayor coordinación entre los tutores y con la coordinación de tutoría
- )Una mayor coordinación de los diferentes servicios educativos y de orientación de la universidad que estén implicados en tareas de información, formación y orientación. Lo ideal es que en cada Campus se dispusiera de un servicio de orientación.
- *Desde la perspectiva funcional*
  - La asignación de tutores antes de comenzar las clases
  - Mejora de los sistemas de convocatoria para las sesiones de tutoría grupal
  - Desde las diferentes asignaturas destacar la importancia de la tutoría y la participación de los estudiantes en las actividades tutoriales
  - Una mayor implicación y motivación del profesorado-tutor y alumnado y una adecuada preparación del tutor
  - Un mayor reconocimiento de la tutoría en el Plan de dedicación del profesorado (PDP).

### **3. PONIENDO SENTIDO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA TUTORÍA DE CARRERA EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

El modelo educativo de la Convergencia Europea ha empezado a definirse y los cambios que ha traído consigo han empezado a incorporarse de forma paulatina a la práctica educativa. Como parte de este proceso, ha comenzado a prestársele mayor atención a los procesos de información, orientación y captación del alumnado, el desarrollo de competencias transferibles, el asesoramiento para la definición de planes y proyectos profesionales, el apoyo a los procesos de movilidad y la orientación para la transición a la vida sociolaboral activa (Rodríguez Espinar, 2004; Álvarez, 2008). En medio de esta vorágine de cambios que está experimentando la enseñanza superior, la Orientación está alcanzando cada vez mayor relevancia al incorporarse a los indicadores de garantía interna de calidad, que serán tenidos en cuenta en los procesos de verificación y acreditación de los nuevos grados y posgrados universitarios.

Las exigencias que la enseñanza superior plantea en esta nueva coyuntura, ha evidenciado la necesidad de poner en práctica acciones orientadoras encaminadas a ampliar el marco de experiencias y oportunidades del alumnado, la mejora de los procesos de transición y movilidad, el desarrollo de las capacidades apropiadas para el trabajo autónomo o la adquisición de las habilidades polivalentes para afrontar la resolución de problemas que se han de enfrentar a lo largo de la vida. Haciendo una aproximación a los “*Sistemas de Orientación al Estudiante*” que están recogidos en los diseños de los nuevos títulos que van surgiendo al amparo de la Convergencia, encontramos algunas de las finalidades que se le asignan a la función orientadora:

- Apoyar el proceso de acogida y orientación del alumnado desde la llegada al centro
- Asesorar al alumnado en estrategias de aprendizaje autónomo
- Motivar al alumnado para que sea persistente en el logro de las metas formativas
- Ayudar al alumnado a resolver las dificultades que surjan durante su formación, a lo largo de la carrera
- Enseñar al alumnado a planificar su proceso de aprendizaje
- Ayudar al alumnado a su formación profesionalizada a través de prácticas guiadas
- Informar al alumno sobre las exigencias y características del mercado laboral

La reacción no se ha hecho esperar y en todas las universidades del Estado Español se han empezado a diseñar diversidad de acciones, algunas existentes se han reconducido y otras se han fortalecido, intentando estructurar un sistema de apoyo al alumnado que se ajuste a las necesidades del momento. Sin ir más lejos, en la Universidad de La Laguna, a través de una encuesta realizada recientemente a un total de 23 Facultades, se comprobó que en 7 de ellas se realizaban más de 20 actividades de orientación e información dirigidas al alumnado (preuniversitario, en el momento del acceso, durante la carrera, al final de la carrera, para el alumnado en intercambio que viene de otras universidades, para el alumnado de movilidad que se dirige a otras universidades) y 17 se desarrollaban entre 10 y 20 actividades.

De entre las distintas acciones que se vienen desarrollando, no cabe duda de que la tutoría constituye una de las estrategias básicas a las que se le está dando mayor impulso, llegando a constituir actualmente un referente de calidad en la oferta de las titulaciones universitarias, donde el aprendizaje del alumno constituye el eje en torno al que gira todo el

proceso formativo, ahora mucho más integrado y diversificado, pero al mismo tiempo más complejo para el propio estudiante, que necesita más que nunca ayuda para integrarse en la vida universitaria, hacer efectivo su aprendizaje mediante un buen rendimiento y definir sus proyectos e itinerarios. Esto ha llevado también a que en los últimos tiempos sean muchos los programas y planes de tutoría puestos en práctica en los centros universitarios (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005; Álvarez y González, 2007). En la encuesta antes referida realizada en la Universidad de La Laguna, en 16 de las 23 Facultades consultadas se desarrollaban acciones pertenecientes a alguna de las modalidades de tutoría universitaria (académica, de itinerario-carrera o de compañero tutor).

La tutoría universitaria, ya reconocida desde la década de los 70 pero poco desarrollada hasta ahora, ha empezado a asentarse y lo ha hecho a través de diferentes modalidades que han encontrado en la enseñanza superior un buen campo de cultivo (Álvarez y González, 2008). Y una de las modalidades que se vienen siguiendo en este tramo formativo es la tutoría de carrera, desde la que se puede contribuir a dar mayor sentido y orientación al propio proceso formativo del alumnado universitario, al estar presente de manera continuada en todos los cursos y potenciar el desarrollo de competencias transversales que complementen las competencias más específicas promovidas desde las distintas materias a través de la tutoría académica (Álvarez, 2002). La tutoría de carrera ha cobrado relevancia como una estrategia orientadora que forme para la autonomía, para el análisis crítico de la realidad en la que cada uno vive, para la adaptación a los cambios que se suceden de manera vertiginosa en el conjunto de la sociedad y para definir sus proyectos personales, académicos y profesionales.

Al apostar por este concepto amplio de lo que se entiende por orientar/tutelar en el marco de la enseñanza superior, queda patente que se pretende incidir en diferentes ámbitos del desarrollo del estudiante, potenciando aquellas competencias que se consideran necesarias para abrirse camino en las distintas situaciones que se dan a lo largo de la vida. Efectivamente, conseguir que el alumnado defina su identidad personal y la canalice a través de un proyecto académico-profesional, que mantenga una actitud positiva hacia la formación continua, que consiga un desarrollo interpersonal equilibrado, que domine habilidades de aprendizaje para alcanzar las metas de carrera con persistencia, que adquiera habilidades de empleabilidad y que cuente con habilidades para comunicarse, relacionarse, interactuar, etc., son, sin duda, algunas de las metas que deberían presidir la enseñanza universitaria y a las que se podría contribuir desde el ámbito de la tutoría. Consideramos que la tutoría podría ser un elemento armonizador, en torno al cual se hagan confluir distintas actuaciones (del docente, del propio alumno, de la institución...), que tienen lugar a lo largo del proceso formativo y que le dan un sentido y una orientación al mismo.

Esta es una de las líneas de trabajo que la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna ha venido desarrollando durante los últimos cursos, con un programa de tutorías de carrera (PTU) que contribuya a la madurez y formación continua de los estudiantes, con una clara proyección hacia su desarrollo personal, académico y social. Este PTU es el resultado de un proceso de trabajo iniciado en el curso 1998 a través de algunas experiencias y que a lo largo de los distintos cursos se ha ido sometiendo a diferentes procesos de revisión y reajuste en función de los resultados obtenidos.

La elección de la modalidad de tutorías de carrera se justifica por los importantes índices de fracaso y abandono que hemos detectado en la Facultad –en torno a un 30% en los dos primeros años–, por los problemas de adaptación que se vienen observando en el alumnado, por la desinformación sobre la naturaleza y carácter de las asignaturas, el

desconocimiento del perfil profesional de las titulaciones, el desconocimiento de las salidas profesionales, etc. Valorando todas estas circunstancias, se decidió poner el énfasis en el carácter preventivo y de desarrollo de la intervención, de modo que a lo largo de los distintos cursos de una titulación, un sólo profesor sirviera de referente y acompañara a cada alumno, ayudándole a clarificar y definir su proyecto e itinerario. El diseño y desarrollo de las distintas actividades del PTU gira en torno al logro (objetivos) de una adecuada integración-adaptación del alumnado en la Facultad, la mejora de su proceso formativo y la definición de su proyecto académico-profesional (conocimiento de sí mismo, configuración de su itinerario formativo y potenciación de habilidades de inserción laboral), intentando que la enseñanza adquiriera un sentido profesionalizador para la integración en una sociedad cada vez más compleja.

Hemos querido conocer en qué medida las acciones realizadas en el PTU han contribuido al proceso madurativo del alumnado, a su formación académica y a la clarificación de su futuro profesional. Para ello se han recogido a través de un cuestionario *ad hoc* las opiniones del alumnado respecto al programa de tutorías de carrera de la Facultad de Educación. Los datos que se ofrecen corresponden a la evaluación realizada en el primer curso de los últimos cuatro años. El número de participantes en las sesiones de tutoría de carrera ha ido aumentando cada año, tal como se refleja en la cantidad de estudiantes que recibieron el certificado que se otorga para convalidar por créditos de libre elección: pasó de 30 en el curso 2004/05 a 166 en el curso 2007/08.

El programa de tutoría de carrera ha sido desarrollado por los profesores tutores y los compañeros tutores, que han trabajado de forma coordinada y han contado con el apoyo de la Comisión de Tutorías de la Facultad (CTF) y la Comisión de Tutorías de Titulación (CTT). En la Tabla 1 se recoge la valoración que hicieron los estudiantes de las aportaciones que hicieron estos dos agentes de cara a su integración y desarrollo en la enseñanza universitaria. Como se puede observar, las medias se situaron en los cuatro cursos en torno a 3,4 (en una escala de 1 a 4, donde 1 significa *nada útil* y 4 *muy útil*). Sólo en el primer año de implantación, la valoración de la utilidad del profesor tutor fue baja (2,73), aumentado los siguientes curso. Por tanto, puede afirmarse que los estudiantes que asistieron a las sesiones de tutorías consideraron que el profesor tutor y los compañeros tutores les ayudaron a su integración y desarrollo como estudiantes universitarios (Tabla 1)

TABLA 1: Valoración de la utilidad de la figura del tutor y compañero tutor

Cursos académicos	Agentes	Medi a	Desviaci n típica	No útil	Muy poco útil	Bastante útil	Muy útil
2004/05	Prof-tutor	2,73	1.06	7,1	14,3	57,1	21,4
	Comp-tutor	3,30	.951		11,5	46,2	42,3
2005/06	Prof-tutor	3,40	.546		2,4	51,2	46,3
	Comp-tutor	3,60	.518		1,4	36,5	62,2
2006/07	Prof-tutor	3,46	.718	2	7,1	33,3	57,6
	Comp-tutor	3,66	.536		3,1	27,6	69,4
2007/08	Prof-tutor	3,40	.680	2,4	2,4	39,5	55,6
	Comp-tutor	3,50	1,60	1,6	0,8	29,0	56,6

La intervención que se ha llevado a cabo en el PTU ha sido a través de programas y tanto para el profesor tutor como para los compañeros tutores se ha diseñado un plan de actividades específicas, teniendo en cuenta los objetivos generales que se perseguían. En la Tabla 2 se recogen las actividades propuestas y la temporalización a lo largo del curso, diferenciando el responsable de su puesta en práctica.

TABLA 2: Programa de Actividades del Plan de Tutorías Universitario

FECHA		ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Octubre	1° semana	Actividad 1: Nos conocemos	profesor-tutor
	2° semana	Actividad 2: Presentación del Plan de Tutorías de la Facultad de Educación	profesor-tutor
	3° semana	Actividad 3: ¿Qué supone ser estudiante universitario?	profesor-tutor
	4° semana	Actividad 4: Conociendo la organización de la universidad y facultad	profesor-tutor
Noviembre	5° semana	Actividad 5: El porqué de las distintas asignaturas del curriculum en primer curso	profesor-tutor
	6° semana	Actividad 6: Mis expectativas	profesor-tutor
	7° semana	1) Presentación del compañero-tutor: ¿Quiénes somos? Análisis de necesidades del alumnado de primero	compañero-tutor
	8° semana	Actividad 7: Proyecto académico-profesional	profesor-tutor
	9° semana	2) Servicios de la universidad y la facultad	compañero-tutor
Diciembre	10° semana	Actividad 8: Claves para aprender a aprender	profesor-tutor
	11° semana	3) Técnicas de estudio	compañero-tutor
	12° semana	Actividad 9: Aprendizaje autónomo	profesor-tutor
Enero	13° semana	4) Trabajo en grupo	compañero-tutor
	14° semana	Actividad 10: Preparando la primera evaluación	profesor-tutor
	15° semana	5) Afrontar la evaluación	compañero-tutor
Marzo	16° semana	Actividad 11: Analizando la evaluación	profesor-tutor
	17° semana	6) Derechos y deberes del alumnado	compañero-tutor
	18° semana	Actividad 12: Explorando mis cualidades	profesor-tutor
	19° semana	7) Salidas laborales	compañero-tutor
	20° semana	Actividad 13: Fijarse metas	profesor-tutor
Abril	21° semana	SEMANA SANTA	
	22° semana	8) Créditos de libre elección y optatividad	compañero-tutor
	23° semana	Actividad 14: Mis metas académicas	profesor-tutor
	24° semana	9) Formación complementaria	compañero-tutor
Mayo	25° semana	Actividad 15: Itinerarios formativos	profesor-tutor
	26° semana	10) Becas y ayuda para estudiantes universitarios	compañero-tutor
	27° semana	Actividad 16: Tomando decisiones	profesor-tutor
	28° semana	Actividad 17: Pensando en las profesiones	profesor-tutor
	29° semana	Evaluación del Plan de Tutorías	profesor-tutor

Al pedirles a los estudiantes que valorasen el nivel de satisfacción con la formación e información proporcionada en las sesiones de tutorías, se encontró (Tabla 3) que habían valorado de manera positiva las distintas actividades del programa. La mayoría de las repuestas se situaron en la categoría de respuesta ‘*alto nivel de satisfacción*’, por lo que podemos afirmar que los estudiantes estuvieron satisfechos con la formación e información que se les proporcionó y las actividades que realizaron los profesores tutores y los compañeros tutores.

En el cuestionario se les preguntaba a los estudiantes de primero si el programa de tutorías de carrera les había ayudado a conocer mejor la Universidad y la carrera en la que se habían matriculado, si les había ayudado en su proceso de integración en la universidad y la Facultad, si habían mejorado sus estrategias de estudio y si habían comenzado el proceso de planificación de su carrera y definición de su proyecto profesional y vital.

TABLA 3: Grado de satisfacción del alumnado con el profesor tutor y el compañero tutor

		2004/05			2005/06			2006/07			2007/08		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Grado de satisfacción con la información aportada	Profesorado Tutor	16	12	72	2,4	17,1	80,5	0	12	18	1,6	21,7	76,6
	Compañero Tutor	4,2	4,2	91,7	2,6	15,8	81,6	1	7	92	0	15,8	84,1
		Media	Desviación Típica		Media	Desviación Típica		Media	Desviación Típica		Media	Desviación Típica	
	Profesorado Tutor	4,5	1,38		4,9	.934		5,3	.720		4,9	.88	
	Compañero Tutor	5,0	1,04		5,0	.944		5,4	.775		5,2	.79	
		2004/05			2005/06			2006/07			2007/08		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Grado de satisfacción las actividades realizadas por	Profesorado Tutor	21,7	21,7	56,5	3,6	30,5	65,9	4	28	68	1,6	22,5	75,8
	Compañero Tutor	8,3	25	66,7	2,6	21,3	76	2	16	82	0,9	23	76,2
		Media	Desviación Típica		Media	Desviación Típica		Media	Desviación Típica		Media	Desviación Típica	
	Profesorado Tutor	4,0	1,51		4,6	.911		4,7	.961		4,8	.84	
	Compañero Tutor	4,6	1,02		4,8	.972		5,2	.928		4,9	.79	

En relación a la información recogida sobre la carrera elegida, la Facultad y la Universidad y teniendo en cuenta los datos recogidos en la Tabla 4, podemos afirmar que se cubrió uno de los objetivos básicos que el programa de tutorías de carrera tenía planteados y que estaba referido a la información sobre los estudios y el conocimiento de la estructura y funcionamiento de la Universidad y la Facultad, puesto que más de la mitad del alumnado señaló que las actividades del PTU les había proporcionado ‘*mucho conocimiento*’ tanto sobre la carrera que estaban cursando, como de la organización y funcionamiento de la Facultad y de la institución en su conjunto.

TABLA 4: Porcentajes en relación al conocimiento de la carrera, Universidad y la Facultad

INFORMACIÓN SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA CARRERA	Curso	Media	Desviación Típica	Nada	Algo	Mucho	NS/N C
Conocimiento sobre la carrera	2004/05	4,2	.186	13,3	50	33,4	
	2005/06	4,4	1,01	15,5	35,7	48,8	
	2006/07	4,7	.925	7	33	59	
	2007/08	4,7	.81	0,8	37,9	61,3	
Conocimiento de la Universidad y Facultad	2004/05	4,5	.969	13,3	30	53,3	3,3
	2005/06	4,6	.944	7,2	38,1	54,8	0
	2006/07	4,9	.959	6	32	61	1
	2007/08	4,8	.87	0,8	35,5	62,9	0,8

Al igual que ha sucedido con otros aspectos del programa, en este caso y en relación a la información sobre la institución y el centro, se produjo también una mejora considerable a medida que se fue avanzando en los sucesivos cursos (Figura 1), lo que nos da a entender que cada año se fueron mejorando las actividades del programa y la formación e información aportada a los estudiantes.

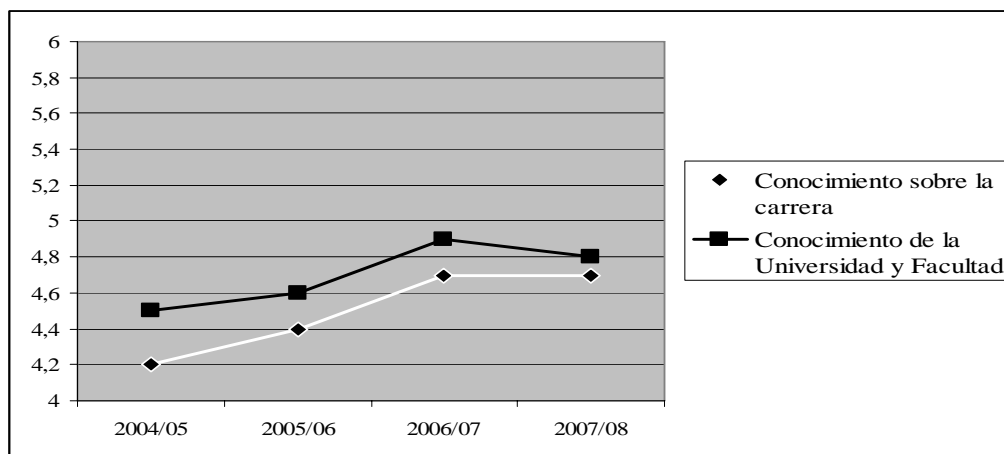


FIGURA 1: Conocimiento de la carrera, Universidad y la Facultad

Otro de los objetivos importantes del PTU estaba referido a los procesos de integración y adaptación del alumnado de nuevo ingreso a la Facultad. Al respecto cabe señalar, tal como se puede observar en la Tabla 5, que el grado de consecución de este objetivo ha sido alto, puesto que las puntuaciones de los estudiantes (en torno a 4, en una escala de 1-6) ponen de manifiesto que las sesiones de tutoría sirvieron para lograr una mejor adaptación e integración a la vida universitaria y, en particular, a la Facultad de Educación. Respecto al tema de la participación del alumnado en la vida de la Facultad, las puntuaciones, aunque positivas (sobre 3 puntos), sugieren la conveniencia de seguir mejorando aquellas actuaciones dirigidas a la mejora de este ámbito.

TABLA 5: Porcentajes aporta en relación a la adaptación e integración a la universidad y la facultad

ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN A LA UNIVERSIDAD Y LA FACULTAD	Curso	Medi a	Medi ación Típica	Nada	Algo	Muc ho	NS/N C
Integración en la Facultad y/o Universidad	2004/05	3,8	1,00	36,6	33,3	23,3	6,7
	2005/06	4,1	1,15	22,7	39,3	38,1	0
	2006/07	4,4	1,00	16	36	46	2
	2007/08	4,2	.90	3,2	57,2	39,6	-
Mejora la participación en la Facultad y/o ULL	2004/05	3,1	1,25	53,3	26,7	13,3	6,7
	2005/06	3,3	1,42	54,8	25	20,3	0
	2006/07	3,4	1,23	52	26	20	2
	2007/08	3,2	1,06	16,1	71,8	12,1	-
Mejora las relaciones con los compañeros* (Esta pregunta no se recoge en el cuestionario del curso 2004-05)	2004/05	-	-	-	-	-	-
	2005/06	3,7	1,22	41,7	29,8	28,6	0
	2006/07	4,3	1,17	25	29	54	2
	2007/08	4,0	1,18	7,2	54,9	36,3	1,6



Uno de los ejes centrales del programa de tutorías de carrera era orientar al alumnado en sus estudios y en su proceso de aprendizaje. Para ello se trabajaron varias competencias genéricas con los estudiantes de primero (organización en el estudio, autonomía, planificación, gestión de la información, etc.), con el fin de potenciar la mejora de su rendimiento académico. Decir al respecto que cada tutor hace a lo largo del curso un seguimiento del proceso formativo de sus tutelados, con el fin de que apliquen las estrategias y valoren las dificultades que van encontrando en su proceso formativo.

Las puntuaciones recogidas en la Tabla 6 evidencian que los estudiantes valoraron positivamente la ayuda proporcionada por los profesores tutores y compañeros tutores en relación a la optimización del proceso formativo mediante la aplicación de distintas estrategias. En general, las puntuaciones medias se sitúan en los primeros cursos en torno al 3,4 hasta alcanzar 3,8 en los últimos cursos (en una escala de 1 a 6, donde 1 significa ‘no me aporta nada’ y 6 ‘me aporta muchísimo’). Por lo tanto, se puede afirmar que también en este caso fueron mejorando las acciones desarrolladas en este ámbito por los profesores tutores y compañeros tutores (Figura 2). Hay que destacar que el trabajo de seguimiento académico del curso ha sido una de las variables mejor valoradas en este bloque, siendo ésta una de las tareas asignadas preferentemente al profesor tutor.

TABLA 6: Actividades relacionadas con las estrategias para mejorar el rendimiento

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Curso	Media	Desviación Típica	Nada	Algo	Mucho	NS/NC
Mejora el método de estudio	2004/05	3,4	1,28	46,6	26,7	16,7	10
	2005/06	3,3	1,26	52,4	29,8	17,9	0
	2006/07	3,4	1,19	53	21	24	2
	2007/08	3,7	.96	7,2	74,2	18,5	0
Mejora la forma de organizarse	2004/05	3,5	1,32	50	20	23,4	6,7
	2005/06	3,4	1,25	49,9	31	19,1	0
	2006/07	3,7	1,07	40	36	23	1
	2007/08	3,8	1,10	5,6	68,5	25,8	0
Mejora la autonomía	2004/05	3,5	1,04	49,9	13,3	23,3	13,3
	2005/06	3,5	1,20	41,7	36,9	21,4	0
	2006/07	3,7	1,16	41	25	30	4
	2007/08	3,8	0,98	4,8	70,1	23,4	1,6
Facilita el seguimiento académico del curso	2004/05	3,7	1,32	43,3	20	26,7	10
	2005/06	3,6	1,15	35,7	40,5	21,4	2,4
	2006/07	4,1	1,02	26	32	38	4
	2007/08	4,0	.88	7,2	74,2	18,5	0

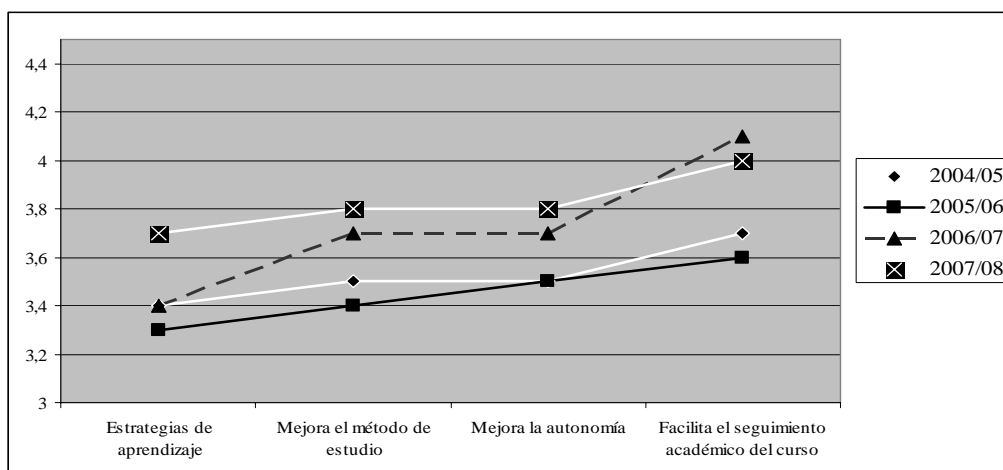


FIGURA 2: Mejora en las estrategias de aprendizaje y seguimiento del curso

Otra de las áreas de trabajo importantes del programa de tutorías de carrera es la que centrada en la planificación de la carrera y la elaboración del proyecto profesional de los tutelados. En el caso de la clarificación del futuro profesional, el alumnado señaló que las sesiones de tutorías le ayudó *'mucho'* a conocer y entender el panorama profesional de su titulación, así como para ir definiendo su proyecto profesional, especialmente en los dos últimos cursos académicos en los que se ha desarrollado el PAT (Tabla 6). En este sentido hay que señalar que en los últimos cursos, se ha puesto mayor énfasis en la definición del proyecto profesional del alumnado, entendido como un proceso que debe iniciarse en el momento del acceso y continuarse a lo largo de los estudios a través de un proceso de seguimiento y tutela.

En cuanto a la valoración que hacen los estudiantes respecto a si el programa de tutorías contribuyó a su formación general e integral, decir que las puntuaciones se situaron en torno a 4 (en una escala de 1 a 6, donde 1 significa *'no ha aportado nada'* y 6 *'muchísimo'*). Por tanto, puede afirmarse que el trabajo realizado en las horas de tutorías contribuyó bastante a la formación integral de los estudiantes, según la percepción expresada por ellos en la evaluación.

TABLA 6: Porcentajes aporta en relación a la planificación de la carrera

PLANIFICACIÓN DE LA CARRERA	Curso	Media	Desviación Típica	Nada	Algo	Mucho	NS/NC
Clarificación del futuro profesional / definición proyecto	2004/05	4,2	1,09	20	33,3	36,7	10
	2005/06	4,1	1,23	21,5	34,5	42,9	1,2
	2006/07	4,6	1,15	20	19	59	2
	2007/08	4,5	1,01	2,4	41,1	55,6	0,8
Mejora la formación general (personal y/o profesional)	2004/05	3,7	1,05	43,3	20	23,3	13,3
	2005/06	3,8	1,09	29,8	45,2	23,9	1,2
	2006/07	4,2	1,06	20	39	40	1
	2007/08	4,2	.96	2,4	59,7	37,9	0

Para finalizar, se les pidió al alumnado que indicara su grado de satisfacción general con el PTU. Concretamente se les pedía que hicieran una valoración global del trabajo realizado por los profesores tutores y los compañeros tutores en la hora semanal e tutoría a lo largo del curso. La satisfacción general expresada por el alumnado de nuevo ingreso que decidió asistir voluntariamente a las sesiones de tutoría fue alta. Las puntuaciones medias se situaron por encima de 4,5 (en una escala del 1 al 6, donde 1 correspondía a ‘*muy baja satisfacción*’ y 6 a ‘*muy alta satisfacción*’) (Tabla 7)

TABLA 7: Grado de satisfacción general con PTU

Cursos académicos	Media	Desviación típica	Bajo	Medio	Alto
2004/05	4,55	1,16	3,4	44,8	51,7
2005/06	4,90	.820	-	26,5	73,5
2006/07	5,28	.742	-	13	86
2007/08	5,16	.739	0,8	13,7	84,7

Se puede afirmar, por tanto, que la valoración general que hacen los estudiantes del programa de tutorías de carrera de la Facultad de Educación fue positiva, considerando que les ha ayudado en su proceso formativo en las primeras fases de la enseñanza superior. Este dato correlaciona con las demás puntuaciones altas que se han ido recogiendo en cada uno de los apartados evaluados del PTU.

Pero no se deberían reconocer las bondades de este programa de tutorías de carrera sin tener en cuenta el marco general en el que se viene desarrollando, puesto que entendemos que hay diferentes elementos organizativos que están en la base del buen funcionamiento del mismo. Al menos hay tres elementos que consideramos fundamentales para que este plan resulte efectivo y sea valorado de forma positiva: por una parte el apoyo institucional, por otra la estructura organizativa y en tercer lugar, los procesos de formación de los agentes implicados. Sin estos elementos, que han permitido en este caso una institucionalización del programa (aprobado por Junta de Facultad, reconocido por las comisiones de curso y con un espacio asignado en el horario académico de primer curso de cada titulación), es difícil pensar en propuestas que vayan más allá de iniciativas pasajeras o que respondan a problemas puntuales. El principal inconveniente ha sido el reconocimiento de la labor del profesor tutor, más allá del certificado emitido por la Facultad. En este sentido, hay verdaderas expectativas para ver cómo queda reconocida la labor tutorial en el nuevo estatuto del profesorado universitario. Está por ver si al profesorado se le va a reconocer sólo la docencia presencial, o se contemplarán también todas aquellas actuaciones con el alumno relativas a la tutela, el seguimiento, las prácticas externas o la evaluación continua, ya que de ello va a depender en gran parte el nivel de implicación y compromiso del profesorado, así como las posibilidades de desarrollar una verdadera acción orientadora en la enseñanza superior, que suponga una mejora sustancial de los procesos formativos, logrando que se incardine como un elemento propio de la enseñanza.

## 4. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD ROVIRA Y VIRGILI DE TARRAGONA

### 4.1. Plan Estratégico de Docencia de la URV.

La Universidad Rovira y Virgili (URV) ha consensuado un plan genérico de mejora docente guiado por los principios que inspiran la denominada Armonización Europea. Este plan se concretó en el Plan Estratégico de Docencia (PLED) y de éste se derivan diferentes acciones. Una de ellas es el Plan de Acción Tutorial como pieza clave en la formación integral del estudiante.

### 4.2. Plan de Acción Tutorial de la URV

La URV entiende como Plan de Acción Tutorial (PAT) el proyecto donde se definen las acciones orientadoras que la Universidad llevará a cabo con la finalidad de facilitar a los estudiantes todas las herramientas y ayuda necesaria para que puedan conseguir con éxito tanto la metas académicas como personales y profesionales que les plantea la universidad.

Los destinatarios del PAT son todos los estudiantes de la Universidad (nuevo acceso, en desarrollo y finalización de la titulación). A través del PAT la universidad pretende que el estudiante *sea capaz de definir y desarrollar el propio proyecto académico y profesional*. Esta competencia forma parte del Currículum Nuclear de la URV<sup>4</sup> y se define a través de los siguientes resultados de aprendizaje:

- Identificar y desarrollar los propios intereses/motivaciones académico-profesionales.
- Identificar y dar respuesta a las necesidades de formación.
- Definir y desarrollar el itinerario académico considerando las necesidades formativas, intereses y motivaciones académicas-profesionales.
- Desarrollar recursos y estrategias que le faciliten la transición al mundo laboral.

Para el desarrollo de dicha competencia se plantean diferentes estrategias:

- A través de un/a tutor/a académico/a y estudiante mentor.
- De manera integrada en el proyecto final de grado y/o prácticas externas del plan de estudio.
- A través de seminarios y actividades de carácter informativo y formativo.

Los agentes que intervienen en el desarrollo del PAT son:

- Coordinador del PAT de centro
- Responsables de titulación
- Tutores/as
- Estudiante mentor
- Estudiante tutelado

---

<sup>4</sup> El Currículum Nuclear define aquellas competencias que la URV considera básicas y necesarias para todos los estudiantes de la URV. Estas competencias complementan las consideradas específicas y transversales de todas las titulaciones.

### 4.3. Proceso de implantación

Varios referentes literarios reflejan las dificultades de integrar la orientación en las universidades españolas (Álvarez Pérez, 2002; Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A., 2002; Rodríguez Espinar, 2005; Valverde, 2004). Algunas de estas dificultades hacen referencia a la poca tradición orientadora en las universidades españolas, falta de reconocimiento de la tarea del tutor/a, falta de recursos, entre otros.

Ante estas dificultades, la URV se plantea la necesidad de llevar a cabo un proceso de implantación caracterizado de la siguiente forma:

- Participativo, en el que exista una implicación institucional, de los equipos directivos de los centros, de los tutores y estudiantes.
- Abierto, que se pueda adaptar a las diferentes realidades.
- Operativo, que se pueda llevar a cabo.
- Planificado, partiendo de la realidad de cada centro y de las necesidades de los estudiantes.
- Apoyado por las Tecnologías de la Información y comunicación para facilitar su desarrollo y gestión.
- Apoyado por una unidad técnica y metodológica (Servicio de Recursos Educativos).

A partir de estas características se definieron las tareas a realizar:

#### 1. Diseño del Plan de Acción Tutorial de la URV (2004-05).

*Objetivo: diseñar una propuesta general de PAT que pueda ser concretada a nivel de cada centro.*

Para el diseño del PAT se tuvo en cuenta una serie de estudios realizados a la URV referentes a necesidades de los estudiantes y situación de la docencia:

- Estudio “La incorporación en la Universidad. El 1er semestre de 1er curso”. Realizado durante el curso 2003-04 con el objetivo de definir los factores que determinan la transmisión de secundaria, bachillerato y ciclos formativos de grado superior, a la universidad para que este proceso tenga éxito.
- Informe diagnóstico de los alumnos de 1er curso. Realizado durante el curso 2003-04 con el objetivo de ofrecer una descripción genérica de las características de los estudiantes de 1º.
- Estudio “La inserción laboral de los titulados de la URV” con el objetivo de detectar las posibles dificultades que tienen los graduados en el proceso de inserción laboral y la adecuación de la formación de los estudiantes respecto a las salidas profesionales.
- Informe de Docencia 2003 con la finalidad de facilitar una visión genérica de la docencia organizada en cuatro grandes bloques: acceso a la universidad, estudiantes, profesores y recursos para la docencia.

También se realizó una exploración externa acerca de experiencias en tutoría académica y literatura existente.

Paralelamente, desde el Servicio de Recursos Educativos se realizaron reuniones con los Equipos Directivos de cada centro. A través de estas se perseguía analizar la realidad de la tutoría académica a cada centro y solicitar una persona de referencia en relación al PAT.

Centre	inici	Docu menta ció		Assignació			Tipologia d'activitat			Modalitat			Seqüència (moments de la carrera)					Avalua ció
		Paper	Web	Tutor	Mentor	Altres	Tutories personalitzades	Tutories de grup	Altres	Presencial	Virtual	Altres	Inici	Desenvolupament	Fi	Durant un curs tenen assignat quan faran tutories	Altres	
Dificultats percebudes:																		
Oportunitats percebudes:																		

*Plantilla para analizar la situación de la tutoría académica*

## 2. Diseño de un espacio de e-tutoría (2004-05 al 2006-07)

*Objetivo: facilitar el desarrollo y gestión de la tutoría académica por parte de un tutor/a, teniendo en cuenta los parámetros establecidos en los procesos de garantía de la calidad a nivel europeo.*

El espacio de e-tutoría no pretende sustituir la comunicación cara a cara entre tutor/a y estudiante pero sí facilitar su gestión y dar más oportunidades de comunicación. Al mismo tiempo, también ha sido diseñado para facilitar los procesos de garantía de calidad aportando evidencias del mismo. En la actualidad los espacios de e-tutoría están integrados en el Campus virtual (Moodle) y cuentan con todas las funcionalidades de cualquier curso de Moodle y además se ha añadido un bloque denominado “Tutorías” que da acceso a las funcionalidades específicamente para llevar a cabo la acción tutorial<sup>5</sup>.

Para su diseño se consultaron previamente diferentes herramientas y espacios para la orientación, primando aspectos como: libre coste, código libre y que tuviera las herramientas necesarias para llevar a cabo el modelo de tutoría diseñado (priorizando herramientas de comunicación y de gestión del seguimiento del estudiante por parte del tutor/a). De la exploración realizada concluimos que las herramientas consultadas no cumplían todos los requisitos presentados.

Inicialmente, el espacio de e-tutoría se desarrolló en base a un PHP-Nuke. Posteriormente, ya para la primera versión que salió a explotación como prueba piloto en el 2004-05, el espacio era una instalación de Moodle modificada con las nuevas funcionalidades y separada de Moodle destinado a docencia. Finalmente en el 2006-07, se inició con el espacio integrado dentro de la misma instalación de Moodle que da soporte a la docencia, configurando de esta manera un único Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje, donde cada

<sup>5</sup> Para más información técnica-informàtica consultar: Legarreta, J. y otros (2008): *Espacio Virtual de Tutoría en la Universidad Rovira i Virgili. Desarrollo e integración en Moodle de un espacio para facilitar el apoyo y orientación del estudiante por parte del tutor académico*. MoodleMoot 2008, Barcelona.  
<http://www.moodlemoot.net/file.php/1/abstracts/093-358-1-PB.pdf>

Para más información técnica-metodológica consultar: Montserrat, S. i Gisbert, M. (2008): *Espacio Virtual para la e-Tutoría, un espacio para facilitar la gestión y desarrollo del apoyo y orientación del estudiante por parte del tutor/a académico*. EDUTEC 2008, Santiago de Compostela.

<http://edutec.cesga.es/>

usuario al validarse, tiene acceso a sus espacios de de asignatura (cursos Moodle) y a su espacio de tutoría (curso Moodle con funcionalidades añadidas).

### 3. Diseño del proceso de apoyo a las titulaciones para implantar el PAT (2004-05 y 2005-06).

Para el diseño del proceso de apoyo se cuenta con la participación de dos titulaciones de la URV. A través de su participación como “pilotos” se pretendía concretar el PAT a la realidad de la titulación, validar el espacio de tutoría y familiarizar a tutores y estudiantes en el proceso de orientación planteado.

A través de esta experiencia se concretó el siguiente proceso de apoyo:

- a) Planificación del proceso con el Responsable de Tutorías.
- b) Concreción del PAT.
- c) Preparación técnica del espacio de e-tutorías.
- d) Formación de tutores/as.
- e) Difusión a estudiantes.
- f) Seguimiento/acompañamiento de tutores.
- g) Evaluación.

De la evaluación realizada se percibieron varios aspectos a mejorar, entre ellos cabe destacar:

Cambios organizativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de una normativa institucional relacionada con el desarrollo del PAT.</li> <li>- Necesidad de tomar como eje de referencia el Centro y no una sola titulación.</li> <li>- Necesidad de disponer de un responsable de tutorías a nivel de centro (dinamizador).</li> </ul>
Cambios culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de implicar a los tutores en la concreción del PAT.</li> <li>- Mejorar la difusión entre los estudiantes a nivel institucional y de centro.</li> <li>- Seguimiento y evaluación</li> </ul>
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de un reconocimiento institucional de la tarea del tutor/a.</li> </ul>
Participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorizar un mínimo de tutorías (participación).</li> </ul>
Recursos / asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de disponer de una “plantilla” para facilitar la concreción del PAT por parte del centro.</li> <li>- Diseñar protocolos para tutores.</li> <li>- Diseñar una guía para estudiantes.</li> <li>- Necesidad de mejorar la familiaridad y seguridad del espacio de e-tutorías.</li> </ul>
Cambios en la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de sistematizar la asignación de tutores a estudiantes en las bases de datos de la universidad (UXXI).</li> </ul>

A partir de esta evaluación se animó<sup>6</sup> a participar a los centros como “pilotos de tutorías” y se procedió a mejorar cada uno de los aspectos mencionados. A continuación desarrollamos cada uno de estos.

<sup>6</sup> Des del 2003 (inicio de la implantación del PLED), desde el Vicerrectorado de política docente y convergencia al EEES se realiza anualmente dos reuniones generales con los responsables de titulación. En estas reuniones se hace un seguimiento del desarrollo del PLED y del proceso de convergencia Europea a cada titulación. A partir del curso 2005-06 con la finalidad de implicar a los responsables de titulación en la implantación del PAT se incluyó como orden del día a cada una de las reuniones realizadas. En estas se explicitaba su evolución y se animaba a las titulaciones a participar como piloto. A partir del curso 2007-08 se planteó como una necesidad y a partir del curso 2008-09 se planteó como un criterio que tenían que garantizar las titulaciones de grado.

#### 4. Cambios organizativos

Se elaboraron unas directrices en relación al Plan de Acción Tutorial y se aprobaron por Consejo de Gobierno el 20 de diciembre del 2007. En estas directrices se concretó:

- a) El marco conceptual del que partía el PAT
- b) Los destinatarios
- c) Los objetivos
- d) Los contenidos
- e) La metodología
- f) Modalidad de comunicación
- g) Recursos humanos, con sus funciones y tareas mínimas a realizar (coordinador de tutoría, tutores, estudiantes mentores, estudiantes tutelados y agentes externos de atención psicopedagógica)
- h) Reconocimiento
- i) Criterios de selección de tutores y mentores.
- j) Criterios de asignación
- k) Recursos técnicos disponibles
- l) Plan de apoyo para la incorporación del PAT.

A partir de estas directrices se propuso a los centros la tarea de diseñar un PAT a nivel de centro y se solicitó al Equipo Directivo que estableciera el coordinador de tutoría. El Servicio de Recursos Educativos (SRE) era el responsable de acompañar y apoyar este proceso.

#### 5. Cambios culturales

El proceso de apoyo que se lleva a cabo desde el SRE tiene en cuenta la necesidad de un cambio cultural en relación a la orientación del estudiante. En este sentido, se propone a los coordinadores del PAT que se realice un diseño colegiado del PAT considerando la participación de los tutores. Desde el Vicerrectorado se exige que el PAT esté aprobado a nivel de centro.

Por otro lado, la formación de tutores también se considera importante para propiciar un cambio cultural. En este sentido, anualmente el SRE realiza talleres con los profesores/as que serán o son tutores/as.

La difusión del PAT entre los estudiantes también es un elemento importante, ante ello los centros elaboran una “guía” para el estudiante donde se clarifica para que les va a servir la tutoría académica, como se organiza y como participar. Desde el SRE también se realiza un taller con los estudiantes de cada titulación que lo solicita.

Finalmente, el seguimiento y la evaluación pueden también propiciar un cambio cultural, puesto que significa asumir la acción tutorial como un proceso institucional y formal. Ante ello, en las directrices se propone realizar como mínimo una reunión de seguimiento y evaluación con los tutores.

#### 6. Reconocimiento

En las directrices aprobadas por el consejo de gobierno se estableció el sistema de reconocimiento del Coordinador de tutoría y tutores/as a través del Pacto de Dedicación y a



través del reconocimiento en la evaluación docente. Posteriormente, se realizó una modificación en la Normativa del Pacto de Dedicación<sup>7</sup> (consejo de gobierno del 24 de abril de 2008) y se apuntó un reconocimiento de 0,5 UAA<sup>8</sup> por cada 20 estudiantes tutelados (equivalente a 30 horas anuales).

## 7. Participación

Para conseguir una dinámica de participación a las tutorías académicas consideramos importante que los centros se plantearan unos objetivos mínimos de participación y que ello se concretara en unas tutorías mínimas (tutor-estudiante). En la formación de tutores y en la difusión de estudiantes debían de quedar claros estos mínimos, los cuales serían evaluados en el proceso de seguimiento y evaluación.

## 8. Recursos y asesoramiento

Ante la necesidad de disponer apoyo metodológico para la implantación del PAT, desde el SRE se diseñaron materiales que guiaran la acción de los coordinadores de tutoría, de los tutores y estudiantes:

- Plantilla para facilitar la concreción del PAT por parte del centro.
- Protocolos para tutores.
- Ejemplo de guía para los estudiantes

También se observó la necesidad de mejorar la familiaridad del espacio de e-tutorías. Así que conservando las funcionalidades del espacio se procedió a cambiar la interficie. A nivel de programación se mejoró la seguridad puesto que el espacio estable “lazos” con las bases de datos de la universidad para proporcionar información de los estudiantes al tutor/a (datos personales y expediente académico).

## 9. Cambios en la gestión de las bases de datos de la Universidad

El proceso propuesto lleva consigo una serie de cambios a nivel de gestión de las bases de datos de la propia universidad. En este sentido las bases de datos<sup>9</sup> tienen que estar preparadas para:

- Realizar la asignación de tutor/estudiante y que ésta pueda cambiarse.
- Realizar consultas en relación a la asignación y cambios de tutores.
- Que el Campus virtual de la Universidad pueda “leer” de esta base de datos para generar de manera automática todos los espacios de e-tutoría necesarios.
- Existir la “tutoría académica” como actividad reconocible para que posteriormente en los procesos de asignación de docencia y evaluación docente se cuente con ella.

---

<sup>7</sup> El Pacto de Dedicación del Personal Docente e Investigador de la URV es un instrumento para regular el trabajo del profesorado y hacer posible una dedicación eficiente a las diversas tareas que éste tenga encomendadas y para resolver satisfactoriamente los objetivos colectivos de los departamentos. Es un documento que recoge todas las actividades que desarrollan el personal académico de la URV en cumplimiento del régimen de dedicación que le corresponda según el tipo de nombramiento o de contrato que le vincula a la Universidad.

<sup>8</sup> UAA: Unidades de Actividad Académica. Son las unidades de medida estándar que se utilizan para realizar los parámetros de las actividades del personal docente e investigador.

<sup>9</sup> En la URV se dispone de UXXI.

#### 4.4. Resultados

A modo de resultados presentamos datos de participación al proceso de implantación del PAT y uso del espacio:

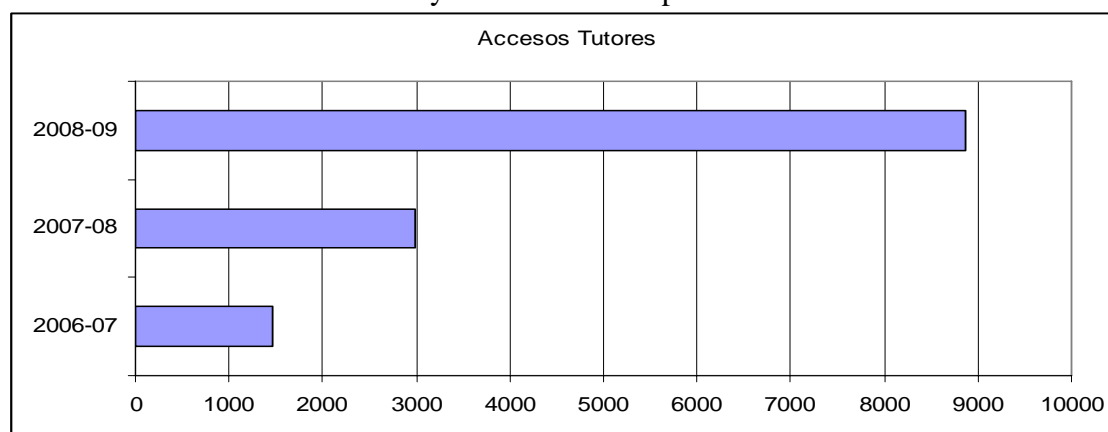
- Participación de los Centros, titulaciones que han participado en la implantación del PAT, espacios de e-tutoría activados, tutores y estudiantes:

	Centros	Titulaciones	Espacios de e-Tutoría activados	Tutores participantes	Estudiants participantes
2004 2005	2	2	9	9	64
2005 2006	4	6			
2006 2007	5	15	99	84	575
2007 2008	5	16	123	100	728
2008 2009 (febr.)	8	22	223	188	1525

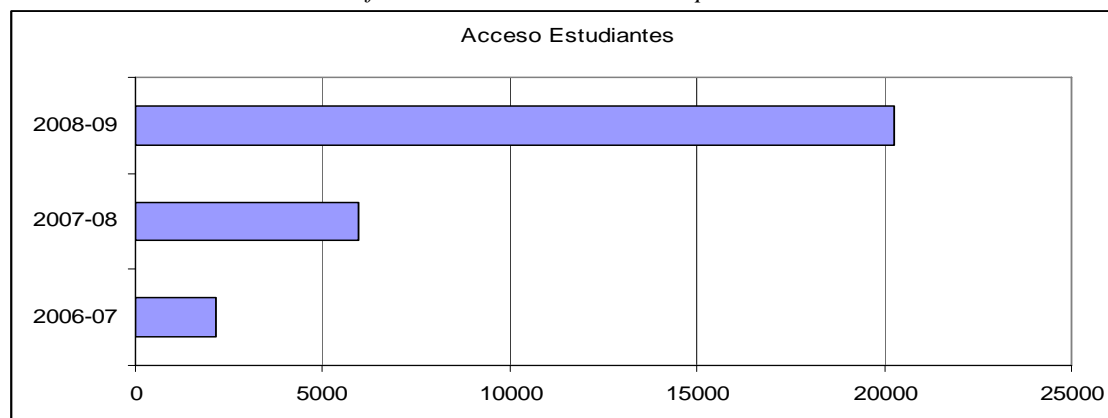
Gráfica 1. Participación en el proceso de implantación

Como podemos observar en la gráfica anterior, el número de centros participantes ha ido aumentando progresivamente. En cuanto a las titulaciones ha habido un aumento significativo entre el curso académico 2005-06 & 2006-07 y 2007-08 & 2008-09<sup>10</sup>.

- Número de accesos de tutores y estudiantes al espacio de e-tutoría<sup>11</sup>:



Gráfica 2. Accesos de tutores al espacio de e-tutoría



Gráfica 2. Accesos de estudiantes al espacio de e-tutoría

<sup>10</sup> No se dispone de datos concretos en relación al número de espacios de e-tutoría, tutores participantes y estudiantes del curso 2005-06.

<sup>11</sup> Extracción de datos: 13/02/09

La gráfica 2 y 3 nos muestra el aumento también progresivo de los accesos de los tutores y estudiantes al espacio de e-tutorías. Hay que señalar un número más elevado de accesos por parte de los estudiantes que los tutores, en relación a este dato cabe recordar que el número de estudiantes participantes es mayor que el de tutores.

#### **4.5. Conclusiones**

A través de esta presentación podemos concluir que la implantación de un modelo de orientación a la universidad conlleva muchos cambios y apoyo a diferentes niveles. En la actualidad, la URV ha avanzado en el camino, pero continúa trabajando en la mejora de los procesos citados anteriormente. El trabajo se está desarrollando a diferentes niveles:

A nivel institucional:

- Se apoya y difunde la necesidad de implantar el Plan de Acción Tutorial.
- Des del SRE se da apoyo metodológico y tecnológico a esta implantación.
- Des del ICE se ofrece formaciones específicas

A nivel curricular:

- En las memorias presentadas a ANECA para la verificación de los nuevos grados en el marco del EEES, se está introduciendo el Plan de Acción Tutorial como estrategia de orientación a los estudiantes y la figura del tutor académico como eje clave.
- Se está planificando el proceso de orientación al estudiante a través de la tutoría académica en el plan de estudios de las titulaciones (25h de dedicación del estudiante en la relación con su tutor/a al largo de la carrera).

A nivel organizativo:

- Se están replanteando las directrices del PAT de centros para que incluyan directrices para masters.
- Se está clarificando el papel del Responsable de Titulación en relación a la implantación del PAT.

A nivel de aseguramiento de la calidad:

- La URV, bajo los parámetros del EEES ha diseñado y aprobado por consejo de gobierno el Modelo de aseguramiento de la calidad docente. En estos momentos en marco del programa AUDIT está siendo acreditado. En el modelo se definen los indicadores de calidad en relación a la orientación al estudiante. Entre estos se contempla la tutoría académica como estrategia (junto a otras acciones de carácter informativo y orientador). Ello conllevará disponer de evidencias y evaluaciones sistemáticas del proceso de orientación desarrollado.

A nivel de gestión:

- Se está llevando a cabo un trabajo interdisciplinario entre diferentes servicios de la universidad (Servicio de Informática, Servicio de Gestión Académica, Servicio de Recursos Educativos) para implantar los cambios necesarios en las bases de datos de la universidad.

Todo ello con la finalidad de que todos los nuevos grados adaptados al EEES tengan implantado el Plan de Acción Tutorial, con su previsible utilización en el Moodle de los espacios de e-tutoría correspondiente.

## **5. DESARROLLO DE PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA<sup>12</sup>**

### **5.1. De dónde partimos**

La Universidad de Sevilla no tiene tradición alguna en lo que respecta a la elaboración y el desarrollo de Planes de acción tutorial en sus centros. La presencia de la orientación en esta Universidad está dispersa (depende de diferentes servicios que no tienen relación entre sí) y cubre, de forma puntual, sólo algunos de los aspectos del proceso de orientación: Información al alumnado antes del acceso a la Universidad (Programa Pórtico), asesoramiento psicológico (unidad de asesoría psicológica dependiente del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria); orientación para la inserción laboral (a través de una unidad dependiente del programa Andalucía Orienta de la Consejería de Empleo); realización de prácticas en empresas (Servicio de Prácticas en Empresas).

No obstante, a través de los programas de formación del profesorado ofrecidos por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), se ha hecho una importante apuesta por la renovación de las metodologías docentes, incluyendo la acción tutorial entre los contenidos de sus cursos, de los cuales, desde el año 2000 se ha desarrollado un importante número de ediciones. A partir de 2005, con la aprobación de la Orden por la que se convocan ayudas para la financiación de propuestas para la adecuación de las universidades al EEES, comienzan a desarrollarse acciones de formación en materia de acción tutorial, demandadas por los propios centros que participan en las experiencias piloto del EEES.

Es en este marco en el que el equipo de trabajo que presentamos esta comunicación nos hemos comprometido con una idea: la de contribuir al desarrollo de una “cultura” de la acción tutorial entre el profesorado participante.

Por otro lado, y en el marco de las asignaturas de Libre Configuración, desarrollamos un Sistema de Mentoría durante los cursos 2001 a 2004, en torno al cual realizamos una investigación evaluativa a partir de la cual se pone de manifiesto el valor de la mentoría de la Universidad y extraemos los elementos esenciales para su puesta en práctica y su éxito en el contexto de la Universidad de Sevilla. Una de las conclusiones a las que llegamos es que el proceso de mentoría en un centro universitario debe ser apoyado y sostenido por el equipo de dirección del mismo.

El proyecto del que informamos en este trabajo arranca como una demanda realizada la Dirección de la Escuela Universitaria Politécnica de Sevilla, una vez finalizado un curso sobre acción tutorial. Su interés era implantar y desarrollar en la Escuela un Plan de Acción Tutorial que optimizara el tránsito a la universidad por parte del alumnado de nuevo ingreso, así como su proceso formativo mientras que estuviera estudiando en el centro. Este Plan de Acción Tutorial se desarrollaría como una red en la que participaría profesorado tutor y alumnado mentor. Se elaboró un proyecto a tres años, de acuerdo con el siguiente esquema: a)

---

<sup>12</sup> En este proyecto participa en la actualidad el profesorado siguiente, ellos y ellas han sido el motor del mismo y ahora nos animamos a ofrecerlo a otros centros: Bachiller Soler, Alfonso; Cordobés Carmona, Felipe; Díaz Ojeda, Emilio; Durán Barrantes, María Montaña; Gómez Alós, Milagros; Jiménez Jiménez, Nieves; Lebrón Rueda, Esperanza; López Vázquez, Jorge J. A; Miró Amarante, Gloria; Morón Romero, Maria del Carmen; Ruiz Domínguez, Manuela; Santana Hidalgo, Amalia (E.U. Politécnica de Sevilla).

curso 2007-2008: formación del profesorado basada en la práctica del diseño en colaboración del PAT y evaluación de necesidades de orientación del alumnado de primero; b) 2008-2009: puesta en práctica y evaluación del PAT, formación del alumnado mentor basada en la puesta en práctica del plan; c) 2009-2010: rediseño del PAT y nueva aplicación y evaluación del mismo.

Durante este curso hemos comenzado a trabajar también con la Facultad de Odontología, en la que se han simplificado y unificado las fases a y b, para adaptarnos al contexto de este centro.

Entendemos que la difusión de este trabajo tiene un gran interés para la Universidad de Sevilla que en el momento presente está elaborando el modelo de acción tutorial que debe enmarcar la convocatoria de Planes de Acción Tutorial dentro del Plan Propio de Docencia.

## **5.2. Objetivos del Proyecto.**

Con la implantación de la red de acción tutorial en los centros con los que estamos trabajando se pretende:

1. Contribuir a la mejorar la calidad de la enseñanza universitaria a través de proyectos educativos innovadores.
2. Hacer más humana y atractiva la acogida y estancia del alumnado en la Universidad.
3. Favorecer el éxito académico, personal y social del estudiantado universitario.
4. Responder a las necesidades de los estudiantes de primer año de carrera facilitando su adaptación a la vida universitaria.
5. Desarrollar competencias de cooperación, implicación, participación y ayuda entre el alumnado universitario.
6. Contribuir, en el alumnado de últimos cursos, al desarrollo de competencias exigidas en el mercado laboral.
7. Facilitar la elaboración de proyectos profesionales y vitales por parte del alumnado.

## **5.3. Modelo, metodología y tipo de acción tutorial.**

De entre los diferentes modelos teóricos de acción tutorial (tutoría académica, de desarrollo personal, de carrera y sistémica), hemos optado por el de desarrollo profesional o de la carrera, si bien, nuestra tendencia es caminar hacia un modelo sistémico. El modelo sistémico implicaría integrar a todo el profesorado del centro en el desarrollo de la tutoría académica a través de sus respectivas materias, contando con el asesoramiento y el apoyo de especialistas en orientación cuando así se requiriera. Si bien esto es algo que intentamos fomentar aún queda mucho camino por recorrer, teniendo en cuenta la falta de tradición tutorial que comentamos anteriormente y que, a nivel institucional este aspecto aún no tiene el reconocimiento que se merece. Desde la tutoría de carrera se abordan aspectos como la integración-adaptación del alumnado, la elaboración de itinerarios formativos, la construcción de proyectos profesionales y vitales así como la orientación para la inserción laboral y la formación permanente.

El proceso de formación tanto del profesorado-tutor, como del alumnado mentor se desarrolla utilizando una metodología experiencial, activa y participativa. El diseño del Plan de Acción Tutorial se realiza a través de una modalidad colaborativa, contando con la participación del profesorado tutor, en primera instancia, y con la del alumnado mentor, con

quien se consensúa el desarrollo de cada una de las sesiones que se realizan con el alumnado de primer curso.

La metodología es experiencial por cuanto se parte de la experiencia vital del profesorado y del alumnado. Ambos son confrontados a su experiencia como estudiantes que fueron, así como a su propia vivencia como docentes, en su caso. En el caso del profesorado, se parte del cuestionamiento acerca de qué es lo que les preocupa en relación con su alumnado, cuáles creen que son sus necesidades, cómo creen que pueden responder a dichas necesidades desde su docencia, cómo se sienten en su papel como docentes. En el caso del alumnado mentor, se le invita a remontarse a sus primeros años como estudiantes universitarios y a sus vivencias actuales como estudiantes, en relación con la institución universitaria, el centro, sus compañeros/as, sus profesores/as...A partir de aquí se trabaja sobre lo que esperan de sí mismos/as como tutores/as o mentores, en su caso. Por otro lado, la metodología es activa y participativa ya que el contenido de la formación se desarrolla en torno al diseño del plan de acción tutorial que se realizará a lo largo del curso. La elaboración del diseño está apoyada por sesiones presenciales en las que se introduce el concepto de tutoría y mentoría, las fases y la metodología del proceso de tutoría y mentoría. Asimismo, se utilizan diferentes técnicas grupales que facilitan la participación del profesorado y del alumnado mentor en la delimitación de los objetivos del Plan de Acción Tutorial, sistema de mentoría, las fases a seguir y la organización del sistema. El desarrollo del Plan de Acción Tutorial está apoyado, además, por la plataforma virtual WebCt de la Universidad de Sevilla.

El aprendizaje se construye a través del intercambio de experiencias, ideas entre el profesorado participante, con la ayuda y el acompañamiento de los/as formadores/as. Los aprendizajes ser realizan a partir de la propia experiencia y se aplican y experimentan en el quehacer cotidiano del profesorado y el alumnado participante.

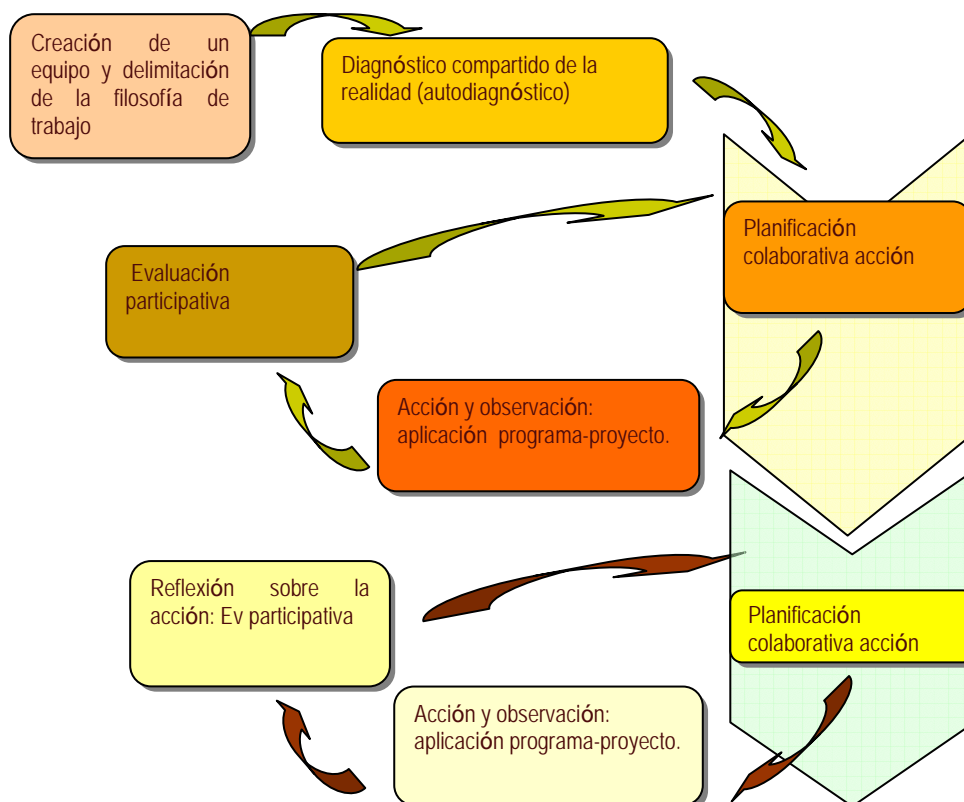


Figura 1: Proceso de diseño del Plan de Acción Tutorial en colaboración

## 5.4. Actuaciones del Plan de Acción Tutorial

Como producto del primer año de trabajo con el profesorado, elaboramos la siguiente propuesta de Plan de Acción Tutorial, la cual, actúa como un programa flexible, que se va adaptando a las necesidades del alumnado y a las circunstancias que se van planteando durante su ejecución. Durante el presente curso 08-09 el Plan de Acción tutorial sólo se ha dirigido al alumnado de primer curso en los dos centros con los que estamos colaborando.

Objetivos	Actuaciones profesorado	Actuaciones mentoría
<b>Primer cuatrimestre</b>		
Presentar el PAT/Detectar necesidades	Sesión inicial: - Presentación del PAT - Presentación del/de la tutor/a - Presentación del alumnado (Ficha) - Dinámica grupal: detección de intereses, inquietudes. - Visita al centro	Sesión inicial: - Presentación mentor/a por parte del/de la tutor/a - Presentación mentor/a - Dinámica grupal (sin el/la tutor/a): investigando nuestras dudas - Contrato
Facilitar la exploración de los recursos formativos, culturales, de participación en la vida universitaria  Aprender a explorar las exigencias de las materias		Elaboración de materiales de mentoría Segunda sesión: - orientaciones sobre la exploración de los recursos disponibles en la Universidad. - Dinámica grupal: análisis de las exigencias de las materias
Realizar un seguimiento del aprendizaje.	Entrevistas individuales con el alumnado tutelado	Tutorías individuales con el profesorado: contraste ¿he entendido bien las exigencias?
Reflexionar sobre cómo están abordando el trabajo Aprender a planificarse	Segunda sesión: - Dinámica grupal: cómo respondo a las exigencias de las materias. Elaboración de planes de trabajo	
Apoyar en la resolución del primer cuatrimestre	Entrevistas individuales	
<b>Segundo Cuatrimestre</b>		
Analizar los resultados académicos del primer cuatrimestre  Evaluar el PAT: Percepción del alumnado participante	Tercera sesión: Sesión conjunta tutor/a-mentor/a- alumnado tutelado: análisis del desarrollo del cuatrimestre, resultados esperados, sentimientos.  Valoración del desarrollo del PAT	
Explorar los intereses de cara al próximo curso  Facilitar la exploración de los mecanismos, servicios que ofrece la Universidad para canalizar la participación, reclamaciones, apoyo del alumnado	Cuarta sesión: - Análisis del plan de estudios (2º y 3º). - Exploración de intereses profesionales. - Exploración de los conocimientos que se poseen respecto a las salidas profesionales de la titulación	Cuarta sesión: - Inquietudes respecto al próximo curso. Herramientas para la "supervivencia" en la Universidad.
Realizar el seguimiento del desarrollo del segundo cuatrimestre	Entrevistas individuales	Entrevistas individuales

Objetivos	Actuaciones profesorado	Actuaciones mentoría
Ofrecer información y debatir acerca de las opciones que se plantean a partir del 2º curso	Mesa redonda "Y el año que viene ¿qué?". Participación de profesorado y alumnado de cursos superiores (Dirigida a todo el alumnado de primero)	
Realizar el seguimiento y apoyo del aprendizaje.	Quinta sesión de tutoría grupal: - Puesta en común de la problemática hallada en el segundo cuatrimestre. (O bien, entrevistas individuales)	Tutorías individualizadas de seguimiento
Orientar la elaboración de un itinerario personal para el próximo curso Evaluar el PAT	Sesión final tutor/a-mentor/a-alumnado tutelado - Facilitar orientaciones para la elaboración de un itinerario formativo personal. - Evaluación del PAT	

## 5.5. Funciones de los diferentes agentes implicados en la acción tutorial

### ■ Desde el Decanato/Dirección del centro, se cubren las siguiente funciones:

- Garantiza el reconocimiento institucional de la labor tutorial del profesorado
- Gestiona el reconocimiento en créditos de la labor de estudiantes mentores/as.
- Proporciona los recursos necesarios para el desarrollo del Plan
- Facilita la infraestructura de espacios y tiempos.
- Vela por el cumplimiento de los compromisos adquiridos para el desarrollo del Plan

### ■ Entre las funciones de la persona que se encarga de la coordinación del Plan de Acción Tutorial, se cubren las siguientes:

- Convoca las reuniones
- Informa a la Junta de centro sobre el funcionamiento del PAT
- Coordina el desarrollo del PAT y aclara dudas sobre el mismo
- Anima la participación del profesorado
- Propicia la coordinación entre profesorado tutor y mentores/as
- Elabora /coordina la elaboración de una memoria final

### ■ El profesorado tutor se encarga de:

- Participar en elaboración y coordinación del PAT
- Orientar, informar y hacer un seguimiento del alumnado.
- Desarrollar las actividades del PAT
- Participar en la evaluación del PAT y de su propia actuación.
- Coordinarse con el alumnado mentor que le corresponda.
- Participar en el Portal Web.
- Elevar un informe de la actuación realizada
- Contribuir a la coordinación pedagógica del equipo docente

### ■ Por último, el alumnado mentor se encarga de:

- Colaborar en el desarrollo de las actividades del PAT
- Ofrecer información y acompañamiento a sus compañeros/as (sobre el plan de estudios, actividades del centro y la Universidad...)
- Participar del seguimiento del proceso formativo de sus compañeros/as tutorizados/as.
- Fomentar la participación del alumnado en actividades y gestión del centro.
- Participar en las actividades que se planteen en el Portal web.
- Asistir a las reuniones de coordinación
- Elaborar una memoria final



## 5.6. Evaluación del Plan.

Se ha elaborado un diseño de evaluación del Plan de Acción Tutorial en el que se contemplan tres fases:

Evaluación inicial	Evaluación del proceso	Evaluación final
<p>La finalidad es adaptar el diseño del PAT a las necesidades del alumnado y valorar la coherencia interna de los diferentes componentes del Plan (objetivos, actividades, temporalización...).</p>	<p>La finalidad de esta evaluación es triple:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar un seguimiento del desarrollo del PAT y de la asignatura de LC:</li> <li>2. Ofrecer retroalimentación al alumnado (autorizado y mentores/as) en relación con su proceso de aprendizaje.</li> <li>3. Recopilar información a tener en cuenta en la calificación del alumnado mentor.</li> </ol>	<p>Supone:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La evaluación de los aprendizajes realizados por las/os estudiantes mentoras/es, en términos de competencias desarrolladas.</li> <li>2. Tener una visión de conjunto de las aportaciones del PAT, tanto al alumnado, como al propio profesorado-tutor y el centro.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades formativas del alumnado mentor (matriculado en la asignatura).</li> <li>- Competencias de partida.</li> <li>- Necesidades de orientación del alumnado de primer curso (mentorizado).</li> <li>- Coherencia entre los objetivos, evaluación, contenidos y la metodología a desarrollar, con los niveles formativos reales de las/os mentoras/es, y las necesidades del alumnado mentorizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación del apoyo ofrecido por el profesorado implicado.</li> <li>- Adecuación de la actuación del alumnado mentor.</li> <li>- Necesidades que van emergiendo</li> <li>- Adecuación de las temáticas abordadas.</li> <li>- Desarrollo de las actividades programadas. Incidencias en las sesiones desarrolladas. Aspectos a mejorar.</li> <li>- Pertinencia de la secuenciación de las sesiones.</li> <li>- Adaptación a las necesidades del alumnado mentorizado.</li> <li>- Facilidad para su aplicación por parte del alumnado mentor y el profesorado tutor.</li> <li>- Grado de implicación/participación de alumnado, mentores/as y profesorado.</li> <li>- Planificación de las sesiones.</li> <li>- Aportaciones realizadas por el alumnado mentor.</li> <li>- Balance de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) puestas en juego.</li> <li>- Dinamización de las sesiones.</li> </ul>	<p>De alumnado mentor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia y participación obligatoria en seminario inicial de formación, tutorías concertadas, seminarios, foros on-line.</li> <li>- Satisfacción de las personas participantes (profesorado, alumnado mentor, alumnado mentorizado).</li> <li>- Aprendizajes y competencias desarrollados.</li> <li>- Adecuación, coherencia, formato, contenido de la memoria final.</li> <li>- Adecuación y complejidad de la actuación llevada con las/os compañeros.</li> <li>- Todos los aspectos incluidos en la evaluación continua.</li> </ul> <p>Del PAT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción con la propia formación y orientación.</li> <li>- Satisfacción del profesorado participante.</li> <li>- Percepción de las consecuencias que está teniendo el PAT en el rendimiento y la participación del alumnado de primero y el alumnado mentor.</li> <li>- Valoración que realiza el resto del profesorado de primer curso.</li> <li>- Valoración global del PAT por parte de todas las personas participantes.</li> </ul>

Evaluación inicial	Evaluación del proceso	Evaluación final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios iniciales (alumnado de 1º)</li> <li>- Discusión grupal (primera reunión tutor/a-grupo y mentor/a-grupo).</li> <li>- Registro de incidentes críticos del profesorado participante y del alumnado mentor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutorías concertadas de asistencia obligatoria.</li> <li>- Seminarios de asistencia obligatoria.</li> <li>- Cuestionarios on-line de evaluación del proceso de formación.</li> <li>- Registros observacionales del alumnado mentor y el profesorado participante.</li> <li>- Sesiones grupales de seguimiento entre el profesorado participante.</li> <li>- Foros de debate on line de participación obligatoria.</li> <li>- Chats on line.</li> <li>- Tutorías on line.</li> <li>- Rejillas de evaluación de cada sesión de tutoría y mentoría (a responder por el alumnado tutorizado).</li> </ul>	<p>Del alumnado mentor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro del seguimiento realizado por parte del profesorado.</li> <li>- Memoria final del alumnado mentor.</li> <li>- Autoevaluación.</li> <li>- Evaluación por las/os compañeras/os mentorizados.</li> <li>- Registro de participación en foros y chats.</li> </ul> <p>Del PAT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración del PAT emitida por el alumnado participante y, expresada a través de la memoria, autoevaluación, registros observacionales, foros, tutorías y una escala de evaluación final...</li> <li>- Valoración del propio profesorado participante a través de las sesiones de trabajo, registros observacionales, escala de valoración final.</li> <li>- Valoración del alumnado de primer curso expresada a través de las rejillas de valoración de cada sesión, escala de evaluación final,.</li> <li>- Sesión conjunta de evaluación en la que participará cada profesor/a con sus respectivas/os estudiantes mentoras/es y el alumnado de primer curso participante.</li> </ul>

### 5.7. Instrumentos y recursos de apoyo.

Para apoyar el desarrollo del Plan de Acción Tutorial se ha aprovechado la presentación de la experiencia de mentoría como asignatura de libre configuración, por lo que se ha podido acceder a la plataforma WebCt con la que cuenta la Universidad de Sevilla para el desarrollo de las asignaturas virtuales. En esta plataforma se van introduciendo todos aquellos materiales teóricos y prácticos que pueden ser utilizados para el desarrollo de la acción tutorial. En la plataforma se organizan también foros que son utilizados para el intercambio de experiencias entre el alumnado mentor y el profesorado tutor.

Se han utilizado y/o elaborado ad hoc materiales y recursos como los siguientes:

- Álvarez, V.; García, E.; Gil, J.; Romero, S. (2004). *La Enseñanza Universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS (Capítulo 4: Acción Tutorial)

- Álvarez, V.; García, E.; Gil, J; Romero, S. (2005). *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Enseñanzas Técnicas*. Madrid: EOS (Capítulo 4: Acción Tutorial).
- Guía para la elaboración del Plan de Acción Tutorial.
- Guías para el desarrollo de las sesiones.
- Guía de evaluación del PAT, en la que se incluyen los instrumentos correspondientes.

## 5.8. Reconocimiento

Al profesorado participante se le reconoce la labor desempeñada como horas de formación. El alumnado mentor recibe un reconocimiento en créditos de libre configuración. Entendemos que sería necesario reconocer la función tutorial como una parte inherente a la docencia, con su consecuente reconocimiento como tal –tanto en créditos realizados por el alumnado participante como en créditos docentes del profesorado-.

## 5.9. Aspectos a mejorar en el desarrollo de los Planes de acción tutorial

Teniendo en cuenta la escasa tradición y la poca cultura de orientación y tutoría que existe en la Universidad de Sevilla hay que valorar muy positivamente el hecho de que se estén comenzando a dar pasos en este sentido, tanto a nivel particular de algunos centros, como a nivel institucional. En este sentido, en el pasado mes de octubre la Universidad de Sevilla aprobó su I Plan Propio de Docencia en el que, entre las acciones contempladas para conseguir el objetivo estratégico de mejorar las metodologías empleadas, se consideran los Planes de Acción Tutorial. Establece que se abrirá una convocatoria abierta a todos los centros de la USE para que desarrollen planes coherentes con el Plan de Acción Tutorial de la Universidad, que será apoyado desde el Instituto de Ciencias de la Educación. Entre las sombras de este plan encontramos que no se hace mención alguna –como sí se hace en otras acciones- al reconocimiento en créditos de la acción llevada a cabo por el profesorado. En el mes de febrero se ha aprobado el Reglamento de Actividades Docentes en el cual la referencia a la acción tutorial, en su artículo 40 aún está anclada en una concepción tradicional de la tutoría (horario de atención puntual al alumnado). Confiamos en que, en la medida en que se vayan desarrollando planes de acción tutorial en los centros esta circunstancia se vaya modificando.

En el tiempo que llevamos desarrollando el Plan de Acción Tutorial hemos detectado algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de su diseño y desarrollo:

- Necesidad de apoyo institucional no sólo desde la dirección de los centros, sino desde el propio Rectorado, a través de una normativa específica, en la que se establezcan criterios para reconocer institucionalmente esta importante labor desempeñada por el profesorado.
- Importancia del papel del/de la coordinador/a del Plan de Acción Tutorial, como persona que lo dinamiza en cada centro.
- Necesidad de asesoramiento especializado a los centros para diseñar y poner en funcionamiento el Plan de Acción Tutorial.
- Este proceso requiere de un tiempo que puede oscilar entre los dos-tres cursos académicos.
- Buscar vías para la difusión de los PATs entre el alumnado.
- Importancia de la formación del profesorado en materia de orientación y acción tutorial. La formación es más significativa si se desarrolla en base a la propia práctica del diseño,

ejecución y evaluación del PAT, es decir, si se enmarca en un proceso de diseño en colaboración. De esta forma, se consigue una mayor implicación del profesorado.

- Evaluar el desarrollo de los PATs y fomentar la investigación en esta materia.
- Necesidad de elaborar un "banco" de recursos para la acción tutorial y una "red" de acción tutorial que vaya más allá de cada Universidad.
- Desarrollar plataformas virtuales para la acción tutorial que vayan más allá de la mera consulta de dudas por parte del alumnado.

En la Universidad de Sevilla, una institución quincuagenaria, el camino recorrido por la acción tutorial, a nivel institucional es aún muy breve, pero confiamos en que las pequeñas ventanas que se van abriendo para su desarrollo estén abiertas a un amplio y esperanzador horizonte. Y como diría nuestro querido poeta andaluz Antonio Machado; *caminante no hay camino, se hace camino al andar.*

## 6. REFERENCIAS

- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, 1, 49-70
- Álvarez, P.; González, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la Enseñanza Superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la universidad de La Laguna. *XXI Revista de Educación*, 9, 95-110
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, 1, 71-88
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (Coord.). (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis
- Álvarez González, M. y Forner, A. (2008). *La tutoría universitària. Guia pràctica*. Barcelona: ICE UB.
- Álvarez Pérez, P.R. (2002): *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Ed EOS. Universidad de la Laguna.
- Álvarez Rojo, V. Y Lázaro Martínez, A. (Coord.) (2002): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez Rojo, V.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2004): *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- AQU (2004). *Guía de Evaluación de las Enseñanzas Universitarias* [versión electrónica]. <http://www.aqucatalunya.org>
- ANECA (2007). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de títulos oficiales* [versión electrónica]. <http://www.aneca.es>
- Apodaca, P., y Lobato, C. (Eds.). (1997). *Calidad universitaria: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes
- Biggs, J. (2002): *Teaching for quality learning at University*. Londres: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Cid, A.; Pérez, A.; La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 23.
- Comisión Europea (2005): *The Bergen Declaration*. <http://europa.eu.int>
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Informe sobre el Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa* [versión electrónica]. Bruselas, 18 de mayo de 2004. <http://ec.europa.eu>
- Crosier, D.; Purser L. & Smidt, H. (2007): *Trends V: Universities Shaping The European Higher Education Area*. [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Trends\\_V\\_universities\\_shaping\\_the\\_european\\_higher\\_education\\_area.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf)
- De Miguel, M. (2003): "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". *Revista de Educación*. 331, 13-34.
- Díaz Allué, M<sup>a</sup> T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE. Universidad Complutense
- Díaz Allué, M<sup>a</sup> T (1976). La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad. *Revista Española de Pedagogía*, 134 (379-411)
- Díaz Allué, M<sup>a</sup> T (1989) *La Orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid. Nancea.
- Dougiamas, M., & Taylor, P. C. (2000). *Improving the effectiveness of tools for Internet-based education*. Paper presented at the Teaching and Learning Forum 2000, Curtin University of Technology.

<http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html><http://cleo.murdoch.edu.au/confs/tlf/tlf2000/dougiamas.html>

- Echeverría, E.; Rodríguez Espinar, S. (1989). Las necesidades y problemática del estudiante universitario español desde la perspectiva de la orientación académica y profesional. AEOEP, *La Reforma Educativa: Un reto para la orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. Valencia: AEOEP.
- Echeverría, B., Figuera, P., y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de orientación y psicopedagogía*, 7, (12), 207, 220.
- Echeverría, B.(2004). Caminar en relación: Tutorías personalizadas en la universidad. *Letras de Deusto*, vol. 34, nº 103. Abril-Junio 2004.
- Figuera, P., Gairín, J. i Triadó, X. (coords.) (2008) *Estudi per analitzar les dades i causes de l'abandament dels estudiants a la Universitat*. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, c.; Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 1, 61-77.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Gracia, e.; Ruiz, C.; Romero, S.; Valverde, A. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112.
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria, de la enseñanza secundaria a la universidad* . Lleida: Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad, orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- López Franco, e.; Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, 83-89
- Michavila, F., et al. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid - Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria
- Michavila, F., García Delgado, J. (Edits) (2005). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política. Universitaria Universidad Politécnica de Madrid.
- Oliveros, L.; García, M.; Ruiz, C.; Valverde, A. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos educativos*, 6-7, 331-343.
- Rodríguez Espinar, S. (1989). Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En AEOEP, *La Reforma Educativa: Un reto para la orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. Valencia: AEOEP.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.);Álvarez González, M.; Dorio Alcaraz, I.; et al. (2005): *Manual de tutoria universitària. Recursos per a l'acció*. Edicions Octaedro: Barcelona
- Rodríguez Diéguez, A. (2002) La orientación en la Universidad: Ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En Álvarez Rojo, V. Y Lázaro Martínez, A. (Coord): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M.L.; Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 10, n. 17, primer semestre ; p. 179-192

- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona
- Rodríguez Moreno, M. L. (coord.), Álvarez González, M., Figuera, P. y Rodríguez Espinar, S. (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball. La construcció del projecte professional*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Romero, S.; Sobrado, L. (2002). La orientación para la inserción laboral en la universidad. En Álvarez Rojo, V. Y Lázaro Martínez, A. (Coord.) (2002): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Romero, S.; Rodríguez, A.; Álvarez, V.; Cruz, J.M. (1992). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa* 20, 2, 253-286.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de orientación en la Universidad. *Agora digital*, 2.
- Sánchez García, M.F. (1999). La orientación universitaria veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 10, n. 17, primer semestre ; p. 193-206
- Valverde, A.; García, E., Romero, S.: Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7 (2003-04), 82-112. Universidad de Sevilla.
- Vicerrectorado de Estudiantes y Vicerrectorado de Política Docente (2007). *Informació, orientació i suport a l'estudiant: Acció tutorial a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vieira, M.J.; Vidal, J.; Díez, G. (2001). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 431-448.

**EVALCOMIX:  
HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE  
COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN**

**María Soledad Ibarra Sáiz (Coord.)<sup>1</sup>, *Universidad de Cádiz***

**Gregorio Rodríguez Gómez y Miguel A. Gómez Ruiz, *Universidad de Cádiz***  
**Isabel Inmaculada Asensio Muñoz y Chantal Biencinto López,**  
***Universidad Complutense de Madrid***  
**Víctor Álvarez Rojo, M<sup>a</sup> Teresa Padilla Carmona y Juan J. Torres Gordillo,**  
***Universidad de Sevilla***  
**Ana Delia Correa Piñero, Remedios Guzmán y David Pérez Jorge,**  
***Universidad de La Laguna***

---

<sup>1</sup> Grupo EvalFOR - Universidad de Cádiz.- Tlfno: +34 956016257. evalfor@uca.es



## INTRODUCCIÓN

Las modificaciones surgidas a raíz de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior plantean al profesorado la necesidad de diseñar tareas de aprendizaje que exijan al alumno un trabajo autónomo, lo que en muchas ocasiones implica combinar la enseñanza presencial con la actividad del alumno fuera de clase. Esta situación es incluso más frecuente en los títulos de postgrado, en los que, a menudo, gran parte de las actividades son no presenciales, facilitándose así el acceso a los estudios a un tipo de alumnado ya titulado, que puede tener obligaciones familiares y laborales.

Como consecuencia de ello, es necesario que los docentes universitarios desarrollen estrategias de evaluación coherentes con los planteamientos didácticos que utilizan. Evaluar competencias complejas en contextos de aprendizaje mixtos (*blended-learning*) es, por tanto, un reto al que debemos hacer frente en los próximos años. En este tipo de contextos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se constituyen en un recurso imprescindible para apoyar y servir de base a la interacción entre el docente y el alumnado no presencial. Así, los cambios que traen las TIC en las prácticas educativas están llevando a dejar atrás la *etapa de resistencia psicológica* en la que los docentes consiguen superar las barreras técnicas y pedagógicas, para adentrarnos ahora en la *etapa del compromiso por mejorar las prácticas*, y con ello la actividad de enseñanza en estos contextos emergentes de formación (Torres y Perera, 2009, en prensa).

Sin embargo, el profesorado universitario tiene necesidades a la hora de abordar con garantías de éxito el proceso de evaluación en la Educación Superior. Todavía es demasiado frecuente que se utilice casi exclusivamente una evaluación tradicional, basada en un examen final con papel y lápiz, dirigida unidireccionalmente por el profesor y que poco o ningún *feedback* ofrece al estudiante de cara a su aprendizaje autónomo (Ibarra, 2007; Ibarra y Rodríguez, 2008).

El proyecto *EvalCOMIX*<sup>2</sup>, cuyos resultados fundamentales se presentan en este simposium, se desarrolló con la finalidad de ofrecer al colectivo del profesorado universitario procedimientos, herramientas e instrumentos que orienten y faciliten el conocimiento y la evaluación del grado competencial que adquieren sus alumnos mediante la utilización de las TIC y en un contexto de enseñanza-aprendizaje mixto (Ibarra et al., 2008).

Como primera aportación, el Grupo EvalFOR de la Universidad de Cádiz nos ofrecerá una perspectiva global sobre el proyecto, presentando el contexto en el que se desarrolló, sus objetivos y las estrategias que se utilizaron en el mismo.

En segundo lugar, desde el Grupo de Investigación de la Universidad Complutense se nos presentará el marco referencial en torno al cual se llevó a cabo este estudio (la evaluación de competencias), y se presentarán las principales conclusiones a las que se llegó tras el análisis de las definiciones de competencias explicitadas en un total de 69 másteres que se analizaron.

A continuación, el Grupo MIDO de la Universidad de Sevilla se centra en la descripción de la plantilla utilizada en el proyecto, explicando el proceso de diseño de la

---

<sup>2</sup> Proyecto EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto (*blended-learning*). Programa de Estudios y Análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Referencia EA2007-0099.

evaluación que, mediante ella, se propone desarrollar y que se describe de una forma más detallada la Guía para la evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixto (Álvarez Rojo y Escudero Escorza, 2008), siendo ésta otro de los productos del proyecto.

Como ejemplo concreto de aplicación el Grupo de Investigación de La Laguna presenta dos procedimientos diseñados para evaluar las competencias en Educación, especificando las tareas, técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación a utilizar en ambos casos.

Por último, desde el Grupo EvalFOR, se presentarán los resultados del proceso de investigación y desarrollo que ha dado como fruto los siguientes productos:

- Una aplicación web (EvalCOMIX 1.0) que permite la construcción de instrumentos de evaluación (listas de control, escalas de valoración, y rúbricas).
- Portal EvalCOMIX (<http://evalcomix.uca.es>), espacio virtual diseñado para facilitar el intercambio de información entre el profesorado universitario interesado por los procesos de evaluación del aprendizaje.

Se presentarán las principales características y funcionalidades de estos dos productos, con la finalidad de difundir su utilización entre los investigadores educativos y el profesorado universitario en general.

## **1. EL PROYECTO EvalCOMIX: UNA PERSPECTIVA GLOBAL**

**Gregorio Rodríguez Gómez y Miguel Angel Gómez Ruiz,**  
*Universidad de Cádiz*

### **1.1. Fin y objetivos del proyecto**

El Proyecto EvalCOMIX se planteó sobre la base de cinco retos iniciales que nos motivaban a trabajar y sobre los que queríamos aportar luces y resultados.

El primer reto vino motivado por los principios manifestados en las “Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster” (MEC, 2006), referidos tanto a los métodos de enseñanza-aprendizaje para facilitar la adquisición de competencias como a la necesidad de contar con procedimientos para evaluar la consecución de las mismas.

Un segundo reto se centraba en el propio proceso de Convergencia Europea al que estamos, todas las universidades, enfrentándonos y que supone cambios tanto estructurales como metodológicos.

Asimismo, y éste fue nuestro tercer reto, el hecho de abordar la evaluación desde un carácter presencial o no presencial, expresado en el citado documento de directrices.

El cuarto reto con el que partíamos al inicio del proyecto fue el de profundizar en las necesidades que el profesor universitario tiene para poder abordar, coherentemente, el proceso de evaluación del aprendizaje de sus alumnos como se puso de manifiesto en un proyecto anterior (Ibarra, 2007).

Un quinto reto o foco de atención estuvo dominado por la incorporación de las TICs al proceso de enseñanza-aprendizaje y por la creciente utilización de diferentes plataformas o “campus virtuales” en dicho proceso.

Además, durante el desarrollo del mismo, se vió la luz el R.D. 1393/2007 sobre Ordenación de las Enseñanzas Universitarias, documento que ha orientado significativamente el estudio y que nos ha supuesto un sexto reto.

La interrelación de estos seis retos ha guiado el trabajo intentando responder al interrogante principal con el que partíamos:

*¿Cómo podemos los profesores universitarios evaluar el desarrollo de competencias de nuestros alumnos en un contexto de enseñanza-aprendizaje mixto?*

Mediante la realización del estudio se pretendía aportar procedimientos, herramientas e instrumentos que permitan al profesorado universitario disponer de las bases para poder evaluar el grado de desarrollo competencial de sus alumnos en un contexto de enseñanza aprendizaje caracterizado por la semipresencialidad y la utilización de las TICs.

El fin del proyecto era crear un espacio virtual público que sea referente para la evaluación de competencias en la universidad española. Este fin se concretó en dos objetivos generales:

1. Diseñar y elaborar procedimientos, herramientas e instrumentos para la evaluación de competencias de los estudiantes que siguen un proceso de enseñanza aprendizaje mixto (blended-learning).
2. Crear un portal de internet (Portal EVALCOMIX) que sirva para la creación, almacenamiento e intercambio de procedimientos, instrumentos y herramientas para la evaluación de competencias.

Los objetivos específicos que guiaron el estudio fueron:

- 1) Analizar, determinar y categorizar las competencias objeto de evaluación en los másteres del área de Ciencias Sociales de las Universidades españolas.
- 2) Construir un inventario de procedimientos, herramientas e instrumentos disponibles para la evaluación de competencias en el contexto del aprendizaje mixto, destacando las posibilidades y limitaciones de cada uno.
- 3) Analizar y categorizar los criterios e indicadores específicos para la evaluación de las competencias en un contexto de enseñanza-aprendizaje mixto.
- 4) Elaborar una propuesta de procedimientos, herramientas e instrumentos para la evaluación de competencias en el contexto del aprendizaje mixto ajustado al EEES y requisitos de calidad.
- 5) Elaborar una propuesta de criterios e indicadores para la evaluación de competencias en un contexto de enseñanza aprendizaje mixto.
- 6) Diseñar ejemplos modélicos de procedimientos, herramientas, instrumentos, criterios e indicadores para la evaluación de competencias en actividades formativas que se realicen en un contexto de aprendizaje mixto.

En definitiva, se pretendía ofrecer un espacio virtual de utilidad para el profesorado universitario, a través del cual pueda crear y compartir procedimientos, herramientas e instrumentos prácticos, criterios e indicadores, susceptibles de ser utilizados en entornos de e-learning, para que puedan hacer un seguimiento y evaluación de las competencias de sus alumnos en las titulaciones de posgrado del área de las Ciencias Sociales.

## 1.2. La estructura organizativa

La organización y gestión del proyecto ha estado basado en el trabajo colaborativo de los investigadores en las áreas implicadas en el mismo, a saber:

Todos los participantes (ver anexo I) estaban vinculados orgánicamente a través de la coordinación del proyecto y del Comité de Gestión. En la figura 1 podemos observar la estructura organizativa asumida por los participantes para la realización de este proyecto.

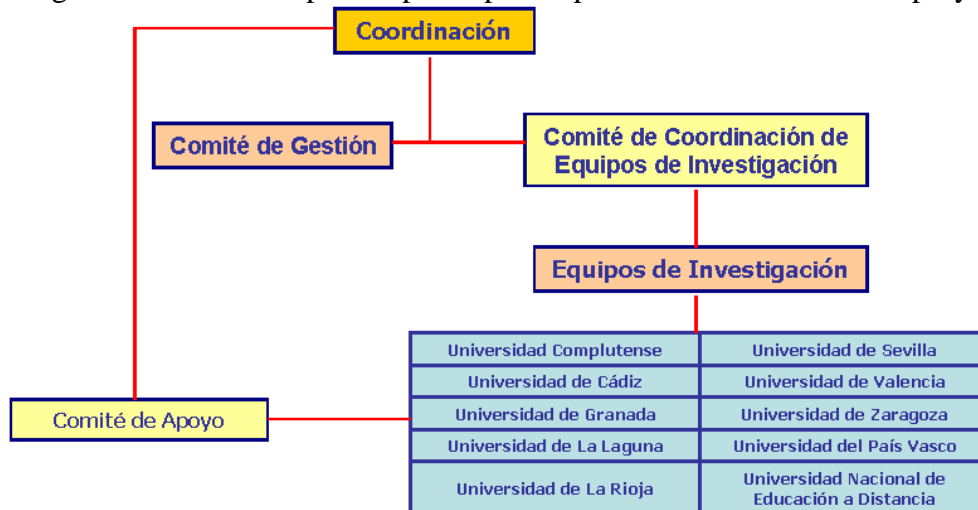


Figura 1: Estructura organizativa del proyecto EvalCOMIX

## 1.3.- Los productos del proyecto

Los principales productos logrados con el Proyecto EvalCOMIX fueron:

- INFORME EVALCOMIX: Competencias objeto de evaluación en los másteres oficiales. Este informe está centrado en las competencias objeto de evaluación en los másteres oficiales existentes en las universidades participantes en el estudio y se hace referencia a la metodología, instrumentación y el proceso de análisis seguido en la investigación.
- GUÍA EVALCOMIX: Evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixto. Mediante esta Guía EvalCOMIX se pretende ofrecer al profesor universitario una formación sobre los conceptos y procedimientos básicos de la evaluación por competencias y facilitar el proceso de evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixto, centrándose en la planificación, criterios, indicadores y en la construcción de instrumentos.
- Conjunto de procedimientos para la evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixto.

Se ofrece una serie de procedimientos para la evaluación de las siguientes competencias:

- Aplicación de conocimientos en Periodismo y Educación
- Aprendizaje autónomo en Psicología, Comunicación y Educación
- Comunicación de conclusiones en Educación y Periodismo
- Integración de conocimientos en Derecho y Psicología
- Originalidad en Educación y Empresa

- Resolución de problemas en Educación y Derecho

Se completa con varios procedimientos para evaluar diferentes competencias en Economía y Empresa.

## 1.5. El Portal EvalCOMIX

El Portal Web EvalCOMIX es un instrumento diseñado y creado para convertirse en referencia y encuentro de todos los profesionales interesados en la evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixto.

El Portal está alojado en los servidores de la Universidad de Cádiz y la dirección para acceder es <http://evalcomix.uca.es>. La apariencia general y los componentes del Portal EvalCOMIX pueden observarse en la Figura 1:

Figura 1: Apariencia y componentes del Portal EvalCOMIX

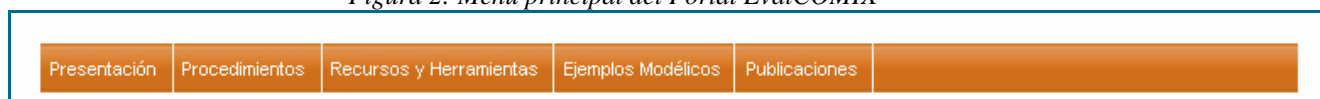


Este portal ofrece la opción al visitante de interactuar activamente con otras personas interesadas en estos temas mediante su Foro, asimismo ofrece la posibilidad de realizar propuestas propias para introducirlas en el portal con el fin de convertirse en una comunidad virtual de enseñanza y aprendizaje en torno a la evaluación de competencias universitarias en contextos mixtos.

Todo el material disponible en la Web, así como el propio portal, se encuentran bajo licencia Creative Commons o GNU GPL versión 2 dependiendo si son recursos escritos, audiovisuales o informáticos. Ambas licencias permiten el libre uso de dichos recursos siempre que la autoría de los mismos sea explicitada.

El Menú Principal del portal (Figura 2) está situado en la parte superior de la Web y en la actualidad está compuesto por cinco secciones desde donde se puede acceder a los distintos contenidos y recursos de la página Web.

*Figura 2: Menú principal del Portal EvalCOMIX*



Las cinco secciones que describiremos en profundidad a continuación son las siguientes: Presentación, procedimientos, recursos y herramientas, ejemplos modélicos y publicaciones.

En la sección “Procedimientos” se ofrecen procedimientos de evaluación de diversas áreas de conocimiento diseñados por profesionales universitarios que pueden ser seleccionados según área, nivel, materia y/o competencia. De forma complementaria, esta sección también posee un motor de búsqueda propio para poder obtener más eficazmente resultados en búsquedas concretas.

En Recursos y Herramientas encontramos tres tipos de recursos que aparecen: Unidades de Evaluación, Aplicaciones Informáticas e Instrumentos de Evaluación.

En la sección Ejemplos Modélicos encontraremos una serie de documentos realizados por docentes universitarios de amplia trayectoria que pueden servir de base o inspiración en la realización de evaluaciones de competencias en contextos de aprendizaje mixto.

En último lugar, en el apartado Publicaciones, se muestran todos los escritos que han sido publicados en torno al tópico de investigación de la evaluación de competencias en un contexto mixto de aprendizaje. Las publicaciones engloban libros, capítulos de libros, artículos en revistas digitales o impresas y aportaciones a congresos.

## **1.6. La aplicación EvalCOMIX**

EvalCOMIX 1.0 es un programa para la creación y gestión de instrumentos de evaluación. La aplicación se presenta mediante un interfaz sencillo y claro que permite un uso intuitivo. EvalCOMIX 1.0 permite la creación y gestión de listas de control, escalas de valoración, rúbricas e instrumentos compuestos de forma rápida y guiando al usuario paso a paso.

En la figura 2, se puede observar un ejemplo de rúbrica construido con esta herramienta.

**"EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO"**

Marcar según corresponda

ATRIBUTOS A EVALUAR	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	SATISFACTORIO	NOTABLE	SOBRE SALIENTE
<b>PARTICIPACIÓN</b>	Muy poca participación general y dependencia exclusiva de un solo portavoz 5 10 15 20	Poca participación y dependencia fuerte en los portavoces 25 30 35 40	Alguna capacidad de participación de algunos miembros del grupo 45 50 55 60	Los alumnos se muestran hábiles en la participación 65 70 75 80	La mayoría de los alumnos participan con entusiasmo 85 90 95 100
<b>INTERACCIÓN</b>	Poca interacción entre los miembros del grupo 5 10 15 20	Poca interacción entre los miembros del grupo 25 30 35 40	Al menos la mitad de los alumnos se consultan o presentan ideas 45 50 55 60	Al menos 3/4 de los alumnos interaccionan de forma activa 65 70 75 80	Se comparte la responsabilidad de la tarea 85 90 95 100
<b>INTERÉS Y RESPETO</b>	Algunos alumnos muestran desinterés y distracción 5 10 15 20	Se presta atención pero la conversación no se centra en el tema 25 30 35 40	Lectura cuidadosa de documentos y capacidad de escucha con atención 45 50 55 60	Discusión animada sobre la tarea 65 70 75 80	Los alumnos respetan y citan las opiniones de los otros e incluyen alternativas en la presentación de las respuestas 85 90 95 100

Observaciones

Aceptar

EVALFOR

*Figura 2: Rúbrica para la evaluación del trabajo en grupo*

La herramienta ha sido desarrollada en el marco de la Educación Universitaria, aunque puede ser utilizada en cualquier otro nivel educativo. Este programa no sólo está pensado para crear instrumentos valiosos para la evaluación profesor-alumno, también para la autoevaluación, la evaluación entre iguales (evaluación alumno-alumno) y la coevaluación (evaluación colaborativa de profesor y alumno).



## **2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMO PUNTO DE ARRANQUE DEL PROYECTO EvalCOMIX**

**Isabel Inmaculada Asensio Muñoz y Chantal Biencinto López,**  
*Universidad Complutense de Madrid*

### **2.1. Marco referencial: la evaluación de competencias en un entorno de aprendizaje mixto**

Dentro del marco general en el que se inscribe el proyecto EvalCOMIX un elemento sustantivo es la “**evaluación**”, que constituye indudablemente uno de los principales quehaceres tanto del profesor como del estudiante, en todos los niveles educativos. En el nivel universitario en que nos centramos, es un elemento que se integra tradicionalmente en la programación de modo que, desde el mismo momento en que se inicia la enseñanza-aprendizaje de una materia, se deben conocer las reglas que han de guiar el proceso, que, como toda secuencia intencional, se realiza para la consecución de unos objetivos también delimitados previamente. La constatación del logro o no de dichos objetivos es la función principal que se pretende en el acto de evaluación. La evaluación juega así un papel clave, ya que, como manifiesta Boud (2006, citado por Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2008: 22), los estudiantes pueden llegar a compensar los efectos perjudiciales de una enseñanza de baja calidad gracias a su propia habilidad, pero pueden quedar marcados por las consecuencias nefastas de una evaluación pobre, injusta o técnicamente incorrecta. En efecto, cuando la evaluación se aleja de su propósito esencial, no sólo puede llevar a la toma de decisiones inadecuada acerca del nivel de aprendizaje conseguido por cada estudiante, con los efectos de certificación que ello supone, sino que además puede desviar el proceso de enseñanza-aprendizaje en si mismo, ya que el estudiante trabajará fundamentalmente aquello que sea al final objeto de evaluación, independientemente de que se trate de una cuestión sustantiva o anecdótica en la disciplina en la que se está formando.

“Así pues el reto del profesorado universitario radica en implicar a los estudiantes en tareas de evaluación significativas para ellos y que contribuyan a su aprendizaje” (Rodríguez,

Ibarra y Gómez, 2008: 22). Para que sea funcional, es importante que la evaluación no se aleje de su propósito básico y que el profesor así lo asuma. La tarea del profesor universitario a este respecto supone que contemple, en la planificación y ejecución de su trabajo docente, un proceso de evaluación adecuado tanto en los elementos que lo constituyen, como en su secuenciación y usos.

En cuanto a los elementos que entran a formar parte del proceso evaluativo hay que tener en cuenta en primer lugar el “objeto de evaluación, es decir, la realidad sobre la cual se recogerá información para poder valorar su mérito y valor” (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2008: 23). Muchas y muy diversas realidades pueden ser objeto de la evaluación. Cuando nos centramos en evaluación educativa, a nadie se le escapa que pueden –y deben- ser evaluados programas, centros, profesores.... además de lo que ha constituido tradicionalmente el principal objeto de evaluación: el aprendizaje que consiguen los estudiantes. Centrándonos en éste último, la cuestión de qué evaluar todavía no está totalmente resuelta. Lo más frecuente puede que haya sido la evaluación de contenidos, esto es, determinar cuánto se sabe de un determinado temario. Pero cada vez con mayor claridad se ha ido imponiendo además la evaluación de actitudes y de procedimientos. La concepción predominante hasta el momento era que el objeto principal de evaluación cuando se trataba de valorar el aprendizaje conseguido por los estudiantes era el logro de los objetivos pretendidos. En el planteamiento actual, que se importe a partir del RD 1393/2007, el objeto principal de evaluación son las competencias, de las que trataremos específicamente más adelante.

Un problema técnico que surge una vez que se ha definido adecuadamente la realidad a evaluar es el establecimiento de indicadores, de manifestaciones empíricas, observables y medibles, de dicha realidad. Un estudiante que está trabajando el desarrollo de una competencia debe ser susceptible de ser evaluado en la consecución de la misma de modo que en cada momento haya constancia del nivel conseguido. En este punto, el planteamiento esencial es qué evidencias se constituyen en principales manifestaciones de que la competencia ha sido adquirida: cuáles son los resultados de aprendizaje esperados de quien ha adquirido un determinado nivel de dominio competencial. Una vez que dichos indicadores han sido identificados, se trataría de resolver la cuestión de cómo medirlos. Y aquí es donde entra todo el trabajo relativo al diseño de procedimientos, a la elección de fuentes de información y a la construcción de instrumentos de medida y de registro de datos para la evaluación de competencias.

Otro elemento necesariamente implicado en el proceso evaluativo es la elección de criterios que permitan concluir acerca de cuál es el nivel de desarrollo de competencia conseguido, cuál sería suficiente, cuál el satisfactorio o cuál el óptimo. Los criterios útiles en evaluación son muy diversos y dependen, entre otras cuestiones, de la propia función de la evaluación en cada momento. Para la determinación de criterios se puede utilizar, por ejemplo, la autorreferencia, esto es, la comparación entre el nivel de dominio conseguido y el nivel de partida o se puede utilizar como referencia el perfil profesional, según el cual, quien adquiera certificación para realizar una determinada profesión ha de ser y saber o saber hacer determinadas cosas.

Asimismo, en el proceso de planificación de cualquier asignatura o materia se ha de contemplar la secuenciación prevista, esto es, la determinación de los momentos en los cuales se obtendrán datos o se informará de los resultados de la evaluación.

El para qué de la evaluación cerraría el bucle, de manera que en su faceta formativa el resultado final de la evaluación, esto es, la emisión del juicio de valor, ha de servir para retroalimentar el proceso.

La **evaluación de competencias** es, por consiguiente, un proceso complejo que requiere de apoyos y recursos para realizarse de manera funcional, eficaz y eficiente. La meta que ha guiado el proyecto EvalCOMIX ha sido precisamente ésta: ofrecer al colectivo del profesorado universitario un elenco de procedimientos, herramientas e instrumentos que orienten y faciliten la evaluación del grado competencial que adquieren sus alumnos y se ha concretado en la creación de un espacio virtual público que pueda servir de referente para la evaluación de competencias en la universidad española.

Como la población es muy amplia, el estudio se ha centrado en una rama concreta, las **Ciencias Sociales**, y en un **contexto de aprendizaje mixto (blended learning)**. Se ha elegido este contexto de aprendizaje porque representa el presente y el futuro de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. En efecto, las universidades tradicionales, exceptuando aquellas concebidas especialmente para la enseñanza a distancia, han estado basadas casi exclusivamente en la presencialidad como marco para la docencia. Esta situación está cambiando, de modo que se está dando paso a un nuevo contexto de aprendizaje conocido como mixto, en el que las actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales van acompañadas de actividades semi-presenciales y no presenciales, en las que la interacción entre profesorado y alumnado universitario se apoya en el uso de las TICs. Los recursos más empleados son los conocidos como “campus virtuales” o plataformas de aprendizaje (entre las más conocidas está WebCT o MOODLE) a través de las cuales se complementa en mayor o menor medida el trabajo realizado en clase o en los seminarios. De esta manera, el campus virtual se puede utilizar como un repositorio de materiales, que se cuelgan para que el estudiante acceda a ellos desde cualquier sitio, o como un entorno en el que realizar tutorías “*on line*”. En universidades a distancia o para la realización de cursos dirigidos a profesionales en ejercicio, por ejemplo, las plataformas pueden llegar a ser el único contexto de enseñanza-aprendizaje, y se utilizan para impartir cursos totalmente virtuales. En universidades presenciales las plataformas están permitiendo modalidades intermedias de refuerzo del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos mixtos. Hay que entender, por lo tanto, que una oferta de **Enseñanza-Aprendizaje Mixto** (EAM) es aquella en la cual la interacción alumnos-profesores tiene lugar en escenarios presenciales y virtuales según una secuencia previamente establecida (Álvarez y Escudero, 2008: 39).

En este marco general, para la consecución del fin general del proyecto, el primer objetivo a conseguir, y en el que nos centramos aquí, se formuló de la manera siguiente: “Analizar, determinar y categorizar las competencias objeto de evaluación en los másteres del área de Ciencias Sociales de las Universidades españolas” (Ibarra, 2008: 11). Así pues, el punto de arranque de EvalCOMIX es la conceptualización, análisis, selección y categorización de competencias y el doble reto final será la evaluación de dichas competencias en un contexto de enseñanza aprendizaje mixto (Álvarez y Escudero, 2008: 37)

## 2.2. Concepto de competencia

El RD 1393/2007 que regula la elaboración de los títulos universitarios de grado y de máster, establece como uno de los principios generales para el diseño de los nuevos títulos que “la organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de adecuar los

métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de *adquisición de competencias* por los estudiantes (...). Y especifica que “se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los *procedimientos para evaluar su adquisición*” (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2008: 22).

En la normativa que regula las enseñanzas universitarias en nuestro país, aparece el término “**competencia**” como objetivo final a conseguir y por tanto referencia básica de calidad del trabajo docente realizado en la universidad.

El término “competencia” se puede definir como el “buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Pobrete, 2007: 22-23). Integra por tanto conocimientos (dimensión del *saber*), habilidades (dimensión de *saber hacer*) y actitudes (dimensión del *ser*) (Rué, 2007).

El concepto de competencia que se maneja en el informe y guía EvalCOMIX se enuncia como sigue: conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan *la realización de acciones académicas y/o profesionales* reconocibles en el mundo académico y en el mercado de trabajo (Álvarez y Escudero, 2008: 40)

Una de las grandes funciones de la universidad es sin duda la profesionalización y la formación para el desempeño profesional debe tener como principal propósito capacitar a los estudiantes como aprendices, como futuros profesionales, facilitándoles las condiciones para que desarrollen no sólo su conocimiento acerca de la disciplina que define el campo profesional, sino también el manejo de las estrategias y técnicas de actuación pertinentes, así como las actitudes necesarias para que puedan dar respuesta satisfactoria (“competente”) a las demandas que les planteará el ejercicio de dicha profesión en los diferentes contextos laborales en que pueda llegar a desarrollarse.

Esta formación se completará necesariamente en el ámbito profesional, pero las universidades están rediseñando sus carreras para incluirlas en el currículum, de manera que empiecen a trabajarse en el ámbito académico que precede a la inserción profesional.

Este conjunto de elementos son los que integran cada una de las **competencias profesionales** que han de enseñarse en cada profesión y el proceso formativo que se planifica y se desarrolla teniendo como punto de referencia dichas competencias configura lo que actualmente se conoce con la denominación de *Formación Basada en Competencias (FBC)*. Así pues, el principal referente de la FBC es el perfil competencial de cada profesión, es decir, el **perfil profesional** entendido como “*conjunto de competencias demandadas por la sociedad y por los empleadores en y para el desempeño de una determinada profesión o actividad profesional en un ambiente laboral específico*” (Álvarez y Escudero, 2008: 36)

Los perfiles así definidos se constituyen como el elemento imprescindible para la planificación de la formación, tanto inicial como continua, y a cualquier nivel, esto es, ya sea en los centros de formación, las instituciones o los centros de trabajo.

Sin embargo, la universidad como institución académica de nivel superior ha de ir orientada en su formación más allá de las competencias relacionadas estrictamente con el ejercicio de una profesión concreta. En este sentido, la FBC también incluye las llamadas

**competencias académicas** necesarias para el desarrollo del conocimiento y su transmisión; para el fomento de la investigación, del espíritu emprendedor y de la capacidad creativa; para el moldeamiento de la personalidad en el tránsito hacia la edad adulta y para la adquisición y preservación de los valores de nuestra sociedad. Se trata no sólo de contribuir a la formación de profesionales competentes sino también de ciudadanos informados, maduros, respetuosos y responsables.

El referente final pues para la configuración de la oferta de FBC que llegue a hacer cada universidad será, por tanto, el **perfil académico-profesional** de cada titulación, entendido como el “conjunto de competencias demandadas por la sociedad y por los empleadores para el desempeño social responsable y para el ejercicio competente de una determinada profesión” (Álvarez y Escudero, 2008: 35).

La planificación por competencias de cualquier oferta formativa (módulo, materia o asignatura) supone:

- 1º- La selección las *competencias generales y técnicas* que se enseñarán
- 2º- El análisis, en su caso, de dichas competencias y su descomposición en *unidades más simples* a efectos de enseñanza y aprendizaje
- 3º- La selección y asociación de cada competencia o subcompetencia con los *conocimientos necesarios* para su desempeño, lo que supone la confección del temario de la disciplina (Álvarez y Escudero, 2008: 40) y la organización de la misma en lo que se refiere a diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, construcción y elección de materiales, escenarios y estrategias y distribución de tiempos en términos de créditos ECTS.

### 2.3.- Selección de competencias

Para el diseño de los procedimientos de evaluación se partió de un estudio empírico en el que se seleccionaron másteres en funcionamiento. Concretamente, de la población formada por todos los másteres oficiales aprobados para impartirse durante el curso 2007/08 en las universidades españolas, para la ejecución del proyecto EvalCOMIX se optó por seleccionar los que se impartirían en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas en las nueve universidades participantes en el proyecto (Cádiz, Complutense, Granada, País Vasco, La Laguna, Sevilla, UNED, Valencia y Zaragoza). Ello supuso la selección de un total de 69 másteres distribuidos, de acuerdo con sus ámbitos de especialización, según se muestra en la siguiente tabla (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2008: 24):<sup>3</sup>

*Tabla 1: Número de Másteres analizados por especialización*

Administración y Gestión de Empresa	4
Comunicación	3
Cooperación y Desarrollo	9
Economía	16
Educación	8
Jurídico	7
Periodismo	2
Psicología	14
Sociología	5
Turismo	2
Otros	18
Total	69

<sup>3</sup> Un mismo máster puede estar en más de un ámbito.

Para la recogida de datos se diseñó un “Registro de Másteres y Competencias” que cada equipo de investigación de las universidades participantes debía cumplimentar con la información de los másteres impartidos en sus respectivas universidades. En estas fichas se registró la modalidad de cada máster (presencial o semipresencial), las competencias que pretendían desarrollar y la metodología de evaluación que se proponía en cada caso. Una vez cumplimentados los registros por cada equipo de investigación, se procedió a su depósito en un espacio de trabajo colaborativo creado al efecto (<http://bscw.uca.es>). Los distintos documentos fueron organizados y revisados por parte del equipo de investigación de la Universidad de Cádiz, responsable del análisis global de los mismos.

El proceso de análisis se realizó con el apoyo del software de análisis de datos cualitativos NVivo 7.0. Se partió de un sistema de categorías, diferenciando en primer lugar entre las categorías de clasificación y competencias. En las categorías de clasificación se incluyeron la universidad y el ámbito (ramas de conocimiento de acuerdo con el RD 1393/2007). En el caso de las competencias se crearon dos subcategorías, distinguiendo entre competencias generales y competencias específicas.

Hay que advertir que en el proceso de análisis nos encontramos con dos tipos de dificultades:

- 1) a pesar de las recomendaciones y la normativa vigente, había en torno a 20 másteres que no partían de las competencias, sino que, se expresaban todavía en términos de objetivos que se pretendía lograr con el máster (en alguno incluso ni siquiera se partía de objetivos)
- 2) los másteres presentaban denominaciones de competencias combinando diferentes criterios de clasificación. Así encontramos referencia a competencias instrumentales, interpersonales o sistémicas (definidas, por ejemplo, en Villa y Poblete, 2007: 24), que en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) se encuentran dentro de las denominadas competencias genéricas, frente a las específicas: encontramos referencia a competencias académicas y profesionales o competencias básicas vs disciplinares... lo que supone una cierta complejidad terminológica.

Los principales resultados obtenidos del análisis indican:

- 1) Una *primacía del ámbito de los conocimientos*. En el proceso de categorización se realizaron un total de 555 referencias, que se podían dividir entre las 172 (31%) bajo la categoría de competencias generales y las 383 (69%) como específicas. En el caso de las competencias generales, fueron las de “aplicación de conocimientos” (23,25%), las de “comunicación de conclusiones” (15,69%) y las de “aprendizaje autónomo” (12,79%) las que aparecieron con una mayor frecuencia. En cuanto a las específicas, las competencias referidas a “aplicación de conocimientos” se mantuvieron en primer lugar con un 38,64% de referencias, seguidas de las referidas a “formulación de juicios reflexivos” (14,36%).
- 2) Un objetivo de esta fase de la investigación era disponer de los significados otorgados por los diseñadores de los másteres a estas competencias, con la idea de poder ofrecer más adelante procedimientos de evaluación que fueran coherentes con los mismos. A título de ejemplo, a continuación se presenta una selección de referencias a competencias generales:

**Aplicación de conocimientos:** “Capacitar para la aplicación, de forma original y personal, de los marcos teóricos estudiados a la explicación de problemas concretos de la realidad, cercana o mundial, sobre los que puedan centrar su propia investigación”. “Habilidad para transferir el conocimiento académico a las diferentes situaciones reales”.

**Aprender autónomamente:** “Capacidad para llevar a cabo un trabajo autónomo o semiautónomo”. “Autonomía en el aprendizaje: capacidad de desarrollar un aprendizaje autónomo, responsable y con iniciativa, apropiarse de los conocimientos y métodos de trabajo, y cumplir con las tareas y actividades de la formación”.

**Comunicar conclusiones:** “Comunicar sus conclusiones al público con mayor o menor grado de especialización y transmitir mensajes objetivos y claros en la materia que aborde”. “Adquisición de habilidades de exposición oral y escrita de trabajos teóricos y de investigación”.

**Formular juicios reflexivos:** “Capacidad de emitir juicios”. “Capacidad para valorar de forma crítica las teorías, los métodos y los resultados de la investigación en el campo”.

**Integración de conocimientos:** “Capacidad de integrar conocimientos para resolver problemas en la práctica.” “Capacidad para integrar conocimientos de diferentes enfoques y para aplicar métodos de investigación de diferentes campos del saber”.

**Originalidad:** “Capacidad para el trabajo original y creativo”. “Imaginar nuevas situaciones y problemas para desarrollar nuevas ideas y soluciones utilizando los conceptos y teorías aprendidos y manejando la información disponible”.

**Resolución de problemas:** “Habilidades y destrezas para resolver conflictos”. “Resolución de problemas y toma de decisiones: capacidad de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva”.

**Otras competencias:** “Conocimiento de una lengua extranjera.” “Ser capaz de trabajar en equipo”.

A nivel específico, las definiciones de competencias encontradas se refieren de manera muy concreta a los contenidos del máster analizado. A título de ejemplo también, nos referiremos solamente en este caso a la competencia general “**aplicación de conocimientos**”, que en un máster de Periodismo se puede traducir en llegar a “ser capaz de planificar y ejecutar un trabajo fin de máster” o en un máster de Educación en “ser capaz de asesorar y orientar a las personas para el acceso a la información, la formación y el empleo” (García, Asensio y Biencinto, 2008).

Resumiendo, como principal conclusión de este estudio, se puede destacar que nos encontramos en un momento de transición en el que todavía no ha producido una asunción e incorporación plena de los supuestos y planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que se evidencia en que:

- a) Existe en muchos casos una falta de definición de las competencias que se desean desarrollar en los másteres oficiales.
- b) Se detecta confusión terminológica y falta de claridad en la elección de tipología de las competencias explicitadas.
- c) Se produce confusión entre competencias a desarrollar y objetivos a conseguir.
- d) Se mantiene una importante prevalencia del valor asignado a los conocimientos frente a otras competencias de igual o mayor importancia para el desarrollo académico y profesional.

Esta situación nos lleva a plantear la necesidad de seguir impulsando actividades que permitan al profesorado universitario (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2008: 30):

- a) Tomar conciencia de la importancia del desarrollo de competencias en el contexto del EEES;
- b) Determinar de forma explícita e inequívoca las diferentes competencias objeto de desarrollo;
- c) Descubrir el valor formativo de todas las competencias en su globalidad para ir superando el reduccionismo que supone el peso excesivo que se sigue dando al ámbito de los conocimientos.



### **3. PRESENTACIÓN DE UNA PLANTILLA PARA FACILITAR EL DISEÑO DE PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE MIXTO**

**Víctor Álvarez Rojo, M<sup>a</sup> Teresa Padilla Carmona y Juan Jesús Torres Gordillo,**  
*Universidad de Sevilla*

Entendemos un procedimiento de evaluación de competencias como la forma especificada de tareas y/o actividades a realizar por profesor y estudiante para conocer y valorar el nivel competencial del estudiante (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2008). Partiendo de esta idea, y teniendo en cuenta que nos centramos específicamente en contextos de aprendizaje mixtos, la plantilla que presentamos constituye la explicitación de la lógica del proceso evaluativo a seguir, donde se recogen los siguientes pasos (Álvarez Rojo y Escudero, 2008): determinación de las tareas de evaluación a realizar por parte del alumno, especificación de los resultados esperados de estas tareas, establecimiento del sistema de indicadores de aprendizaje, y construcción de las técnicas e instrumentos de evaluación. Obviamente, este procedimiento se incardina en el contexto más amplio de la planificación de una materia, que requiere la selección previa de las competencias y el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje.

#### **3.1. Actividades previas al diseño de la evaluación.**

Antes de proceder a diseñar la evaluación, el docente debe seleccionar las competencias generales y técnicas que se enseñarán en su materia, descomponiendo, asimismo, estas competencias en unidades más sencillas. Las competencias deben también ser asociadas a conocimientos concretos (temas) necesarios para su desempeño.

Una vez seleccionadas las competencias, resulta preciso diseñar el proceso de enseñanza/aprendizaje que va a permitir el desarrollo de tales competencias. Esto implica, entre otras tareas:

- Seleccionar un método de enseñanza (por proyectos, por problemas, etc.).
- Seleccionar posibles escenarios (académicos y laborales) entre los que habrá que hacer referencia a la/s plataforma/s de formación a distancia que se usará (WebCT, Blackboard, Moodle, etc.).
- Elaborar un plan de trabajo consistente en la descripción de tareas e interacciones que ha de realizar el profesor y los alumnos, identificando si éstas requieren actividad presencial, trabajo independiente, etc.

En el momento en que el docente ha realizado estas tareas está en condiciones de diseñar la evaluación usando la plantilla que aquí presentamos, que aparece recogida en el cuadro 1.

*Cuadro 1. Plantilla para el diseño de evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixtos*

<b>Máster de:</b>			
<b>Curso / Materia:</b>			
<b><u>Tareas a Desarrollar</u></b>	<b><u>Resultados Esperados</u></b>	<b><u>Indicadores / Evidencias</u></b>	<b><u>Métodos y Técnicas de Evaluación</u></b>
<i>a) Tareas Independientes</i>			
<i>b) Tareas Presenciales</i>			
<i>c) Tareas Semipresenciales</i>			

### **3.2.- Determinación de las tareas a realizar**

En un contexto de enseñanza-aprendizaje mixto, las tareas que el profesor ha previsto que los estudiantes desarrollen durante el curso de su asignatura o módulo habrán de estar diferenciadas según se trate de tareas presenciales, semipresenciales e independientes. El primer paso, por tanto, a la hora de aplicar la plantilla, consiste en indicar con precisión cuáles son las actividades que realizará el alumno, las cuales han de estar relacionadas con la competencia que se pretende evaluar. Aunque otra de las aportaciones a este simposium ejemplifica un diseño de evaluación realizado mediante la estructura que aquí presentamos, hemos considerado conveniente poner algunos ejemplos de tareas de cada tipo (ver cuadro 2).

*Cuadro 2. Ejemplo de tareas a realizar por el alumno en un máster en el ámbito educativo*

*Competencia Básica:* Originalidad

*Competencia Específica:* Diseñar y ejecutar proyectos de intervención educativa originales que supongan una forma creativa e innovadora de responder a las necesidades detectadas en una determinada institución o entorno específico

a) Tareas Independientes

- Diseñar un proyecto educativo online creativo y original con especial atención al uso de las TIC en sus fases de implementación y evaluación.
- Diseñar estrategias metodológicas innovadoras de intervención psicopedagógica en un contexto específico real o ficticio.
- Intervenir en dos contextos distintos desarrollando distintas estrategias metodológicas de diagnóstico y orientación.

b) Tareas Presenciales

- Participación en clases y seminarios (algunos técnicos sobre uso de las TIC).
- Discusiones de grupos prácticos.
- Tutorías obligatorias de seguimiento del proyecto. En estas sesiones, el profesor proporcionará retroalimentación periódica para la mejora del proceso de aprendizaje.

c) Tareas Semipresenciales

- Participación en sesiones semipresenciales previstas.
- Resolución de casos a través del foro.
- Sesiones de tutorías por chat (1 hora semanal).

### **3.3. Especificación de los resultados esperados**

A la hora de especificar los resultados esperados, es preciso indicar que la evaluación del aprendizaje puede adoptar dos modalidades (Álvarez Rojo y Escudero, 2008): la valoración global de las competencias adquiridas, o bien la evaluación de sus componentes. La primera de ellas consiste en evaluar los resultados que los alumnos consiguen con el desempeño de la competencia, basándonos en el supuesto de que un alumno capaz de realizar una actividad propuesta por el profesor, lo hace porque ha adquirido los conocimientos necesarios, aplica adecuadamente los procedimientos oportunos, pone en juego las habilidades y destrezas requeridas para la actividad y, en su caso, ha desarrollado las actitudes necesarias para llegar al resultado previsto.

En cambio, en la evaluación por componentes, además de evaluar los productos de las tareas ('producciones' elaboradas por el alumno/a), se consideran otros aspectos o componentes de las competencias que se enseña, como los conocimientos adquiridos, las actitudes desarrolladas o bien las habilidades/destrezas aprendidas y aplicadas. La evaluación de cada uno de esos componentes indicará al profesor en qué situación se encuentra cada estudiante de cara a iniciar la aplicación de dicha competencia en actuaciones académico o profesionales.

En caso de decantarnos por la evaluación global, los resultados esperados por el profesor han de estar claramente detallados haciendo referencia a (Álvarez Rojo y Escudero, 2008):

- el **número y tipo** de productos o resultados que han de obtenerse (proyectos, informes, diseños, trabajos escritos, realizaciones artísticas, cálculos, archivos de datos...)
- el **nivel de calidad** con que se han producirse esos resultados (características de los mismos, márgenes de error tolerables...)
- los **criterios de valoración** que se aplicarán (coherencia con..., adecuación a..., presencia de..., etc.)

Mientras, la evaluación por componentes requiere delimitar los distintos elementos de la competencia evaluada que serán objeto de evaluación. Así, para el ejemplo de tareas recogido en el cuadro 2, la evaluación podría atender a aspectos como los que sugerimos a continuación:

- Producciones como la realización del proyecto por fases (diagnóstico de necesidades, programa, diseño del control y diseño de evaluación), presentación de varias propuestas metodológicas innovadoras de intervención, participación del 80%, al menos, en actividades programadas (presenciales y sesiones de chat) e intervención en más del 60% de los debates en el foro, etc.
- Conocimientos como el dominio de los principios del aprendizaje adulto, y de la orientación y asesoramiento educativos en distintos contextos socioeducativos; diferenciación entre los principales modelos de intervención educativa; conocimiento de distintos modelos de evaluación de programas, etc.
- Habilidades tales como las destrezas tecnológicas para implementar técnicas de intervención educativa de modo creativo, la presentación y defensa pública de un argumento, idea o caso práctico empleando técnicas innovadoras.
- Actitudes como la participación activa en el propio aprendizaje, el interés evidente por el trabajo desarrollado.

### **3.4.- Establecimiento de las evidencias o indicadores de aprendizaje**

El establecimiento de unos indicadores precisos se hace necesario para tener un referente claro, tanto por parte del profesor como del estudiante, en la evaluación de las competencias. Por indicadores entendemos las magnitudes y cantidades precisas de resultados. Suponen la concreción de los criterios de evaluación en evidencias objetivas (Álvarez Rojo y Escudero, 2008). Por ejemplo: margen de error permitido en los cálculos, cantidades máximas y mínimas de objetos o actuaciones a realizar, porcentajes de adquisición de una habilidad de diseño, número de fichas técnicas ejecutadas, etc.

En el cuadro 3, se sugieren algunas evidencias para las tareas propuestas en el cuadro 2 con relación a la competencia *Originalidad*.

### **3.5.- Diseño de técnicas e instrumentos de evaluación**

El último paso de la plantilla se refiere a la elección o construcción por parte del profesor de los instrumentos de evaluación que van a utilizarse para recopilar datos tanto de lo que los estudiantes son capaces de hacer (desempeño), como de su capacidad para fundamentar teórica y metodológicamente lo que hacen o podrían hacer (conocimientos) (Álvarez Rojo y Escudero, 2008).

*Cuadro 3. Ejemplo de evidencias en un máster en el ámbito educativo*

a) Para las Tareas Independientes:

- Diseñar un portafolios híbrido de aprendizaje (portafolios en papel + portafolios virtual) con la descripción de las competencias adquiridas y dificultades encontradas, y todo el material diseñado: respuestas educativas innovadoras, protocolos de control y evaluación, diseño web del proyecto con todas sus fases, más memoria final de implementación y propuesta de mejora. Revisión mensual (por partes).
- Documento escrito firmado por el responsable de la institución/empresa.

b) Para las Tareas Presenciales:

- Registro de asistencia a sesiones programadas (al menos 80%).
- Documento con resultados/creación de materiales de la simulación de las distintas técnicas.
- Presentación y defensa en clase de tres estrategias de intervención empleando las TIC de forma creativa.
- Registro del 100% de las tutorías.

c) Para las Tareas Semipresenciales:

- Calidad de los registros electrónicos contando la participación en todas las herramientas (correos, foros y chats, y realización de actividades en la plataforma).

d) Para todas las Tareas:

- Calidad y nivel de participación en las actividades del Máster (presenciales, semipresenciales, plataforma y prácticas de aplicación en contexto).
- Valoración del tutor-experto de prácticas.
- Valoración global del profesor.

La diversidad de técnicas para evaluar competencias es amplia. Podemos destacar:

- Técnicas de observación (escalas de estimación, listas de control, incidentes críticos...).
- Pruebas de desempeño (desarrollo de procesos completos, ejercicios de simulación, cuadernos de laboratorio...)
- Técnicas de lápiz y papel (ensayos, esquemas, cuestionarios, pruebas objetivas tipo test, memorias...)
- Pruebas orales (exposiciones, entrevistas...)

Siguiendo con nuestro ejemplo de los cuadros 2 y 3, vamos a seleccionar dos instrumentos a modo de ejemplificación para evaluar la originalidad en un máster educativo:

Cuadro 4. Ejemplo de escala de valoración en un máster en el ámbito educativo

<b>Escala de valoración de la defensa pública del proyecto</b>	Mínima valoración									Máxima valoración
Creatividad y originalidad en la presentación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adecuación de la presentación formal (medios, transparencias...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ajuste a los tiempos (capacidad de síntesis) y requisitos técnicos y científicos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Grado de control de las TIC como apoyo a la exposición (innovación)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nivel de organización de la exposición</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Control de la situación durante la exposición</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Adecuación de la réplica a los miembros del tribunal (respuestas coherentes y oportunas)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Cuadro 5. Ejemplo de lista de control en un máster en el ámbito educativo

<b>Lista de control para registros electrónicos y actividades en la plataforma</b>	SÍ	No
Escribe correos planteando dudas, haciendo propuestas, contestando a cuestiones...		
Interviene en más del 60% de los debates del foro		
Inicia, al menos, dos discusiones originales en el foro sobre un tema determinado de su interés		
Sus aportaciones en el foro son argumentadas		
Participa regularmente en las sesiones de tutorías por chat (más de la mitad)		
Presenta las actividades a través de la plataforma (más del 80%)		

#### **4. DESARROLLO DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EDUCACIÓN**

**Ana Delia Correa, Remedios Guzmán y David Pérez Jorge,**  
*Universidad de La Laguna*

A la hora de evaluar una competencia general nos encontramos con la dificultad de aislar de forma precisa indicadores que incidan de manera exclusiva sobre esa competencia. Por ejemplo, la aplicación de conocimientos puede implicar la integración de conocimientos, la resolución de problemas, etc., consideradas todas como competencias independientes en los marcos legales y demás documentos oficiales. La atribución de “transversalidad” de este tipo de competencias no sólo le viene dado por su carácter de “atravesar” diferentes dominios de conocimiento sustantivo, sino que habría otra acepción que reflejaría la cualidad de las competencias generales de estar interrelacionadas.

Una de las consecuencias prácticas de este hecho es que a veces resulta complicado (al margen de que también sea poco “económico”) evaluar de forma específica *una* competencia general y diseñar instrumentos dirigidos a *una* de ellas. Por el contrario, su carácter integrador facilita el desarrollo de propuestas unificadas de evaluación, a través de las cuales pueden valorarse simultáneamente diversas competencias generales.

Pese a reconocer ese hecho, esta aportación se focaliza principalmente en torno a la evaluación de la *capacidad de aprendizaje autónomo*. Nuestra propuesta parte inicialmente de la identificación de una serie de rasgos definitorios de esta capacidad. Posteriormente, planteamos dos procedimientos de evaluación, cada uno con sus respectivos instrumentos.

#### 4.1.- Dimensiones de la capacidad de aprendizaje autónomo

A través de un análisis del marco legal y de diversas propuestas didácticas, identificamos una serie de elementos que pueden contribuir a una definición operativa de la capacidad de aprendizaje autónomo<sup>4</sup>. Posteriormente agrupamos estos elementos en cuatro dimensiones, como se muestra en el cuadro 6.

<i>Cuadro 6: Dimensiones y elementos de la capacidad de aprendizaje autónomo</i>	
DIMENSIONES	ELEMENTOS
Motivación epistémica	Ampliación autónoma de los contenidos básicos recibidos. Apertura a contenidos adicionales, fuera del programa. Capacidad de cuestionamiento, desmitificación de las fuentes del saber (profesor, textos, programas oficiales...). Deseo de saber, voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
Compromiso personal	Tomar iniciativas en su aprendizaje. Responsabilizarse de su aprendizaje. Fijación personal de metas de aprendizaje.
Gestión y valoración del autoaprendizaje	Capacidad de seleccionar y priorizar objetivos, contenidos, actividades... de su propio aprendizaje. Saber configurar un plan de aprendizaje realista. Autorregulación de tareas y tiempos. Reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo.
Manejo de fuentes	Gestión autónoma de la información (búsqueda, clasificación, organización, selección y priorización). Contrastar fuentes de información.

#### 4.2.- Contenido y estructura de los procedimientos de evaluación propuestos

En su origen, nuestra propuesta tuvo como contexto de referencia un postgrado semipresencial sobre Didáctica de las Matemáticas (Correa, Guzmán y Pérez Jorge, 2008). En esta aportación no hacemos referencia a contenidos específicos, de manera que pueda enfatizarse la aplicabilidad de la propuesta a distintos ámbitos de conocimiento.

Los dos procedimientos descritos tienen una misma estructura, organizada en torno a: tareas a realizar, resultados/productos esperados, evidencias y métodos y técnicas de evaluación, según la guía elaborada por Álvarez Rojo y Escudero (2008) para la evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto. Las tareas diseñadas tienen una naturaleza secuencial, interrelacionada, de forma que cada una de ellas se apoya en la finalización de la anterior.

Con frecuencia la valoración de la capacidad de trabajo autónomo descansa en tareas relacionadas con gestión de información, limitada generalmente a una búsqueda de referencias. Aunque la búsqueda de información es un elemento imprescindible, no es el único que define la gestión autónoma de información. A su vez, la gestión de información

---

<sup>4</sup> Hemos encontrado que en algunas propuestas se denominan a estos elementos “competencias específicas”. Nosotros preferimos asociar este concepto con las capacidades que se desarrollan en un contexto de conocimiento sustantivo concreto.



aunque es una dimensión importante de esta competencia, no es la única ni constituye un fin en sí misma.

El primero de los procedimientos ofrecidos se centra en la dimensión de gestión de información. El segundo, de carácter más holístico, recoge otras dimensiones del trabajo autónomo.

En el segundo procedimiento planteamos que los alumnos diseñen y desarrollen propuestas que contribuyan a la ampliación y mejora de los contenidos recibidos en su formación y que pueden adquirir básicamente dos formas: proponer temas novedosos (innovación) o profundizar en los contenidos recibidos (ampliación o profundización). Asimismo, creemos que esta tarea debe materializarse en una doble dimensión: teórica y aplicada. De acuerdo con esto, el segundo procedimiento se apoya en el diseño e implementación de procedimientos de enseñanza basados en los nuevos modelos didácticos descubiertos como fruto de su propia indagación. Además, deben argumentar la idoneidad de su propuesta y analizarla de forma crítica, a partir de la praxis.

El desarrollo del segundo procedimiento pone en juego muchos de los elementos que configuran las diversas dimensiones de la capacidad de aprendizaje autónomo: exige al alumnado buscar de manera autónoma información sobre modelos didácticos emergentes para acceder a contenidos no recibidos en su proceso formativo, gestionar esta información con el objeto de presentar de manera clasificada y organizada nuevos recursos documentales que permitan el estudio de las innovaciones temáticas sugeridas, cuestionar de manera constructiva la formación recibida haciendo propuestas de mejora argumentadas, someter los modelos emergentes propuestos a auto-cuestionamiento mediante su verificación práctica en contextos de “docencia real”, entre otros elementos. Pasamos, pues, a describir ambos procedimientos.

#### 4.2.1.- Procedimiento I

Este procedimiento está dirigido a evaluar la capacidad para adquirir y profundizar nuevos conocimientos del ámbito educativo, es decir, la habilidad para buscar y analizar información nueva y relevante en dicho ámbito y contrastar la información nueva con los conocimientos previos adquiridos<sup>5</sup>. En el cuadro 7, se muestra el esquema del procedimiento.

<i>Cuadro 7: Procedimiento para evaluar la capacidad para adquirir y profundizar nuevos conocimientos</i>		
<b>RESULTADOS/PRODUCTOS ESPERADOS</b>	<b>EVIDENCIAS</b>	<b>MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN</b>
<b>Tarea 1.</b> Plantear un problema de estudio que le exija la búsqueda de nueva información Tarea no presencial		
Formulación de un interrogante que impliquen la adquisición de nuevos contenidos	Documento que incluya la propuesta del ámbito de estudio y su justificación	Instrumento N° 1. <i>Escala de valoración para evaluar el problema de estudio planteado y la búsqueda de información.</i>
<b>Tarea 2.</b> Especificar la información necesaria para abordar el estudio del problema planteado Tarea no presencial		
Relación de 10 indicadores temáticos (7 conceptuales y 3 metodológicos) asociados con el	Listado de palabras clave (descriptores) relacionadas encontradas en bases de datos,	Instrumento N° 1

<sup>5</sup> El procedimiento diseñado también incide de manera secundaria en la competencia general *Integración de conocimientos*.

problema de estudio seleccionado	tesaurus, diccionarios especializados...	
<b>Tarea 3.</b> Identificar fuentes documentales disponibles para obtener información sobre el problema Tarea no presencial		
Relación de fuentes documentales de interés para el problema seleccionado	<b>Documento con datos de identificación que permitan el acceso a las fuentes citadas</b>	Instrumento N° 1
<b>Tarea 4.</b> Participar en las sesiones de tutorización virtual previstas para el seguimiento de las tareas 1 a 3 Tarea semipresencial		
Asistencia a 3 tutorías virtuales obligatorias de seguimiento y asesoramiento	<b>Registro de participación y documentos con versiones corregidas</b>	Instrumento N° 1
<b>Tarea 5.</b> Buscar información en bases de datos sobre los indicadores seleccionados Tarea no presencial		
Búsqueda de información en al menos tres bases de datos nacionales y tres internacionales (generales, específicas y relacionadas)	<b>Listado de las referencias elegidas ordenadas y clasificadas</b>	Instrumento N° 1
<b>Tarea 6.</b> Analizar la información seleccionada Tarea no presencial		
Síntesis de los conceptos y relaciones encontradas en el material elegido	Reseña de los contenidos principales de cada referencia elegida Mapa conceptual resumen de la temática planteada	Instrumento N° 2. <i>Escala de valoración del análisis de los documentos seleccionados</i>
<b>Tarea 7.</b> Compartir con los otros alumnos la información encontrada Tarea semipresencial		
Difusión del trabajo realizado	<b>Blog que incluya documento síntesis, enlaces de interés encontrados, listado de referencias empleadas y espacio de debate para intercambio de opiniones sobre su trabajo</b>	Instrumento N° 3 . <i>Lista de control para evaluar la organización y uso del blog de difusión de información</i>

### ***Instrumentos de evaluación para el Procedimiento I***

<b>INSTRUMENTO N° 1. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR EL PROBLEMA DE ESTUDIO PLANTEADO Y LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	1	2	3	4
La temática de estudio planteada es relevante para su formación				
Plantea un problema de estudio novedoso y de interés				
Argumenta la adecuación del problema planteado				
Emplea recursos diversos para definir descriptores sobre el tema				
Los descriptores conceptuales propuestos son adecuados				
Los descriptores metodológicos propuestos son adecuados				
Identifica diversas fuentes documentales confiables relacionadas con los descriptores propuestos (bases datos, webs diversas, revistas...)				
Busca información en al menos tres bases de datos nacionales y tres internacionales (generales, específicas y relacionadas)				
Utiliza criterios razonados para guiar y simplificar la búsqueda (idioma, fecha publicación...)				
Selecciona documentos suficientes y actualizados para estudiar el tema				
Elige los documentos en términos de su adecuación y calidad				
Priorizó la información necesaria para sus necesidades de ampliación de información				
Clasifica de forma coherente los documentos seleccionados				
Participa en las tutorías virtuales de seguimiento establecidas				
Sube puntualmente los archivos con los borradores para su revisión				
Tiene en cuenta las orientaciones y recomendaciones del profesor y efectúa las				

correcciones indicadas				
Hace otras consultas para clarificar, ampliar y profundizar su trabajo				

<b>INSTRUMENTO N° 2. ESCALA DE VALORACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS SELECCIONADOS</b>	1	2	3	4
Analiza la información desde diferentes enfoques o puntos de vista				
Manifiesta interés por ampliar y profundizar los documentos analizados				
Sabe exponer con brevedad las ideas principales y conceptos de cada documento				
Establece relaciones adecuadas entre los conceptos identificados y lo refleja correctamente en el mapa				
Relaciona el conocimiento nuevo con su formación previa				
Extrae conclusiones lógicas y enriquecedoras del análisis realizado				
Aporta valoraciones y reflexiones personales sobre el tema estudiado				
Hace aportaciones creativas y realistas que demuestran un buen dominio de los contenidos trabajados				

<b>INSTRUMENTO N° 3. LISTA DE CONTROL PARA EVALUAR LA ORGANIZACIÓN Y USO DEL BLOG DE DIFUSIÓN DE INFORMACIÓN</b>	SI	NO
Elabora un blog adecuado y bien organizado para la difusión de su trabajo		
Difunde suficientemente entre sus compañeros la existencia y forma de acceso al blog		
Sube al blog los archivos trabajados: documento síntesis, mapa conceptual, listado de referencias...		
Incluye en el blog los enlaces que ha empleado para la búsqueda de información		
Abre un foro de discusión y establece claramente su finalidad y requisitos de participación		
Responde puntualmente a los comentarios, preguntas, etc. que sus compañeros le formulan		
Los registros revelan un alto grado de participación de sus compañeros		
Los comentarios del foro (preguntas y respuestas) revelan una suficiente profundización en la temática planteada		

#### 4.2.2.- Procedimiento II

Este procedimiento está dirigido a evaluar la capacidad de aprendizaje autónomo mediante la búsqueda y aplicación de nuevos enfoques didácticos<sup>6</sup>, es decir, se basa en la búsqueda, análisis y aplicación autónoma de conocimientos sobre modelos emergentes de enseñanza. En el siguiente cuadro 8, se muestra el esquema del procedimiento.

<i>Cuadro 8: Procedimiento para evaluar la capacidad de aprendizaje autónomo</i>		
RESULTADOS/PRODUCTOS ESPERADOS	EVIDENCIAS	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
Tarea 1. Obtener y analizar nueva información sobre enfoques teórico-prácticos de enseñanza (procedimientos didácticos). Tarea no presencial		
1.a) Búsqueda sistematizada de información bibliográfica en al menos tres bases de datos nacionales y tres internacionales, de ámbito científico-académico	1.a) Archivo acreditativo de los resultados de la búsqueda realizada	Instrumento n° 1. <i>Lista de control para evaluar una Búsqueda de Información Bibliográfica Automatizada</i>
1.b) Selección y especificación de nuevas propuestas didácticas	1.b) Informe del análisis realizado sobre los documentos seleccionados	Instrumento n° 2. <i>Escala de valoración para evaluar un informe de análisis bibliográfico</i>

<sup>6</sup> En este caso, tenemos como competencia general secundaria la aplicación de conocimientos.

<b>Tarea 2.</b> Observar situaciones reales de enseñanza para identificar prácticas didácticas novedosas que abran nuevas líneas de estudio e intervención Tarea no presencial: práctica externa o tarea independiente		
2) Realización de una observación en una sesión de clase en los niveles de primaria o secundaria	2) Registro narrativo de la observación y valoración del procedimiento didáctico observado	Instrumento nº 3. <i>Escala de valoración para evaluar un registro narrativo del procedimiento didáctico observado y su análisis</i>
<b>Tarea 3.</b> Contrastar con profesores en activo la idoneidad (practicidad, eficacia...) de diversos planteamientos didácticos e identificar sus necesidades al respecto. Tarea no presencial: práctica externa o tarea independiente		
3) Diseño, aplicación y análisis de entrevistas semi-estructuradas al profesorado	3) Transcripción y análisis de una entrevista semi-estructurada realizada a tres profesores de primaria o secundaria	Instrumento nº 4. <i>Escala de valoración para evaluar el diseño y análisis de entrevistas semi-estructuradas</i>
<b>Tarea 4 a.</b> Diseñar una unidad didáctica donde se refleje su propuesta metodológica, alcanzada tras el análisis de la información teórica y empírica obtenida. Tarea no presencial: trabajo personal <b>Tarea 4 b.</b> Presentación y defensa de la unidad diseñada Tarea presencial		
4) Unidad didáctica con propuesta metodológica justificada en análisis precedentes.	4.a) Informe escrito recogiendo la unidad diseñada 4.b) Presentación y defensa de la unidad	Instrumento nº 5. <i>Rúbrica para evaluar el diseño de una unidad didáctica</i>  Instrumento nº 6. <i>Rúbrica para la valoración de la presentación y defensa de la unidad didáctica</i>
<b>Tarea 5.</b> Poner en práctica la unidad diseñada para detectar los puntos fuertes y débiles de su planteamiento. Tarea no presencial: práctica externa o tarea independiente		
5) Impartición en un centro colaborador de la unidad didáctica diseñada	5) Grabación en vídeo de la clase impartida.	Instrumento nº 7. <i>Escala de valoración del profesor colaborador para evaluar la aplicación del procedimiento didáctico</i>  Instrumento nº 8. <i>Escala de autoevaluación de la puesta en práctica del procedimiento didáctico</i> <sup>7</sup>
<b>Tarea 6.</b> Participación en las actividades <i>on-line</i> previstas durante el desarrollo del procedimiento en su totalidad. Tarea semi-presencial		
6) Informes parciales para la tutorización de los trabajos desarrollados. Aportaciones al 80% de los foros de debate previstos. Participación en al menos el 50% de los chats de intercambio planificados	6) Envío de archivos de informes parciales Registro de consultas e intercambio con el profesor y compañeros (foros, chats...) Informe automatizado de registro y conectividad	Instrumento nº 9. <i>Lista de control para la valoración de la participación on-line</i>

### ***Instrumentos de evaluación para el Procedimiento II***

<sup>7</sup> Los instrumentos 7 y 8 contienen los mismos indicadores, pero expresados en tercera persona (evaluación del profesor colaborador) o en primera persona (autoevaluación), respectivamente.

<b>INSTRUMENTO N° 1. LISTA DE CONTROL PARA EVALUAR UNA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA AUTOMATIZADA</b>	SI	NO
Ha consultado 3 bases nacionales		
Ha consultado 3 bases de datos internacionales		
Las referencias aportadas son distintas de las difundidas en el master.		
Las referencias aportadas son pertinentes		
Las referencias aportadas son novedosas		

<b>INSTRUMENTO N° 2. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR UN INFORME DE ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO</b>	1	2	3	4
Idoneidad de las referencias seleccionadas				
Argumentación de la selección bibliográfica realizada				
Síntesis de la información obtenida				
Análisis comparativo de las fuentes consultadas				
Valoración personal de las propuestas didácticas analizadas (fortalezas y debilidades)				

<b>INSTRUMENTO N° 3. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR UN REGISTRO NARRATIVO DEL PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO OBSERVADO Y SU ANÁLISIS</b>	1	2	3	4
Contextualiza la información recogida en la observación (lugar y tiempo/duración, n° de sesiones)				
El registro se presenta siguiendo la cronología de los eventos sucedidos				
Recoge información descriptiva suficiente, relevante y detallada sobre elementos didácticos novedosos que contribuyen a la ampliación de conocimientos				
Registra la información de manera objetiva, sin introducir elementos valorativos				
Define categorías de análisis para la didáctica de la matemáticas de manera exhaustiva y mutuamente excluyentes				
Interpreta con razones y argumentos las aportaciones de la práctica observada a la didáctica de las matemáticas				
Establece debilidades y fortalezas de la práctica observada, contrastándolas con la literatura o investigación existente de la didáctica de las matemáticas				
A partir de la práctica observada realiza predicciones reflexivas, que contribuyen a nuevas líneas de intervención didáctica.				

<b>INSTRUMENTO N° 4. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR EL DISEÑO Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS</b>	1	2	3	4
Las preguntas formuladas son pertinentes para el objetivo perseguido				
Las preguntas están formuladas de manera clara				
Utiliza un lenguaje preciso y adecuado				
La entrevista está bien estructurada				
Se ajusta convenientemente a las respuestas del interlocutor.				
Las categorías de análisis extraídas están bien definidas, son adecuadas y relevantes				
Sus interpretaciones y conclusiones son útiles para el trabajo docente				

<b>INSTRUMENTO N° 5. RÚBRICA PARA EVALUAR EL DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA</b>				
<i>A) aspectos teóricos y documentales</i>				
<b>CATEGORÍA</b>	4	3	2	1
Planteamiento de la propuesta didáctica	Ha realizado un excelente planteamiento de la propuesta didáctica, que está sólidamente basada en la teoría	Presenta una propuesta didáctica coherente y adecuada	Su propuesta es escasamente adecuada y coherente.	Su propuesta es inadecuada e incoherente con los planteamientos teóricos

Fuentes de información y documentación	Gran variedad y adecuación de fuentes de información. Ha consultado fuentes nacionales e internacionales relevantes	Suficiente variedad y adecuación en las fuentes de información utilizados. Consulta fuentes relevantes, pero sólo nacionales	Poca variedad y adecuación en las fuentes de información utilizadas. Escasa relevancia de las fuentes nacionales e internacionales empleadas	No utiliza fuentes adecuadas de información y son poco variadas. Ha consultado sólo fuentes nacionales.
Tratamiento de la información	Muy bien trabajada, estructurada, pertinente y atractiva. Redacción fluida y de estilo atractivo.	Bien trabajada, estructurada y pertinente. Redacción fluida.	Poco trabajada y estructurada. Redacción confusa	Sin elaborar, mal trabajada y poco pertinente. Redacción pobre.
Valoración personal del modelo teórico empleado	Realiza excelentes aportaciones valorativas. Sus reflexiones críticas son muy interesantes y novedosas	Realiza aportaciones valorativas y ofrece algunas reflexiones interesantes	Escasos elementos de valoración. Pocas aportaciones y reflexiones críticas interesantes	No profundiza en su valoración. Hace muy pocas aportaciones personales y apenas presenta reflexión crítica
<b>B) aspectos didácticos</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Relevancia e interés de la unidad elaborada	La unidad didáctica propuesta es altamente relevante y de gran interés formativo	La temática propuesta tiene suficiente relevancia e interés formativo	La temática propuesta tiene poca relevancia y su interés formativo es secundario	La unidad didáctica propuesta es irrelevante; el interés formativo de su temática es nulo
Objetivos	Identificación clara, precisa y pertinentes de los objetivos de la unidad didáctica	Adecuado planteamiento de objetivos de la unidad didáctica	Inadecuado planteamiento de los objetivos de la unidad didáctica	No se identifican los objetivos que persigue la unidad didáctica.
Metodología didáctica y actividades para el desarrollo y evaluación de la unidad	Muy pertinente para los objetivos pretendidos; variada y atractiva e interesante	Adecuada al diseño de objetivos; poco variada, pero atractiva e interesante	Adecuada a los objetivos, pero poco variada y escasamente atractiva e interesante	Inadecuada con los objetivos planteados; monótona y poco interesante. Actividades simples.

<b>INSTRUMENTO Nº 6. RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Contenidos de la exposición	Ha transmitido toda la información con un excelente nivel de argumentación y reflexión	Ha transmitido toda la información con un adecuado nivel de argumentación y reflexión	Ha transmitido la información de forma superficial, sin argumentar ni reflexionar	Falta información relevante y no argumenta la que presenta.
Organización de los contenidos	La información está bien secuenciada, apoyándola con ejemplos adecuados	La información está conectada, pero faltan ejemplos de apoyo	No hay buena conexión o enlace entre los diferentes apartados	La información es confusa y carente de estructura
Originalidad y motivación	Ha expuesto la unidad de forma novedosa, usando recursos atractivos y manteniendo la atención de los oyentes.	Ha usado algunos recursos y ha logrado centrar el interés de los oyentes	No ha empleado recursos que centran el interés de los oyentes.	Ha expuesto la unidad de forma poco original y poco atractiva.
Presentación y	Muy bien trabajada; se	Presentación buena,	Presentación monótona;	Escasa preparación de

adecuación de tiempos	ajusta a los tiempos establecidos	adecuada a los tiempos establecidos	ajuste inadecuado del tiempo	la intervención; no distribuye ni se ajusta a los tiempos disponibles
Uso de recursos	Variados y adecuados al contenido expuesto	Suficientes y adecuados al contenido expuesto	Pocos recursos y no adecuados al contenido.	No usa recursos

<b>Instrumento nº 7. Escala de valoración del profesor colaborador para evaluar la aplicación del procedimiento didáctico</b> (Instrumento nº 8: los mismos ítems redactados en términos autorreferenciales)	1	2	3
Bloque A: Presentación del tema y estilo expositivo			
¿La explicación ha sido clara y comprensible para la clase?			
¿La información proporcionada carece de ambigüedad?			
¿Ha incluido toda la información relevante y central sobre el tema?			
¿La secuencia explicativa ha estado bien organizada y estructurada?			
¿Apoyó bien la información con ejemplos apropiados?			
¿La exposición ha sido amena?			
¿Ha sabido interesar al alumnado?			
¿Ha sabido mantener la atención del alumnado durante la exposición?			
<i>Puntuación total sobre el bloque A</i>			
Bloque B: Interacción			
¿Atiende convenientemente las intervenciones del alumnado?			
¿Ofrece respuestas precisas y comprensibles a sus dudas?			
¿Usa ejemplos variados para aclarar las dudas y extender las ideas presentadas?			
¿Argumenta de manera convincente?			
¿Se ha ajustado a la dinámica de la clase cuando era necesario?			
¿Ha fomentado la participación de los alumnos?			
¿Ha “cerrado” su intervención de forma adecuada?			
<i>Puntuación total sobre el bloque B</i>			
Bloque C: Tareas			
¿Ha asignado tareas apropiadas?			
¿Ha distribuido convenientemente a los alumnos para la tarea?			
¿Ha atendido convenientemente las demandas de ayuda?			
<i>Puntuación total sobre el Bloque C</i>			

<b>INSTRUMENTO Nº 9. LISTA DE CONTROL PARA LA VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN ON-LINE</b>	SI	NO
Sube los archivos con informes parciales en las fechas establecidas		
Consulta y tiene en cuenta las correcciones a sus informes parciales		
Participa en el porcentaje de foros establecido		
Accede y participa en los chats pre-establecidos en las fechas/horas indicadas		
Consulta los documentos colgados en la plataforma por el profesor y sus compañeros		
Sube a la plataforma documentos, materiales, enlaces... de interés que ha encontrado		
Hace consultas periódicas a través del correo electrónico para clarificar dudas diversas		
Cumple las tasas mínimas establecidas de registro y conectividad		

## 5. REFLEXIONES FINALES

En el momento actual estamos asistiendo a un cambio en la docencia universitaria que nos plantea el reto de diversificar las modalidades de formación, utilizando para ello fórmulas que complementen la presencialidad y las actividades virtuales (b-Learning). En este contexto, se hace preciso ir transformando la evaluación tradicional basada en pruebas de papel y lápiz, en una evaluación que se centre en el aprendizaje y la adquisición de competencias, que contemple variedad de procedimientos y roles, que sea coherente con las expectativas del entorno y de la propia universidad y, sobre todo, que esté orientada al aprendizaje para toda la vida y capacite al estudiante para el desarrollo de una profesión en otros contextos no académicos (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2008).

Dadas las dificultades que este cambio en la evaluación conlleva para el docente, el proyecto EvalCOMIX ha pretendido ofrecer herramientas que le faciliten su trabajo. La plantilla para el diseño de procesos de evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixto que aquí hemos presentado, es una propuesta en esta línea que se caracteriza por la sencillez de su aplicación y por generar una estructura sistematizada que orienta el proceso a desarrollar. Cualquier docente que planifica la evaluación de su materia, aunque no tenga formación específica en pedagogía, puede utilizarla para diseñar una evaluación coherente y comprometida con los nuevos requisitos planteados desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

## REFERENCIAS

- Álvarez Rojo, V. y Escudero Escorza, T. (2008). Guía Evalcomix: evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixtos. En M.S. Ibarra (coord.). *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX* (capítulo 3). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Correa Piñero, A.D., Guzmán Rosquete, R. y Pérez Jorge, D. (2008). Procedimientos para evaluar el aprendizaje autónomo en Comunicación y Educación. En M.S. Ibarra (coord.). *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: Evalcomix* (capítulo 7). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- García, M. (coord.), Asensio, I.I. y Biencinto, Ch. (2008). Procedimientos para evaluar la aplicación de conocimientos en Periodismo y Educación. En M.S. Ibarra (coord.). *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX* (capítulo 5). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 91-129.
- González, J. y Wagenaar, R. (coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ibarra, M.S. (2008). Informe Ejecutivo EvalCOMIX. En M.S. Ibarra (coord.). *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX* (capítulo 1). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 7-20.
- Ibarra, M.S. (Coord.) (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. Comunicación presentada a la *Conferencia Iberoamericana LAMS 2007/2008 European LAMS Conference*. Disponible en <http://lams2008.lamsfoundation.org/abstract.htm#01>.



- Rodríguez, G. (coord.), Ibarra, M.S. y Gómez, M.A, (2008). Informe EvalCOMIX: Competencias objeto de evaluación en los másteres oficiales. En M.S. Ibarra (coord.). *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX* (capítulo 2). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 21-31.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Torres, J.J. y Perera, V.H. (2009, en prensa). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *PíxelBi. Revista de Medios y Comunicación*.
- Villa, A. y Poblete, M.(Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

## ANEXO 1:

### Relación de participantes en el proyecto EvalCOMIX

#### Coordinadora:

María Soledad Ibarra Sáiz, Universidad de Cádiz (TU)

#### Comité de Gestión:

Víctor B. Álvarez Rojo, Universidad de Sevilla (CU)  
Tomás Escudero Escorza, Universidad de Zaragoza (CU)  
Jesús M. Jornet Meliá, Universidad de Valencia (CU)  
Luis Lizasoáin Hernández, Universidad del País Vasco (TU)  
Gregorio Rodríguez Gómez, Universidad de Cádiz (TU)

#### Comité de Coordinadores de Equipos de Investigación:

Mercedes García García, Universidad Complutense (TU)  
Gregorio Rodríguez Gómez, Universidad de Cádiz (TU)  
Daniel González González, Universidad de Granada (TU)  
Ana Delia Correa Piñero, Universidad de La Laguna (TU)  
Leonor González Menorca, Universidad de La Rioja (CEU)  
Javier Gil Flores, Universidad de Sevilla (TU)  
Francisco Aliaga Abad, Universidad de Valencia (TU)  
Alejandra Cortés Pascual, Universidad de Zaragoza (C. Doc)  
Luis Lizasoáin Hernández, Universidad del País Vasco (TU)  
Teresa Aguado Odina, UNED (TU)

#### Equipos de Investigación:

##### Universidad Complutense:

Mercedes García García (Coord.)  
Isabel Inmaculada Asensio Muñoz  
Chantal Biencinto López

##### Universidad de Cádiz:

Gregorio Rodríguez Gómez (Coord.)  
María Soledad Ibarra Sáiz  
Miguel Ángel Gómez Ruiz  
Daniel Cabeza Sánchez

##### Universidad de Granada:

Daniel González González (Coord.)  
Emilio Berrocal de Luna  
Beatriz García Lupión  
Rafael López Fuentes  
Purificación Salmerón Vilchez  
Isabel Martínez Sánchez

##### Universidad de La Laguna:

Ana Delia Correa Piñero (Coord.)  
Remedios Guzmán Rosquete  
David Pérez Jorge

##### Universidad de La Rioja:

Leonor González Menorca (Coord.)  
Nicolás Fernández Losa  
Rubén Fernández Ortiz  
Enma Juaneda Ayensa  
Fermín Navaridas Nalda  
Raúl Santiago Campiό

##### Universidad de Sevilla:

Javier Gil Flores (Coord.)  
José Clares López  
Teresa Padilla Carmona  
Javier Rodríguez Santero  
Juan Jesús Torres Gordillo

##### Universidad de Valencia:

Francisco Aliaga Abad (Coord.)  
Isabel Díaz García  
Dulce Gómez Costa

##### Universidad de Zaragoza:

Alejandra Cortés Pascual (Coord.)  
Ana Arraiz Pérez  
Concepción Bueno García  
Fernando Sabirón Sierra

##### Universidad del País Vasco:

Luis Lizasoáin Hernández (Coord.)  
Beronika Azpillaga Larrea  
Rakel del Frago Arbizu  
Eider Gamboa Ruiz de Eguilaz

##### Universidad Nacional de Educación a Distancia:

Teresa Aguado Odina (Coord.)  
Belén Ballesteros Velázquez  
Daniel Domínguez Sigaredo  
Inés Gil Jaurena

#### Comité de Apoyo

Eduardo Blanco Ollero (UCA)  
Daniel Burgos Solans (Empresa ATOS)  
Juan Enrique González Conejero (UCA)  
Miguel Valcárcel Cases (UCO)



**PERFILES Y COMPETENCIAS DOCENTES  
PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Víctor Álvarez Rojo (Coord.) (Universidad de Sevilla)**

**I. Inmaculada Asensio Muñoz, *Universidad Complutense*  
Rakel del Frago Arbizu, *Universidad del País Vasco*  
Mercedes García García, *Universidad Complutense*  
Soledad Guardia González, *Universidad Complutense*  
Soledad Romero Rodríguez, *Universidad de Sevilla***

## 1. INTRODUCCIÓN: EEES Y PERFILES DOCENTES

La enseñanza universitaria en la actualidad tiene como referencia el proceso de armonización iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999. Allí se trazaron las líneas maestras para construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que persigue, prioritariamente, objetivos políticos y sociales de gran calado como son la armonización y la convergencia de los sistemas universitarios europeos en la formación de profesionales; el reconocimiento automático de los títulos otorgados por cada país de la UE; y la consecución de un mercado único de capitales, de bienes y servicios y de profesionales. Dichas metas son legítimas y necesarias para la construcción de una sociedad europea integradora. Pero su consecución exige cambios en nuestras universidades, tanto políticos (estructura de la oferta de formación) como técnicos (contenidos y formas de la enseñanza).

La formación de profesionales basada en competencias como principio programático del EEES, puede contribuir significativamente a la adaptación de la universidad a las necesidades sociales del siglo XXI, principalmente, porque disponer de un perfil de competencias académicas y profesionales como referente para la enseñanza puede ser de una gran ayuda para racionalizar las propias titulaciones y dar respuesta a la cuestión esencial de cuánto conocimiento es necesario para formar a un profesional competente para un contexto profesional específico.

Sin embargo, enseñar competencias académico-profesionales representa un cambio significativo e innovador en el ámbito de la docencia universitaria, dado que ésta se ha centrado prioritaria y tradicionalmente en los contenidos científico-disciplinares. Es por ello que el desarrollo de las competencias docentes necesarias para hacer frente a esta nueva perspectiva de la enseñanza debería constituir en adelante un referente imprescindible en los procesos de formación inicial y continua de los docentes ofertados por las universidades españolas. El profesorado del EEES debe estar preparado para enseñar no tanto conocimientos sobre la materia como competencias profesionales (saber y saber hacer) y no tanto en transmitir información como en procurar procedimientos de enseñanza que guíen el aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, el profesorado deberá adquirir nuevas competencias docentes para poderse adaptar al EEES y ser motor de cambio. Pero ¿qué competencias docentes demanda el EEES? y ¿qué competencias docentes tiene el profesorado y en cuáles se debe formar?

En este contexto social e institucional las investigaciones sobre las competencias docentes que los profesores/as universitarios poseen y sobre carencias competenciales percibidas constituyen un requisito fundamental y obligado para planificar la formación de éstos para el cambio. La finalidad del presente simposio es dar a conocer las diferentes percepciones de los profesores/as de varias universidades, de las cinco grandes áreas de conocimiento, sobre los perfiles y competencias docentes consideradas necesarias para responder a las demandas del EEES. En él se presentan los resultados de la primera fase de una investigación que se está llevando a cabo en 5 universidades españolas: Sevilla, Complutense, Granada, Cádiz y País Vasco<sup>1</sup>.

El conjunto de aportaciones del simposio presenta 3 formas de percibir el modo de dar respuesta al nuevo escenario, cada una de las cuales resume la percepción del profesorado sobre los tipos de profesores/as que demanda la enseñanza universitaria actual de cara a las

---

<sup>1</sup> Proyecto (SEJ2007-67526) aprobado y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y por los Fondos FEDER de la UE, dentro del Plan Nacional I+D 2007.

exigencias del EEES y las competencias generales y técnico-específicas (perfil docente) que deberían poseer.

En la primera aportación, realizada por los investigadores de la Universidad de Sevilla, se sintetiza la perspectiva integradora y holística de entender el perfil docente universitario: el profesor competente o multifunción. Una proporción significativa del profesorado participante en la investigación rechaza con argumentos sólidos la necesidad de diversificar los perfiles docentes para responder al reto de formar profesionales en base a competencias; es decir, no consideran que la respuesta adecuada a la nueva situación deba venir a través de la formación de profesores/as especializados en docencia, investigación, desempeño profesional de la titulación..., etc. El profesorado universitario, desde esta perspectiva, tiene que estar capacitado para desarrollar un amplio conjunto de competencias docentes, en función de la diversidad de situaciones de enseñanza que la universidad pueda ofertar: investigación, ejercicio profesional de la titulación, tutela de los procesos de aprendizaje, gestión, etc. Y, consecuentemente, ser capaz de reflexionar y aprender de su propia práctica docente para hacer frente a las nuevas demandas de la enseñanza.

La segunda aportación, procedente de la Universidad Complutense, presenta una percepción dicotómica de perfiles docentes ligada a dos áreas de conocimiento, Humanidades y Ciencias de la Salud. El profesorado de estas áreas, y en especial el de la segunda, percibe como relativamente incompatible el desarrollo simultáneo de competencias docentes y competencias de investigación. Propugna, pues, un nuevo contexto de desarrollo del profesorado en el cual se pueda hacer realidad la constitución de equipos docentes, en los que tendría cabida la especialización competencial proyectada, prioritaria aunque no exclusivamente, a la docencia en unos casos y a la investigación en otros; todo ello sobre la base de compartir conocimientos y competencias en el seno del equipo.

El profesorado informante en la Universidad del País Vasco percibe una pluralidad de perfiles docentes, en sintonía con otras de las universidades participantes en la presente investigación. Y entre esos perfiles resalta la necesidad percibida de contar con un perfil docente muy estrechamente ligado al ejercicio profesional de cada una de las titulaciones. La lógica de este planteamiento es irrefutable: si la universidad tiene que enseñar competencias profesionales es imprescindible que al menos una proporción de su profesorado ejerza efectivamente las profesiones están directamente relacionadas con las titulaciones.

Para finalizar, se presenta la integración realizada sobre las percepciones de perfiles docentes de todos los grupos de profesores que han aportado su visión de los retos docentes en el EEES en las 5 universidades. Aunque las percepciones del profesorado informante manifiestan un amplio abanico de perfiles para el profesorado universitario, que reflejan en buena medida las distintas realidades de la docencia en las cinco áreas de conocimiento, sin embargo, un análisis en profundidad, llevado a cabo sobre las coincidencias y discrepancias respecto a los perfiles percibidos en un primer momento, permite inferir 4 tipos de profesores/as y sus correspondientes competencias docentes: *Profesor especialista en Docencia*, *Profesor Docente-Investigador*, *Profesor Asociado/de Prácticas/Clínico* y *Profesor Multifunción*.

## 2. MODELO DOCENTE ÚNICO PARA EL EEES: EL PROFESORADO COMPETENTE

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado a partir de la Declaración de Bolonia (1999) implican una serie de cambios que afectan especialmente a la docencia universitaria: planificación de la docencia, metodologías de enseñanza, técnicas y procedimientos de evaluación y tutoría y apoyo al alumnado (Álvarez Rojo et al., 2004).

Estos nuevos retos implican el ejercicio de una serie de competencias profesionales en el personal docente. La formación del profesorado es una pieza clave para el desarrollo de dichas competencias y debería partir de una definición previa de los perfiles docentes requeridos en la enseñanza universitaria.

En este trabajo nos vamos a centrar en el estudio que, inserto en el proyecto de investigación objeto de este simposio, pretendía identificar la tipología de profesorado que requiere la enseñanza universitaria. Específicamente, se pretendía determinar la tipología de profesorado que demanda la enseñanza actual y los perfiles que se atribuyen a cada tipo, tomando como referencia las opiniones del profesorado de la Universidad de Sevilla, expresadas a través de grupos de discusión.

### 2.1. Metodología

La metodología de investigación mediante grupos de discusión o grupos focales ha sido la base sobre la cual se ha recogido la información, de acuerdo con las pautas que aparecen en la literatura al respecto (Ibáñez, 1986; Krueger, 1991; Callejo, 2001; Suárez, 2005).

En la Universidad de Sevilla se celebraron tres grupos de discusión, formados por profesorado de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Humanidades. Participaron en cada grupo entre seis y once docentes, buscando el equilibrio entre la homogeneidad (profesorado universitario de una misma área de enseñanza) y la heterogeneidad (categoría profesional, titulaciones en las que imparten docencia). La composición de los tres grupos, en lo que respecta a la categoría docente y al área de sus miembros, queda recogida en la tabla 2.1.

CATEGORÍA DOCENTE	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Humanidades
Catedráticos/as de Universidad	-	1	-
Profesorado Titular	8	3	4
Ayudantes Doctores/as	-	-	1
Profesorado Contratado Doctor	2	4	-
Profesorado Colaborador	1	-	-
Profesorado Asociado	-	1	1
Ayudantes	-	1	-
Total	11	10	6

Tabla 2.1: Composición de los grupos de discusión

Los grupos de discusión se desarrollaron en un espacio adecuado, a lo largo del mes de marzo de 2008 y tuvieron una duración en torno a la hora y media.

A la hora de captar al profesorado se utilizaron los siguientes elementos: a) localización a través de redes informales, intentando que el profesorado participante no se conociera entre sí; b) se explicaba que, en el marco del proyecto de investigación, participarían en un grupo de discusión en el se tratarían temas relacionados con la docencia, sin llegar a concretar exactamente la temática sobre la que se discutiría; c) como contrapartida se asumía el compromiso de facilitar las conclusiones del estudio así como la posibilidad de proporcionar algún documento acreditativo de su colaboración en el proyecto.

Las sesiones se desarrollaron partiendo de una introducción realizada por el/la moderador/a del grupo. En dicha introducción se explicó la temática sobre la que iba a versar el grupo y se informó de la necesidad de grabar en audio la conversación.

La discusión se desarrolló libremente en los grupos. No obstante, el/la moderador/a de cada uno de ellos disponía de una lista común de temas auxiliares, que se plantearían sólo en el caso de que las personas participantes no los abordaran en el discurso libre. Estos temas fueron los siguientes: funciones a desarrollar, competencias docentes características, competencias a desarrollar en el alumnado, metodologías didácticas empleadas y procedimientos de evaluación que ponen en práctica.

El discurso generado fue analizado a través del análisis de contenido, extrayendo los significados relacionados con cada uno de los temas hallados, haciendo una síntesis de los mismos e ilustrándolos con citas textuales.

## **2.2. Resultados: el/la profesor/a competente**

El análisis del discurso generado durante el desarrollo de los tres grupos de discusión, nos lleva a concluir que el profesorado participante no se plantea la necesidad ni la oportunidad de identificar diferentes perfiles de docentes. Consideran que habría que cuestionarse qué se entiende por profesor o profesora competente, entendiendo que, en este sentido, existen dos planos de discusión: el que se refiere a la realidad docente del día a día y, por otro lado, el que respecta al modelo de educación que se impone. Ambos planos entran en conflicto entre sí, llegando a sentir en algunos momentos que el profesorado está *“en medio del bocadillo, entre lo que impone el sistema y lo que demanda el alumnado”*.

De alguna forma, se puede decir que el profesorado participante en los grupos de discusión se rebela contra la idea de tener que pensar en un modelo o varios modelos de profesorado ya que creen que existen tantos como docentes. Consideran que el sistema busca *“homogeneizar”* al profesorado y se considera como *“perversa”* la intención de *“encorsetar al profesorado”* que detectan en el sistema. Se opta en el grupo por reflexionar acerca de lo que considera como docente competente, tomando como referencia las necesidades del alumnado a las que debe responder, por encima de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por tanto, se identifica un solo tipo de profesorado, al que se denomina *“profesor/a competente”*.



Se considera que puede haber tantos tipos de profesorado como docentes existen. Sin embargo, el/la docente competente es aquél o aquélla que *“forma a una persona capaz de desenvolverse en diferentes situaciones personales, sociales, profesionales”*.

### ❖ **Funciones**

A este tipo de docente se le atribuyen las siguientes **funciones**:

- Detectar las necesidades y demandas del alumnado, para adaptar a ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*“Hay que conocer a los estudiantes, su ocio, su vida, sus valores (...) se necesita saber cómo son, estar más cerca”*.

Se reconoce que el alumnado no siempre sabe reconocer y expresar qué es lo que necesita, por ello, es necesario *“engancharlos, abrirles las necesidades”*, lo cual se considera que *“se aleja de lo que vende Europa”*. Se entiende que sólo si se parte de sus necesidades se puede generar un *“aprendizaje con garantías”*.

- Motivación del alumnado. El profesorado universitario tiene que *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*. Se considera que el alumnado *“reclama ilusión, que vean las salidas profesionales, ir más allá de lo que reclama el empresario”*.

La motivación del alumnado pasa por que el profesorado también se sienta motivado, así, se refiere el profesorado participante al desarrollo, por parte del/de la docente de la *“capacidad para motivar al alumnado y a tí mismo”*, en un contexto en el que se preguntan *“¿realmente a la institución le interesan los docentes? ¿se apuesta realmente por la educación?”*

La motivación del alumnado pasa por conocer previamente cuáles son sus necesidades y, partiendo de ahí, *“plantear cosas estimulantes”* y *“que vean las salidas profesionales”*.

Uno de los elementos que facilita la motivación del alumnado es ayudarles a comprender *“las habilidades que hacen falta para el desarrollo laboral de la disciplina”*. La conexión con el mundo real –personal, social, laboral- se considera como criterio básico, además de los propiamente disciplinares y académicos, a la hora de seleccionar los contenidos, o la manera de mostrarlos, *“buscando ejemplos prácticos en el mercado de trabajo, usando ejemplos de la vida real”*.

- *“Adaptarse a la diversidad del alumnado”*, buscando vías de comunicación con éste. El profesorado es consciente del número creciente de alumnado procedente de diferentes países, motivado, en parte por el fenómeno migratorio y, por otro lado, por la movilidad provocada por los programas de intercambio, lo cual se verá aún más favorecido por los planteamientos del EEES. Se plantea también la necesidad de tener ciertos conocimientos de idiomas para poder comunicarse con el alumnado inmigrante.

- Desarrollar una *“acción tutorial planificada y organizada”*, como elemento de acercamiento a las necesidades del alumnado y facilitadora de la motivación de éste. Este planteamiento va más allá de las tutorías tradicionales, realizadas a demanda, sin un contenido previamente establecido y sin ninguna visión preventiva, de desarrollo o de intervención social, sino más bien como resolución de problemas puntuales. Se considera a la orientación y la acción tutorial como elemento de garantía de la calidad de la enseñanza universitaria. Espíritu crítico: *“el profesor competente debe saber fomentar el espíritu crítico en el alumnado”*, yendo más allá de la simple memorización de la información.

- Adaptarse al modelo de enseñanza que se promueve desde la institución, pero desde una perspectiva crítica, no sometándose a él. El profesorado puede colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje *“diciendo ‘esto a mí no me gusta’”*. El profesorado competente tiene que estar abierto a participar en el *“debate sobre qué hacer y cómo”*

*hacerlo*”, y criticar aquellos planteamientos que entorpecen el aprendizaje más que facilitarlos. El debate y la reflexión compartida sobre la docencia puede ayudar al profesorado a paliar *“el sentimiento de soledad docente e investigadora, donde puede haber más de 20000 modelos de profesorado con más de 20000 modelos de alumnado”*.

Este/a docente crítico/a se rebela contra *“entrar en el juego de desarrollar una formación vinculada a la precariedad en el mundo laboral”*.

#### ❖ **Metodologías de enseñanza**

Por lo que respecta a este tema, el profesorado destaca la necesidad de utilizar las que fomenten el aprendizaje autónomo por parte del alumnado. Se valora el papel activo del alumnado en proceso de aprendizaje, superando la concepción más tradicional en la que el alumnado era concebido como un receptor de conocimientos transmitidos única y exclusivamente, a través de la lección magistral. Se refieren, así, a metodologías que *“enseñan a aprender”*, opuesto a las que llevan al profesorado a *“contar lo que ya está en los libros”*, y que facilitan el desarrollo del sentido crítico y la competencia para el trabajo en equipo.

Por otra parte, se plantea la necesidad de proponer actividades que permitan que el alumnado tome conciencia de la relación que existe entre la materia el ejercicio profesional.

Por último, se destaca la importancia de utilizar la investigación para el desarrollo de las metodologías docentes.

#### ❖ **Competencias a transmitir**

El discurso generado en los grupos de discusión gira en torno a las competencias genéricas o transversales a fomentar en el alumnado, más que a competencias específicas de materias concretas. De esta forma, se destacaron las siguientes:

- Espíritu crítico: *“el profesor competente debe saber fomentar el espíritu crítico en el alumnado”*, yendo más allá de la simple memorización de la información.
- Ilusión por el aprendizaje: *“debe tener la capacidad para ilusionar e ilusionarse”*
- Trabajo en equipo: *“desarrollar el trabajo en grupo es muy importante”*, señalada como uno de los elementos esenciales de desarrollo de la competencia social del alumnado.
- Responsabilidad respecto al propio aprendizaje: *“enseñar a ser responsables en su aprendizaje individual, grupal”*, como un elemento que forma parte de la finalidad de formar a una ciudadanía activa, capaz de aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida, respondiendo a las exigencias del contexto en el que ha de desenvolverse.

#### ❖ **Instrumentos, medios o equipos**

Las personas participantes en el grupo de discusión hicieron hincapié en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, consideradas como un recurso más a integrar con otro tipo de medios didácticos *“sin que sean únicas o el centro del proceso de enseñanza, utilizarlos con otras herramientas, como la pizarra”*.

#### ❖ **Competencias docentes**

El grupo de discusión, de forma coherente con todo lo planteado hasta ahora, generó un discurso en torno a las **competencias** que debería desarrollar el profesorado universitario, vinculadas a los diferentes “saberes” que configuran la competencia de acción profesional (saber, saber-hacer, saber-ser-y-estar). Las detallamos a continuación:

- Ser consciente de la importancia de la función docente: *“hay que subrayar que el profesor tiene que ser consciente de la importancia de su función docente, la labor docente es la hermana menor de nuestra trayectoria”*.

- Saber relacionar la materia con la práctica profesional: *“hacer comprender para qué sirve, utilizando ejemplos de la vida real”*.
- Saber planificar: *“es muy importante la planificación, aunque los nombres raros pueden aburrir a la gente, por ejemplo, competencias, guías docentes...”*
- Reflexionar sobre la práctica: *“el profesor debe llevar un trabajo reflexivo que es difícil hacerlo cuando tienes que llevar una guía-corset de tu trabajo”*.
- Estar abierto/a a la proyección internacional: *“hay que salir fuera y ver lo que se hace, mirar lo que hacen otros, intercambiar experiencias”*.
- Empatía, inteligencia emocional: *“tiene que mostrar empatía hacia el alumnado” “no olvidar lo que esperaba una como alumna”*
- Capacidad para ilusionar: *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*.
- Conocimiento de la materia que imparte y de las que están incluidas en su área de conocimiento.
- Conocimiento y utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Dominio de idiomas: Conocimientos de lengua para comunicarse con el alumnado inmigrante.

### **2.3. Conclusiones**

La lectura de los resultados nos lleva a una primera conclusión: es difícil establecer tipologías de profesorado que estén claramente delimitadas. Las competencias docentes que el profesorado considera que tiene que desarrollar y poner en juego están estrechamente relacionadas con la facilitación del aprendizaje por parte del alumnado y con la reflexión sobre la propia práctica docente. La mayoría de estas competencias no se consideran como una exigencia específica de la configuración del EEES, sino como algo inherente a la propia función docente que debe estar por encima del propio Espacio Europeo de Educación Superior.

### 3. MODELO DICOTÓMICO PARA EL EEES: EL PROFESOR DOCENTE VS. EL PROFESOR INVESTIGADOR

Si uno de los objetivos fundamentales del proceso de Convergencia Europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior hacia un paradigma centrado en el aprendizaje autónomo del alumno (Mario de Miguel, 2005; Mérida, 2006) entonces la responsabilidad de que se produzca el cambio recae, principalmente, sobre el profesor universitario. Este paradigma no sólo afecta a una nueva organización de las enseñanzas o a una forma diferente de computar la actividad académica sino que sitúa al estudiante en el centro de la actividad de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el profesor que se adecua al EEES debe estar preparado, no tanto para enseñar conocimientos sobre la materia ni para transmitir información cuanto para contribuir al desarrollo de competencias profesionales (saber y saber hacer) y para guiar personalmente el aprendizaje de los estudiantes.

En la Universidad Complutense, participante en el Proyecto FORCOM, se realizan dos grupos de discusión, uno con profesores del área de Humanidades y otro con profesores del área de Ciencias de la Salud. Cada grupo se constituye con siete profesores de las Titulaciones y Categorías Profesionales que se resumen en la tabla siguiente:

AREA DE CONOCIMIENTO	FACULTAD	CATEGORÍA PROFESIONAL
HUMANIDADES	Filología Filosofía Geografía e Historia Musicología Pedagogía* <sup>2</sup> Psicopedagogía*	2 Catedrático 2 Titular 1 Contratado Doctor 1 Asociado 1 Ayudante
CIENCIAS DE LA SALUD	Farmacia Geología Medicina Odontología Veterinaria	1 Catedrático Universidad 4 Titular Universidad 1 Asociado 1 Contratado Doctor

*Tabla 3.1. Resumen de los participantes de los grupos de discusión*

El análisis de contenido de los discursos generados en los grupos (García et al., 2008) pone de manifiesto que el EEES resalta un perfil docente vinculado a la tutoría y a la mediación del aprendizaje de los estudiantes y en escenarios diferentes. Sin embargo, un profesor universitario no puede abandonar su faceta de investigador cuando, en muchos casos, es en este entorno donde se produce la mayor parte de la investigación española. Pero son conscientes que, posiblemente, la dedicación tutorial de este nuevo profesor pudiera hacer poco factible compaginar las dos funciones prioritarias del profesor universitario y, más concretamente, pudiera repercutir en la disminución del tiempo disponible para la investigación.

Los profesores de los grupos de discusión que han participado en experiencias piloto del EEES valoran que el cómputo de la dedicación asociada a la nueva función docente es

<sup>2</sup> \*En la UCM, la Facultad de Educación se integra en el área de Humanidades

altamente elevado. No sólo porque se incluyen las tareas de enseñanza directa e individualizada, la interacción, la tutoría o el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, sino porque aumenta el tiempo de coordinación con el equipo docente, la planificación, la preparación de guías didácticas, la elaboración de materiales y actividades de aprendizaje, la frecuencia de la evaluación. En este paradigma, las tutorías programadas, frecuentemente vacías en la actualidad a lo largo del curso escolar, se llenan de contenido y significado al programarse con anterioridad para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Si a esto se añade que se incorpora la relación didáctica a través del campus virtual, su dedicación no sólo se mantiene durante las horas presenciales establecidas, ya sean en el aula o en las tutorías, sino que también suelen aumentar en cuanto al número y frecuencia de interacciones virtuales. Hay que resaltar la importancia del trabajo en equipo docente, lo que incrementa el tiempo de dedicación docente al realizarse reuniones para planificar, diseñar, revisar, evaluar y mejorar.

Una manera de dar respuesta eficiente a este nuevo panorama es permitir la combinación de dos figuras complementarias que se apoyen entre sí: un profesor docente y un profesor investigador. La mayoría de participantes de los grupos de discusión perciben como necesario que todos los profesores universitarios tengan una base común de investigación pero, a partir de este supuesto, unos se puedan dedicar más a la docencia y otros, en cambio, a la investigación. Esta dicotomía aunque presente en ambas áreas de conocimiento, se defiende, principalmente, en el área de CC. de la Salud. ¿Qué caracterizaría a cada uno de estos profesores? y ¿qué problemas detectan y qué propuestas ofrecen para hacer compatible ambas funciones?

### **3.1. Características del Profesor Docente**

Por un lado, el *profesor docente*, además de poseer un alto nivel de formación en su materia y estar al día en los conocimientos científicos que a ella se vinculan, tendría que estar formado en técnicas pedagógicas puesto que se espera sea capaz de promover una enseñanza significativa dirigida al estudiante. Debe ser competente en el uso de tecnologías de información y comunicación para poder gestionar, guiar y controlar el aprendizaje dentro de un nuevo contexto.

La metodología de enseñanza resalta la enseñanza individualizada y la interacción profesor-estudiante en un contexto mixto: presencial-virtual; es decir, junto a las clases presenciales, ya sean en gran, mediano o pequeño grupo, se incorpora la comunicación didáctica a través del campus virtual. Este nuevo contexto ofrece una forma eficiente de transmitir la información básica, tanto de normas como de contenidos y material instructivo; de lecciones magistrales grabadas que los estudiantes pueden visionarlas en diferentes situaciones y momentos; de comunicación y puesta en común; de realización y entrega de actividades; de control de la participación; etc. En consecuencia, el escenario de esta nueva figura también cambia: el aula comparte espacio con los seminarios y los despachos puesto que la enseñanza no sólo será dirigida al gran grupo sino que cobrará un mayor peso la interacción docente en grupos pequeños e, incluso, individualmente.

Asimismo, se modifica la metodología de evaluación porque sería necesario utilizar diferentes procedimientos (pruebas objetivas, pruebas de desarrollo, autoevaluación...), aumentar la frecuencia y realizarla en diferentes momentos. Se valora positivamente la evaluación continua y frecuente para hacer un seguimiento y control del aprendizaje individual o grupal a lo largo del proceso educativo. Esto se concreta en diferenciar dos tipos

de evaluación: el seguimiento de los estudiantes que aporta la valoración (corrección y devolución) de aspectos procesuales del aprendizaje (colaboración, participación, número de trabajos entregados, características y calidad de los trabajos, preguntas realizadas...) y la evaluación final de conocimientos y competencias básicas de la materia. Y si el medio virtual se convierte en parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces establecer nuevas formas de evaluación. Finalmente, a la hora de otorgar la calificación final, manifiestan, que no debe ser producto de una prueba final sino que debería incorporar la información ofrecida por los diferentes procedimientos de aprendizaje utilizados.

De forma paralela, el cambio de metodología docente exige otro tipo de cambios. Por un lado, cambios relativos a la organización y ratio profesor-estudiante. Para aplicar esta metodología eficazmente, el grupo de discusión estima que sería necesario disminuir la ratio a 25 estudiantes y trabajar en equipo docente interdepartamental. En consecuencia, se necesitaría una organización espacio-temporal flexible y adaptada a las necesidades, tanto de docentes como de estudiantes. Por otro lado, cambios en la actitud del estudiante universitario, uno suficientemente motivado, responsable y autónomo para que sea capaz de buscar información y ayuda según la precise, dispuesto a aprender y participar, capaz de trabajar tanto individualmente como en equipo, de comunicarse eficazmente y de evaluar su propia competencia y trabajo realizado. En caso contrario, cada profesor debería no sólo ser capaz de seleccionar y ayudar a asimilar las competencias básicas de la materia, sino que también debería preocuparse de desarrollar otras competencias del estudiante, aquellas más relacionadas con la capacidad de resolver problemas, de comunicarse de forma oral y escrita, de trabajar individualmente y en equipo y de ser autónomo en el aprendizaje. O, una vez más, el profesor debería ser capaz de individualizar las estrategias de enseñanza para permitir que, estudiantes poco motivados o insuficientemente preparados, pudieran alcanzar las competencias planificadas.

### **3.2. Características del Profesor Investigador**

El *profesor investigador*, defendido por una parte de los participantes en los grupos de discusión de la UCM, se dedicaría la mayor parte de su tiempo a la investigación del grupo. Tendría menor dedicación docente y, normalmente, dirigida a los estudiantes de máster, doctorado y cursos de especialización. Es decir, también realizaría tutorías pero con estudiantes de postgrado. Por otra parte, se responsabilizaría de la investigación del grupo y la actualización científica de sus compañeros a través de seminarios especializados, asumiendo la formación y el apoyo de sus compañeros con mayor carga docente.

Su figura no representa un cambio sustantivo en las tareas asignadas a su perfil y están vinculadas a las que un investigador realiza en su campo científico. Por esta razón, el profesorado universitario de los grupos de discusión no dedica excesivo tiempo ni detalla las características funcionales y disciplinares esperadas en este tipo de profesor. Lo que sí es resaltable es que son los profesores que se reconocen como profesores docentes, los que apuntan las ventajas de esta figura. La razón que apuntan se resume bien en estas reflexiones de dos de los participantes: “...como tienes pocas horas para hacer investigación y no hay infraestructura, no hay nadie en quien puedas apoyarte. Eso se transforma en cero, porque realmente no puedes empezar”; “una persona que se dedique 100% a la investigación aporta mucho a los que no se están dedicando tanto pero hacen algo de investigación también (...) si hubiera mucha gente dedicada al 100%, aunque yo no estuviera al 100% sino al 20%, me

*cundiría mucho más con una persona que está dedicada al 100%, incluso si yo me dedicara más a la docencia”.*

Aunque no se formula claramente en los grupos de discusión, creemos que el cambio se relaciona, principalmente, a dos ámbitos. El primero, relativo a la dedicación docente del profesor investigador, mucho menor y cuyo contenido se refiere al de su campo de investigación puesto que se dirige a personas ya formadas, interesados por la ciencia o el conocimiento de alto nivel, sean estudiantes de postgrado o compañeros del mismo área de conocimiento. El segundo, a que debe pasar de un formato individual a otro cooperativo puesto que, si se presentara esta dicotomía, tendría que apoyar a sus compañeros docentes. Es decir, el *profesor investigador* aportaría conocimientos de alto nivel y el *profesor docente*, el contenido básico de las materias. En cualquier caso, tendría que aumentar la interacción entre compañeros de la misma área.

El escenario principal serán los seminarios, laboratorios o aquellos lugares donde se desarrolle la investigación propia del campo de estudio. Lo que parece importante es establecer un tiempo y un espacio común para las reuniones del equipo investigador-docente, donde se intercambien experiencias, conocimientos y se desarrolle la formación de alto nivel.

En consecuencia, el profesor investigador no sólo tiene que mostrar interés por la ciencia o el conocimiento sino que tiene que ser capaz de diseñar proyectos, buscar financiación, coordinar el equipo de investigación, formar equipos cooperativos, delegar tareas según formación y disponibilidad, seleccionar fuentes bibliográficas relevantes, preocuparse de las publicaciones del grupo, contactar con otros grupos e investigadores, formar a jóvenes investigadores y crear inquietudes o abrir campos a los estudiantes de grado.

En la tabla 3.2. se resumen las características funcionales y disciplinares reconocidas por los grupos de discusión y que diferenciarían al profesor investigador y al profesor docente. En general, parece que esta dicotomía, aunque positiva, exige una nueva forma de organización que facilite el trabajo en equipo y la colaboración. De esta manera, siempre que haya un compromiso y un apoyo real entre compañeros, cada profesor podría, por un lado, trabajar en lo que más le gusta pero sin abandonar la otra función. Y, por otro lado, los estudiantes saldrían beneficiados puesto que recibirían una formación guiada por docentes entusiastas junto con sesiones puntuales de especialización en función de la investigación que los profesores-investigadores estén realizando.

DIMENSIONES	PROFESOR-DOCENTE	PROFESOR-INVESTIGADOR
FUNCIONAL		
Funciones	Tutoría Guía y mediación en el aprendizaje de los contenidos básicos de la materia Interacción didáctica estudiantes Mediación de aprendizaje efectivo Diseño y elaboración material docente Control y evaluación aprendizaje	Enseñanza y orientación en temas de alta especialización Liderar la investigación en grupos de excelencia Dirección/activación proyectos investigación Coordinar, estimular y gestionar las publicaciones grupo Crear inquietud y abrir campo a los alumnos de grado.
Escenarios	Aulas Seminario Despacho Campus virtual	Seminario Laboratorio
Estudiantes	Grado Implicados Autónomos y responsables	Máster y Doctorado
Metodología enseñanza	No directiva Disminución magistrales Enseñanza por problemas, estudio de casos, discusión Aprendizaje cooperativo Enseñanza individualizada Mixta presencial-virtual	Activa y práctica Trabajo cooperativo en equipo
Metodología evaluación	Aumenta frecuencia y control Evaluación inicial, continua y final Evaluación formativa Procedimientos variados según competencia evaluada Autoevaluación	Sin concretar
Competencias a enseñar	Capacidad de resolver problemas, individualmente y en grupo Trabajo autónomo Dominio destrezas específicas Transversalmente: comunicación oral y escrita, trabajo en equipo Aprender a aprender	Conocimientos y destrezas específicas del tema de especialización. Investigación de alto nivel. Redacción documentos científicos  Y como los demás profesores: Comunicación Trabajar en grupo. Relación personal positiva Expresión escrita
DISCIPLINAR		
Dominio	Formación científica sólida Técnicas pedagógicas Alto nivel en Tics Técnicas de comunicación, motivación y exposición Trabajo en equipo Actitud docente positiva	Muy formado científicamente en su especialidad. Alto nivel de investigación. Trabajo en equipo Dirección equipos Expresión escrita técnica (informes, artículos y publicaciones)
Experimentación	Equipo docente con experiencia variada: profesores con experiencia y competentes quienes mentorizan a jóvenes docentes. Apoyados por colaboradores y becarios con tareas puntuales y responsabilidad progresiva en la docencia. Evaluación competencia por observación y modelado.	Grupos de investigación con miembros de diferente experiencia y participación. Apoyados por becarios y personal en formación.

Tabla 3.2. Comparación de las características funcionales y disciplinares del profesor docente y del profesor investigador



### 3.3. Conclusiones: problemas y soluciones para hacer viable el Modelo Dicotómico

En la actualidad, la carga de un profesor universitario es, en términos generales, del 70% de docencia frente al 30% de investigación. Sin embargo, en la realidad, la valoración social y profesional hace que ambas funciones no tengan el mismo valor. Por un lado, la función docente está mal considerada en la Universidad, de hecho muchos de los participantes en los grupos de discusión perciben que *dar clase* en la universidad tiene un papel secundario. Por el contrario, la investigación está altamente considerada (manifiestan que es el 90% de la valoración del currículum personal). Si esto no se corrige cuando el EEES destaca la importancia del profesor docente, podría parecer que se fomenta la idea de profesores de “primera” y profesores de “segunda”. Sólo en la medida que se reconozca la innovación docente como producto valorable y, en consecuencia, los organismos pertinentes corrijan el desfase entre el reconocimiento que el EEES hace del profesor docente y la evaluación de sus méritos, entonces, se podrá sentir la igualdad de trato y valoración de ambos profesores, tanto los que trabajan para la investigación como para los que lo hacen para la innovación.

Por otro lado, para poder mantener esta dicotomía habría que formalizar una organización diferente a la actual, más flexible. Sería necesaria una estructura que facilitara el trabajo en equipo y la colaboración. De esta manera, cada profesor podría, por un lado, dedicar más tiempo a lo que más le gusta sin abandonar la otra función también necesaria para su desarrollo profesional y la institución universitaria. Para ello es necesario que haya un compromiso y un apoyo real entre compañeros. Además también sería positivo para los estudiantes puesto que recibirían una formación básica guiada por docentes entusiastas y formados junto con sesiones puntuales de especialización en función de la investigación que el equipo esté realizando.

Los participantes de los grupos de discusión defienden la creación de un grupo colaborativo, formado por diferente tipo de profesores y que esté coordinado por uno de ellos. Este equipo sería la unidad docente-investigadora, encargado tanto de planificar, dividir y elabora guías y materiales docentes de una determinada materia como de su desarrollo para situarla en un alto nivel de conocimiento e impacto. En algunos casos se plantea que este grupo debería consensuar y unificar las competencias, los materiales y la evaluación de la materia, para que los estudiantes recibieran los mismos procedimientos y fueran evaluados con los mismos criterios. Un grupo colaborativo de estas características asume que los profesores con menor experiencia deben ser mentorizados por profesores con mayor experiencia y valoración en su categoría. En el grupo hay un reparto de funciones pero que, en muchos casos, son intercambiables en la medida que los profesores del equipo tienen formación similar. De este modo se fomenta la formación en ejercicio dentro del equipo, según intereses de los profesores y necesidades de los estudiantes.

Otros problemas planteados se refieren a la metodología promovida por el EEES y el miedo a que, centrados en guiar el aprendizaje del alumno, se desdibujen o se pierdan conocimientos básicos para la materia. Se muestra cierto recelo en la enseñanza de competencias y en destacar la figura del estudiante como si se perdiera la esencia de la educación universitaria. O cierto miedo a desvirtuar los procedimientos disponibles (como está sucediendo con el campus virtual, utilizado como distribución de apuntes o información, sin interacción ni evaluación). Es más, la dificultad que tiene el cambio de paradigma para la Universidad Española. En cualquier caso, parece que lo que se pone de manifiesto es, por un lado, la necesidad de formación docente que tiene el profesorado y, por otro lado, el

reconocimiento de la dificultad de implementación que tiene con los recursos y características actuales de universidades tan grandes como la Universidad Complutense.

Ante la dificultad de implementación, los participantes de los grupos de discusión defienden la necesidad del cambio de estructura. No sólo se tiene que adaptar al EEES el profesorado, también “la estructura” (léase Rectorado). El profesor tiene que dedicar tiempo pero hay que *revisar la estructura de la universidad*: adecuar las instalaciones, los recursos, los laboratorios, el personal de apoyo, los técnicos informáticos y pedagógicos, etc. Y, sobre todo, los profesores que han vivido la experiencia confirman la necesidad de que los grupos que guíe en su aprendizaje un docente, no superen los 25 estudiantes. En definitiva, debe ser un problema compartido que asuma la reorganización y adecuación de los recursos a las necesidades detectadas.

#### 4. MODELO MULTIVALENTE PARA EL EEES: EL PROFESOR DOCENTE- INVESTIGADOR Y EL PROFESOR COLABORADOR-PRÁCTICO

El estudio realizado en el ámbito institucional de la Universidad del País Vasco nos ha proporcionado con relación a la primera de las dos cuestiones planteadas en la primera fase de la investigación, *¿cuáles son realmente los tipos de profesores que demanda la enseñanza universitaria actual de cara a las exigencias del EEES?*, **las características perfiladoras** en las que se asientan o deberían asentarse las posibles figuras docentes que se consideran necesarias de cara al EEES. El diagnóstico inicial, realizado mediante la técnica de Grupos de Discusión (GD), nos permitió identificar cinco tipos de profesorado, una vez depurada la amalgama de denominaciones de las figuras docentes actuales obtenida del análisis del Discurso del profesorado de la Universidad de País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) del área de conocimiento de CC Sociales y Jurídicas.

Para tratar de dar respuesta a la segunda de las cuestiones planteadas en la investigación, *¿qué competencias docentes deberían poseer, es decir, cuáles son sus perfiles docentes?*, se llevó a cabo un Taller DACUM (TD) en el que, consecuentemente, se debatió sobre las competencias técnicas, metodológicas y actitudinales que cada uno de los tipos de profesores y profesoras identificados previamente en el GD deberían poseer para desarrollar su docencia. Los resultados obtenidos nos acercan a un modelo multivalente o multifuncional de profesorado para el EEES.

A continuación, presentamos el proceso y resultados obtenidos a partir del Análisis del Discurso del profesorado participante en el Grupo de Discusión y en el Taller Dacum de esta primera fase de la investigación.

##### 4.1. El grupo de discusión

En nuestro caso el Grupo de Discusión está formado por ocho docentes de la UPV-EHU. Pero antes de pasar a la descripción de los participantes, parece oportuno y necesario señalar que la contratación de profesorado en la UPV/EHU se realiza, según la legislación vigente, a través de dos vías:

a) **Funcionarial:** Profesorado Funcionario Docente e Investigador (PDI), que recoge las figuras de Titular de Universidad-TU-; Titular de Escuela Universitaria-TE-; Catedrático de Universidad-CU-; Catedrático de Escuela Universitaria-CE-.

b) **Contractual:** Profesorado PDI no funcionario, actualmente, dado que las nuevas figuras LOU y Figuras Ley Vasca (Ley 3/2004) todavía están sin desarrollar, recoge la figura denominada *Profesorado Asociado*, en la que se incluye el profesorado con *contrato administrativo en régimen de dedicación completa con estabilidad, plaza consolidada* (figura a extinguir), y *el profesorado contratado temporal* (generalmente con dedicación parcial, cubriendo sustituciones de profesorado que ha asumido cargos básicamente de gestión).

##### 4.1.1. Descripción del profesorado participante en el Grupo de Discusión (GD)

El Grupo de Discusión está compuesto por siete profesores y una profesora de la UPV/EHU, todos ellos en activo y pertenecientes al área de conocimiento CC. SOCIALES Y

JURÍDICAS. En cuanto a la representación de las categorías docentes, en la tabla 1 se presenta la distribución del profesorado por categoría. Como puede observarse a excepción de la figura de Catedrático de Escuela Universitaria (CE) están representadas todas las demás categorías actualmente vigentes.

CATEGORÍA DOCENTE (UPV-EHU)	Nº
Catedrático de Universidad: CU	1
Titulares de Universidad: TU	3
Titulares de Escuela universitaria: TE	2
Contratado: Asociado a Tiempo Completo con estabilidad	1
Contratado: Asociado no doctor	1
Total	8

*Tabla 4.1. Composición del GD*

Los Centros Universitarios a los que pertenece el profesorado son tres: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación; Facultad de Derecho Escuela Universitaria de Empresariales. Los tres Centros están ubicados en el Campus de Gipuzkoa, provincia en la que se imparten las titulaciones vinculadas al área de CC. Sociales y Jurídicas. En concreto, como puede observarse en la tabla 2, el profesorado ejerce la docencia en las siguientes titulaciones: Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, CAP, Derecho y Empresariales. Se trata de un profesorado con una dilatada experiencia docente e investigadora en su mayoría, además cabe destacar que la mitad ha ocupado puestos de responsabilidad relacionados con la gestión: decanato o dirección de centro (3) y vicerrectorado de estudiantes (1)

	Categoría	Centro	Titulación/Materias	Años Experiencia
1.	CU	Fac. de DERECHO	Derecho/ Filosofía de Derecho	27
2.	TU	FICE	Pedagogía/Psicopedagogía /Educación social	27
3.	TE	EU. EMPRESARIALES	I.T.Informática Sistemas	22
4.	ASOC.	FICE	Pedagogía Psicopedagogía	12
5.	TU	FICE	Pedag. y Ed. Social. Estadística	29
6.	TU	FICE	Pedagogía/Psicopedagogía /Educación social y CAP	19
7.	ASOC.	Fac. de DERECHO	Derecho Penal / Trabajo Social	30
8.	TE	EU. EMPRESARIALES	Matemática, Cálculo, Álgebra	16

*Tabla 4.2. Perfil Profesorado Participante en el GD*

#### **4.1.2. Análisis y resultados**

El primer resultado del Análisis del Discurso, es la obtención de un listado de denominaciones (20), todas ellas barajadas por el profesorado durante la discusión para

referirse a las distintas figuras profesionales del profesorado universitario. El listado es una amalgama de distintos y variados nombres que responden a distintas formas (académicas, laborales, etc.) que contiene el puesto de trabajo del profesorado universitario y que refieren a uno o varios aspectos de las cuatro categorías siguientes:

- 1.- Vía de contratación (Tipo de Contrato)
- 2.- Régimen de dedicación (Tiempo Parcial o Tiempo Completo)
- 3.- Desarrollo de funciones (Función Docente, Investigadora, Gestión)
- 4.- Desarrollo de la Carrera Profesional (Términos académicos, administrativos)

En función de las cuatro categorías señaladas se ha procedido a la distribución, con menor o mayor grado de ajuste, de todas las denominaciones aportadas en el discurso libre por el profesorado participante. (Ver Tabla 4.3)

1. Vía de Contratación	2. Régimen de dedicación	3. Desarrollo de funciones	4. Desarrollo Carrera Profesional
2.- Asociado 3.- Ayudante 8.- Interino 14.- Profesor sustituto	11.- Profesor a tiempo completo 12.- Profesor a tiempo parcial	5.- Director 6.- Docente 7.- Doc. investigador 10.- Profesionales externos 13.- Profesor gestor 15.- Profesor vinculado a prácticas 16.- Profesorado en formación 20.- Tutores externos 21.- Tutores internos	1.- Agregado 4.- Catedrático 9.- No doctor 17.- Profesorado formado. 18.- Profesores adjuntos 19.- Titular

Tabla 4.3. Categorización de las denominaciones de las figuras del profesorado.

Por un lado, las diferencias que pueden señalarse entre las distintas denominaciones agrupadas en torno a los aspectos *Vía de la contratación* (funcionarial o contractual) y *Desarrollo de la carrera profesional*, responden a cuestiones estrictamente de orden administrativo o laboral, y en cierta medida, la variedad de las denominaciones es consecuencia de decisiones administrativas, que van cambiando a lo largo del tiempo. Por otro lado, las distintas denominaciones agrupadas en torno a los aspectos *Régimen de dedicación a la Universidad* (parcial o completo y exclusivo) y *Funciones a desarrollar* en los tres ámbitos: docencia, investigación y gestión, son las cuestiones sobre las que discurre y reflexiona el Grupo de Discusión y, a su vez, sobre las que se asientan las características de los posibles tipos de profesorado que se consideran necesarios.

Finalmente, obtenemos como resultado la determinación de las figuras o puestos de trabajo percibidos como necesarios por el profesorado participante, así como los matices diferenciadores por las características atribuidas a cada una de ellas y que quedan recogidas bajo las cinco denominaciones siguientes:

- 1) *Profesorado fundamentalmente docente y profesorado docente investigador.*
- 2) *Profesorado que se dedica parcialmente a la universidad y profesorado que se dedica completamente y exclusivamente a la universidad.*
- 3) *Profesionales que colaboran con la universidad: profesorado vinculado a las prácticas.*
- 4) *Profesorado gestor, figura generadora de profesorado nuevo (sustitutos).*
- 5) *Profesorado en formación y profesorado formado.*

## 4.2. El taller DACUM

Con el objetivo de determinar y describir las competencias requeridas para el desempeño del puesto de trabajo del profesorado universitario para el EEES, se llevó a cabo un Taller DACUM, como ya se ha indicado, con profesorado de la Universidad de País Vasco (UPV-EHU). Los datos de las características de los participantes se recogen en la siguiente tabla (Tabla 4.4.):

Categoría Docente	Categ Prof	Centro	Departamento	Titulación/ Materias	Exper Años
A) Doctor	TU	E. U. EMPRESARIALES y Fac. de DERECHO	ECONOMÍA APLICADA I	<i>Economía y Hacienda Pública. Economía Española y Mundial</i>	25
B) Doctor	TU	Fac. de FICE	M.I.D.E.	<i>Sistemas informáticos y análisis de Datos.</i>	27
C) Doctor	TU	Fac. de FICE	M.I.D.E.	<i>Orientación Ocupacional Orientación Profesional</i>	23
D) Doctor	TU	Fac de FICE	T.H.E.	<i>Economía de la Educación. Política y Economía Educativas</i>	28
E) Abogado en ejercicio	Asoc T.P	Fac. de DERECHO.	DERECHO PÚBLICO	<i>Derecho Penal</i>	15

Tabla 4.4. Profesorado participante en el taller DACUM

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos para cada uno de los tipos de profesorado identificados previamente en el GD, extraídos del Análisis del Contenido del Taller DC.

## 4.3. Análisis y resultados

### TIPO DE PROFESOR 1:

*Profesorado fundamentalmente docente y profesorado docente investigador;*

Aunque es posible el ejercicio de las dos actividades, enseñar e investigar, de forma independiente (centros de enseñanza superior versus centros de investigación; profesional docente vs profesional investigador), y la diferenciación de los dos campos deseable para una parte del profesorado participante en el Taller Dacum, la profundización en la diferenciación de las dos funciones a desarrollar nos lleva a reafirmar la necesidad de contemplar el tipo de profesor 1, que obtuvimos en el Diagnóstico inicial, es decir, la figura del profesorado fundamentalmente docente y también investigador. Las dos actividades, enseñar e investigar, se plantean en nuestra universidad como requisito de la Administración para el desarrollo y crecimiento de la carrera profesional del docente, en la medida en que la investigación, hoy por hoy, es la vía casi única de valoración y promoción de la carrera. También desde el entorno social, las dos actividades, enseñar e investigar, se perciben como tareas asociadas al desempeño del puesto de trabajo del profesorado universitario. En la misma línea, establecerse profesionalmente como docente universitario conlleva realizar investigación, bien esté formalizada, con el doctorado y la Tesis Doctoral, bien mediante la cualificación que proporciona la experiencia en el desarrollo de la propia docencia y la participación en proyectos. El reto está en buscar la fórmula que permita al profesorado universitario compatibilizar las dos funciones en el desempeño del puesto de trabajo, con eficacia y satisfacción.

Desde esta posición al profesor tipo 1 se le asocian atributos básicamente de enseñanza en conexión con los de la investigación, resultando ser la figura necesaria principal para el desarrollo de la docencia universitaria en el marco del EEES.



### TIPO DE PROFESOR 1:

#### •COMPETENCIAS

ENSEÑAR  
INVESTIGAR  
TUTORIZAR  
CALIFICAR

SABER

- Ser discente, transmitir bien los conocimientos en público.
- Ser consciente de que tiene que guiar el proceso formativo del alumnado
- Estar en coordinación con los compañeros y las compañeras de otras materias
- Estar actualizado intelectualmente, con las pilas cargadas
- Estar implicado en el proyecto educativo del centro
- Estar comprometido con la tarea docente
- Estar inquieto, preocupado por la docencia que recibe el alumnado.
- Tener habilidades sociales para gestionar grupos/equipos.
- Tener conciencia de su identidad profesional y personal
- Asumir una actitud de educador o educadora.

### TIPO DE PROFESOR 2:

*Profesorado que se dedica parcialmente a la universidad y profesorado que se dedica completamente y exclusivamente a la universidad*



### TIPO DE PROFESOR 2:

- **Dedicación PARCIAL**

=

**TIPO DE PROFESOR 3:**  
*Profesionales que colaboran con la universidad, vinculado a las prácticas.*

- **Dedicación completa**

**TIPO DE PROFESOR 1:**  
*Profesorado fundamentalmente docente y profesorado docente investigador;*

#### •COMPETENCIAS

POSEER  
CONOCIMIENTOS  
PRÁCTICOS DE LA  
ACTIVIDAD LABORAL

ENSEÑAR  
INVESTIGAR  
TUTORIZAR  
CALIFICAR

Mientras que el profesorado tipo 1, descrito anteriormente, se contempla como la figura básica y fundamental de la universidad, de manera que tiene una relación contractual

de dedicación completa y exclusiva, la figura del profesor contratado, el asociado, que viene desde fuera hacia dentro a la universidad, se plantea desde la relación de dedicación parcial a la universidad. Las funciones diferenciadoras entre el profesorado, con dedicación completa o parcial, del perfil del tipo de profesor 2, son las de servir de nexo con el mundo empresarial, así como la de compartir los conocimientos derivados de la investigación aplicada a la empresa, que se le atribuyen al profesorado contratado a tiempo parcial puesto que un porcentaje muy importante de su labor se desarrolla en un nivel no universitario; en contraste con la investigación básica y más académica que realiza fundamentalmente el profesorado a tiempo completo.

### TIPO DE PROFESOR 3:

*Profesionales que colaboran con la universidad:  
profesorado vinculado a las prácticas;*

El Análisis del Discurso del Taller Dacum no nos ha proporcionado datos que permitan diferenciar entre el profesorado colaborador vinculado a las prácticas que nos ocupa (tipo 3) y el profesorado con contrato parcial que compagina la actividad universitaria con el ejercicio de una actividad laboral determinada. (tipo 2).

Puede decirse que el tipo de profesorado 3 queda integrado en el perfil 2, por cuanto se plantea con una relación contractual de dedicación parcial, colaborando en la universidad como un profesor asociado.

### TIPO DE PROFESOR 4:

*Profesorado gestor, figura generadora de profesorado nuevo (sustitutos)*



#### TIPO DE PROFESOR 4:

##### •COMPETENCIAS

- **POSEER CONOCIMIENTOS ESPEZIALIZADOS DE ORGANIZACION**
  - Conocer el funcionamiento estructural del Centro y de la Universidad
  - Conocer el entorno económico y político en materia de formación
  - Conocer, métodos e instrumentos de aplicación grupal e institucional para la recogida y análisis de información
  - Conocer sistemas y modelos de planificación y gestión estratégica política-educativa
  - Conocer estrategias de toma de decisiones

SABER

- Asumir la corresponsabilidad del Centro
- Ser consciente de que tiene que promover el desarrollo del proyecto educativo del centro
- Ser dinamizador del proyecto del centro
- Ser crítico-reflexivo en el desarrollo de su actividad
- Asumir decisiones y afrontar problemas
- Tener habilidades sociales para la negociar
- Tener habilidades para trabajar en equipo
- Ser estratega de posibilidades de cambio
- Saber implicar para la participación
- Tener actitud flexible y de apertura.

Lo que caracteriza al tipo de profesor 4 es el carácter voluntario y temporal de la actividad gestora, en complementariedad con las actividades básicas y obligatorias de la



docencia y la investigación de todo docente universitario. En la medida en que la gestión es una actividad que se desarrolla en la universidad y por el cuerpo docente, y dado que un docente puede desarrollar toda la carrera profesional sin realizar tareas de gestión (“*un profesor puede pasar toda la carrera sin tocar la gestión. la gestión es un añadido ocasional*”), surge la necesidad de diferenciar este tipo de profesor, que va más allá de participar en un determinado momento como miembro del Consejo De Departamento, por ejemplo, ya que a esto no se le considera gestión, sino más bien se trata de participación en un *órgano colegiado*.

### **TIPO DE PROFESOR 5:**

#### *Profesorado en formación y profesorado formado*

El tipo de profesor 5, se plantea desde la consideración del Centro Universitario como una organización con proyecto y visión de futuro. Por un lado, se plantea la necesidad de responder a las necesidades de la dinámica del centro de forma adecuada, lo que conlleva contar con profesorado capacitado para el desarrollo de las competencias docentes e investigadoras. La figura que recogería esta respuesta es la figura denominada profesorado en formación y profesorado formado.

El profesorado en formación refiere al profesorado que desarrolla tareas docentes e investigadoras inicialmente con carácter formativo-participativo y durante un tiempo establecido. Para materializar el desarrollo del proceso formativo es necesaria la colaboración del profesorado experimentado, aquel que se encuentra en una etapa de estabilidad profesional, es decir, el profesorado formado.



### **TIPO DE PROFESOR 5**

- **Premisa:**  
Ser un Centro Universitario con proyecto y visión de futuro.
- **Estrategia:**  
Dar respuesta a las necesidades de la dinámica del centro de forma adecuada  
Previsión de Relevo generacional
- **Profesorado en formación:**  
carácter formativo-participativo y durante un tiempo establecido
- **Profesorado formado**  
experimentado (experto) sobradamente capacitado para el desarrollo de las competencias docentes e investigadoras

### **Competencias de Profesorado tipo 1**

El proceso de depuración de las figuras docentes identificadas en el ámbito institucional de la universidad del País Vasco en el área de conocimiento de CC. Y Jurídicas nos lleva a considerar un modelo multivalente - multifunción de profesorado para el EEES. El perfil profesional de profesorado estaría compuesto por dos dimensiones de actuación profesional, aparejada cada una de ellas a una relación contractual diferente: una primera, enmarcada en la actuación del *Profesorado formado*: docente, investigador y formador de futuro profesorado; incluyendo en esta dimensión al profesorado en formación como cantera del profesorado formado, así como a gestores docentes formados. Esta figura debería tener un régimen de dedicación completo. La segunda centrada en los *Profesionales*

*colaboradores-prácticos*, que abarcaría a profesionales en ejercicio vinculados a prácticas; gestores no docentes y profesorado experto. El régimen de dedicación sería de servicios.

PROFESOR MULTIFUNCIÓN	
Características funcionales	Competencias finales asignadas
-Dedicación exclusiva a la universidad -Imparte docencia en cualquiera de los dos niveles (grado y postgrado) y en cualquier tipo de asignatura (teóricas y prácticas) -Desarrolla tareas de investigación participando en proyectos y equipos de investigación -Gestiona proyectos de innovación docente -Participa temporalmente en la gestión de las unidades y órganos de la universidad	1. Capacidad para enseñar 2. Capacidad para investigar 3. Capacidad para tutorizar 4. Capacidad para evaluar y calificar 5. Capacidad para la gestión y la organización
Ejemplo.	
Desglose efectuado para la competencia <i>Capacidad de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.</i>	
1. Utilizar la evaluación como formativa	
2. Ser capaz de utilizar técnicas de evaluación en situaciones didácticas no convencionales.	
3. Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo.	
4. Ajustar la evaluación a los objetivos de la asignatura	
5. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	

#### 4.4. Conclusiones

- ✓ Junto a las figuras de profesor docente y profesor investigador, aparecen nuevos perfiles como necesarios, sobre todo se alude a la necesidad de profesionales, los cuales deben reunir características docentes además de las relacionadas con el ámbito profesional al que pertenecen.
- ✓ En el EEES se insiste en la necesidad de la formación práctica del alumnado, de forma que en la actualidad es fundamental que la universidad tenga colaboradores externos, es decir, profesionales colaboradores para formar a los estudiantes durante el período de prácticas. Los profesores profesionales se orientan más a la enseñanza práctica, de las competencias y contenidos profesionales relacionados con la titulación. Se sugiere la posibilidad de considerar a estos tutores externos como profesionales que colaboran con la universidad en y desde su escenario habitual de trabajo.

## 5. UNA PROPUESTA DE TIPOLOGÍAS DE PROFESORADO Y COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL EEES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Como ya se hizo referencia en la presentación, la investigación sobre la que versa el presente simposio perseguía en su primera fase el objetivo de determinar, a través de las percepciones del profesorado de todas las categorías actualmente existentes en la universidad española, los perfiles docentes considerados adecuados para la formación de profesionales en el nuevo marco europeo de la educación superior. Se diseñó para su consecución una investigación descriptiva-exploratoria, que integra un diseño cualitativo-colaborativo mediante grupos de discusión y entrevistas grupales; y un diseño tipo survey mediante cuestionario.

Tabla 5.1 TIPOS DE PROFESORADO SEGÚN UNIVERSIDAD <sup>3</sup> (Grupos de Discusión)			
CADIZ	<u>CCSALUD</u> 1- Profesor clásico (docencia e investigación) 2- Profesor innovador y adaptable (docencia+investigación+TICs) 3- Clínico-Práctico 4-Profesor Asociado (de prácticas)	<u>ENSEÑANZAS TÉCNICAS</u> 1. Profesor tradicional (teórico) 2. Profesor innovador (teórico-práctico) 3. Profesor como docente (imperativo social) 4. Profesor como investigador (imperativo académico)	
COMPLUTENSE	<u>CCSALUD</u> 1- Docente-Tutor de Aprendizaje 2- Investigador 3- Clínico 4- Docente-Investigador-Clínico	<u>HUMANIDADES</u> 1- Mediador de aprendizaje 2- Científico-Pedagógico (experto disciplinar) 3- Maestro (magister disciplinar) 4- Virtual (experto en TICs) 5- Activo (de prácticas) 6- Investigador 7- Heroico (multifunción) 8- Entusiasta (en formación)	
PAÍS VASCO	<u>CCSSJJ</u> 1- Docente-Investigador 2- Docente Asociado Externo 3- Profesor de Prácticas 4- Gestor 5- Profesor en Formación		
SEVILLA	<u>CCSSJJ</u> 1- Profesor Competente (multifunción)	<u>HUMANIDADES</u> 1- Investigador 2- Docente 3- Coordinador 4- Gestor	<u>CCEXPIMENTALES</u> 1- Multifunción 2- De Asignaturas Prácticas

La información obtenida mediante los 7 grupos de discusión realizados, en los que participaron 64 profesores y profesoras de todos los niveles y áreas de conocimientos permitió una aproximación al objeto de estudio; en primer lugar aportado tipologías de profesores con

<sup>3</sup> Datos de la Universidad de Granada aún no disponibles

el resultado que aparece en la Tabla 5.1; y en segundo lugar delimitando las principales competencias generales docentes de esos tipos de profesorado, que parcialmente se presentan en la Tabla 5.2. Un análisis pausado de esos datos permitió elaborar algunas conclusiones provisionales: a) los perfiles docentes percibidos como necesarios en los distintos contextos disciplinares y geográficos presentan coincidencias notables nucleadas en torno a las funciones institucionales básicas asignadas al profesorado: docencia, investigación, enseñanza práctica y, secundariamente, gestión; b) se configuran igualmente área competenciales docentes respecto a las nuevas funciones emergentes para el profesorado universitario: innovación de la enseñanza, tutoría de procesos de aprendizaje y enseñanza virtual mediante las TIC; c) el contexto de la docencia, configurado en este caso por las áreas de conocimientos<sup>4</sup> y por la innovación del EEES, parece tener una considerable influencia en las percepciones docentes sobre perfiles y competencias; y d) las funciones y competencias asignadas a los diferentes perfiles docentes percibidos posibilitan la delimitación inicial de 6 tipos de profesores:

- 1- *Profesor en Formación* - Profesores que inician sus carreras profesionales como docentes, centrados en la consecución del grado de doctor y con funciones docentes limitadas
- 2- *Profesor Asociado/De Prácticas/Clínico* - Profesional externo o interno que imparte docencia preferentemente en asignaturas prácticas, prácticas clínicas, prácticas de laboratorio, etc.
- 3- *Profesor Gestor* - Profesional externo o interno que se encarga de la gestión de las diferentes unidades docentes
- 4- *Profesor Multifunción* - Profesional que desarrollaría tareas docentes, investigadoras y de enseñanzas prácticas/clínicas
- 5- *Docente Especialista* - Vinculado prioritariamente a la docencia de materias específicas
- 6- *Profesor Investigador* - Docente vinculado/a prioritariamente a la investigación y con docencia en Estudios de Postgrado

Tabla 5.2  
**DETALLE DE LOS PERFILES DOCENTES IDENTIFICADOS  
 EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**

<i>Denominación</i>	<i>Competencias Asignadas</i>
5- Docente Especialista  <i>Vinculado prioritariamente a la docencia de materias específicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar (diseñar, aplicar, evaluar) ofertas de enseñanza virtual</li> <li>- Impartir docencia en materias específicas</li> <li>- Aplicar diferentes metodologías de enseñanza y evaluación</li> <li>- Diseñar materiales para la docencia</li> <li>- Coordinación con otros profesores de la titulación</li> <li>- Motivar al alumnado</li> <li>- Dirigir, mediar y tutelar el aprendizaje</li> <li>- Enseñar a trabajar en grupo</li> <li>- Desarrollar competencias de comunicación en el alumnado</li> <li>- Desarrollar en el alumnado la capacidad de trabajo autónomo</li> <li>- Enseñar a solucionar problemas profesionales</li> <li>- Capacidad de tratar con pacientes/clientes</li> </ul>

<sup>4</sup> La influencia de las áreas de conocimientos en las percepciones del profesorado sobre funciones, competencias, tareas y ‘talante docente’ no era objeto de esta investigación. No obstante, los indicios obtenidos parecen apuntar en esa dirección, que, por otra parte, ha sido ampliamente confirmada en los estudios sobre la cultura universitaria, en especial por Becher y Keynes (2001).

Esta tipología de profesorado fue sometida seguidamente a un proceso de validación mediante 5 entrevistas grupales en la modalidad DACUM, de Mertens (1996)<sup>5</sup>, en las que participaron 22 profesores/as con una dilatada experiencia docente (15 años). Las cuestiones que focalizaron las entrevistas, referidas a cada tipo de profesor, fueron las siguientes: 1) cuáles son las competencias docentes (o tareas) a desarrollar por el profesor en vuestra área de conocimientos; 2) qué conocimientos didácticos o metodológicos debería poseer para ello; y 3) qué conductas y/o actitudes tendría que poner en juego en la docencia.

Los datos obtenidos mediante este procedimiento confirmaron la validez de 4 de los 6 tipos de profesorado anteriores (profesores tipo 2, 4, 5 y 6) y pusieron en evidencia la escasa consistencia percibida respecto a otros dos (1 y 3: *profesorado en formación* y *profesorado gestor*); respecto a éstos últimos, no parece considerarse necesarios status funcionales o competenciales específicos, al margen o complementarios a los ya existentes, para la formación inicial del profesorado universitario o para la gestión de la docencia (en contra también de corrientes de opinión favorables detectadas en otras situaciones de indagación o de reivindicación profesional).

Además de la validación de las 4 tipologías de profesorado aludidas, los profesores y profesoras participantes en estos talleres aportaron dos informaciones muy valiosas de cara a la formación-actualización del profesorado: propuestas de características funcionales y de competencias específicas docentes para cada profesor-tipo. En el Tabla 3 se presenta un ejemplo de esas aportaciones.

Determinados los perfiles docentes mediante los procedimientos hasta aquí presentados, el interés de la investigación se centró prioritariamente en la significatividad de las competencias específicas docentes, elemento fundamental para determinar necesidades de formación del profesorado de cara a las exigencias del EEES; pues, tal como se expuso en la presentación de este simposio, se partía del supuesto de que formar a otros (el alumnado) en competencias académico-profesionales requiere el dominio de competencias docentes específicas (y en buena parte novedosas) por parte del profesorado. Y secundariamente en la adecuación de los perfiles (profesores-tipo). Y dado que mediante la metodología cualitativo-colaborativa el profesorado informante había aportado diferentes propuestas de competencias específicas docentes, se procedió a la validación de las mismas y de los perfiles de profesorado mediante un grupo de expertos a través de un diseño por encuesta con cuestionario.

Para la confección del cuestionario se partió del hecho de que la relación de competencias y subcompetencias delimitadas hasta el momento representaban las aportaciones ‘brutas’ de grupos de docentes de todas las categorías, de las universidades participantes; y dada la heterogeneidad de dichos grupos en cuanto a experiencia en la docencia (intencionalmente buscada), se requería como pasos previos a la validación de la importancia y adecuación de las mismas para la docencia en el nuevo marco del EEES, una depuración de dichas competencias al objeto de: a) su correcta formulación (en cuanto a su

---

<sup>5</sup> El método DACUM (‘Developing a Curriculum’) fue desarrollado por la Universidad de Ohio y es uno de los métodos más conocidos para la formación basada en competencias. Sin embargo, es fundamentalmente un método de *análisis ocupacional*, que mediante procesos intensivos de trabajo analítico con trabajadores expertos (entre 3 y 5) en una determinada actividad profesional tiene como objetivo *determinar y describir* en detalle las competencias requeridas para el desempeño de un puesto de trabajo.

contenido técnico y la terminología pedagógico-didáctica); b) la integración de competencias equivalentes (eliminación de solapamientos y duplicidades); c) la vinculación de las competencias con las 4 funciones básicas docentes (planificación, desarrollo de la docencia, evaluación y tutorías) y d) la reducción del número de competencias en base a la racionalidad y aplicabilidad del instrumento. Los 4 perfiles de profesores-tipo se incluyeron sin más modificaciones, tal como quedaron definidos con la metodología de investigación anterior.

Tabla 5.3

**DETALLE DE LOS PERFILES DOCENTES IDENTIFICADOS EN LOS TALLERES DACUM**

**PROFESOR TIPO 1**  
***ESPECIALISTA EN DOCENCIA***

**CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES**

- Dedicación exclusiva a la universidad
- Imparte docencia utilizando cualquiera de las metodologías de enseñanza (EBP, EBPrY, Lección Magistral, E. Clínica, etc.)
- Tutela y supervisa los procesos de aprendizaje autónomo del alumnado
- En su caso, es especialista en enseñanza virtual, manejando TICs

**COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS ESPECÍFICAS DOCENTES**

<i>1ª Propuesta</i>	
1. Capacidad informativa.	1.1. Transmitir conocimientos científicos y actualizados. 1.2. Organización de los contenidos a transmitir. 1.3. ...
2. Capacidad comunicativa.	2.1. Necesidad de la comunicación persona-persona: La educación es algo más que conocimiento. 2.2. Comunicación a través de las TIC. 2.3. Conocimiento de técnicas de comunicación.
3. Capacidad de Planificación.	3.1. Adaptar la planificación a los horarios y a los distintos elementos espacio-temporales. 3.2. Adaptar la planificación a los diferentes tipos de estudiantes. 3.3. ...
4. Capacidad de evaluación	4.1. Incorporar la evaluación como un elemento explícito. 4.2. Utilizar la evaluación como formativa. 4.3. ...
5. Capacidad de diagnóstico.	5.1. Conocimiento de los estudiantes. 5.2. Análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. 5.3. Utilizar herramientas de diagnóstico.

6. Capacidad de trabajo en equipo.	6.1. En el propio departamento. 6.2. En grupos multidisciplinares. 6.3. Con grupos externos a la universidad.
7. Capacidad de utilización de las TIC.	7.1. Ser capaz de utilizar la informática de base, multimedia y red. 7.2. Ser capaz de utilizar los campos virtuales y controlar los flujos y niveles de información de los estudiantes. 7.3. ....
8. ....	
<i>2ª Propuesta</i>	
1. Capacidad de comunicación virtual escrita a través de Internet.	1.1. Utilizar procedimientos específicos de comunicación virtual. 1.2. Plantear cuestiones y respuestas individualizadas iniciadas por el profesor. 1.3. Elaborar respuestas precisas a las dudas enviadas por los alumnos. 1.4. ...
2. Dominio de las TIC.	2.1. Elaborar documentos, esquemas, simplificaciones, simulaciones, tareas, exámenes... en formato virtual. 2.2. Preparar información y explicaciones...
3. Elaboración para el campus virtual de documentos para cada tema ...	3.1. Seleccionar conocimientos, competencias y contenidos virtuales y presenciales. 3.2. Elegir actividades obligatorias y optativas. 3.3. ...
4. Seguimiento del aprendizaje a través del campus virtual.	4.1. Sugerir a los alumnos procedimientos o estrategias de aprendizaje eficaces. 4.2. Solucionar dudas. 4.3. Elaborar protocolos con preguntas sobre temáticas/ conceptos concretos.
5. Evaluación de los aprendizajes a través del campus virtual.	5.1. Corregir ejercicios, problemas y actividades. 5.2. ....
6. Dominio de la materia.	6.1. Conocer profundamente los conceptos básicos de la materia. 6.2. ....



El cuestionario final resultante (*COMPUCUEST – Cuestionario sobre Competencias del Profesorado Universitario*) presentabas las siguientes características:

Tabla 5.4

**CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS**

<b>Objeto de Validación</b>	<b>Aspectos a Validar</b>	<b>Nº de Ítems</b>
Competencias Específicas Docentes	Relevancia Utilidad	88
Perfiles Docentes (tipología de profesorado)	Adecuación Relevancia	4
<b>Funcionalidad de las Competencias que van a ser evaluadas (N=88)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Planificación de la Docencia	21	24
Desarrollo de la Docencia	30	34
Evaluación	11	12,5
Tutoría	7	8
Otras Funcionalidades	19	21,5

Una consideración que parece necesaria antes de presentar los resultados de la validación debe referirse, evidentemente, a la distribución de las competencias según su funcionalidad. Dicha distribución proviene esencialmente así de las propias percepciones de los profesores sobre competencias docentes necesarias para enseñar en estos momentos en la universidad española; los investigadores simplemente la han operativizado. Y apunta en la dirección de que las preocupaciones prioritarias del profesorado parecen centrarse mayoritariamente en las competencias de planificación y de desarrollo de la docencia (58% de las competencias); los porcentajes de competencias percibidas para la evaluación de los aprendizajes y para la tutela de los procesos de enseñanza-aprendizaje resultan sorprendentes y parecen configurar áreas competenciales de atención/dedicación muy secundarias en las percepciones del profesorado.

El cuestionario fue respondido por 61 profesores de todas las áreas de conocimiento de las 5 universidades; las puntuaciones otorgadas en una escala de 1 a 12 a las competencias objeto valoración han sido muy altas: de las 88 competencias, 29 tienen puntuaciones que están por encima de los 10 puntos, 41 competencias están valoradas en el rango que va desde los 9 los 9.99 puntos y tan solo 16 competencias están valoradas en el rango que va desde los 8 a los 8.99 puntos; únicamente una competencia tiene un valor por encima de 11 y dos poseen valores por debajo de 8 puntos. Estos datos, obviamente, parecen indicar que las competencias establecidas mediante los procedimientos inductivos previos forman parte del núcleo de competencias docentes claves percibidas como muy relevantes y útiles para enfrentarse a los retos del EEES, aunque con seguridad éstas solas no constituyan dicho núcleo.

No obstante, para ver las diferencias en el rango de valoración, se han considerado en un segundo momento las 44 competencias con valor igual o superior al segundo cuartil de la distribución ( $Q_2$ ), que son las que aparecen en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5			
<b>COMPETENCIAS DOCENTES ORDENADAS SEGÚN PUNTUACIONES MEDIAS IGUALES O SUPERIORES A Q<sub>2</sub></b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Funcio- nalidad<sup>6</sup></b>
1.Conocer profundamente y manejar los conceptos básicos de la materia	11,18	1,103	P
67.Coordinar la enseñanza práctica con la enseñanza teórica que se imparte en la materia	10,93	1,209	D
20.Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	10,79	1,644	E
46.Fomentar el autoaprendizaje del estudiante	10,77	1,419	P
24.Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado	10,68	1,396	E
66.Ajustar las actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia	10,67	1,274	P
61.Saber hacer demostraciones concretas: saber aplicar y resolver situaciones o supuestos prácticos con habilidad, creatividad y capacidad de autoanálisis y crítica	10,62	1,645	D
75.Analizar la propia práctica docente	10,62	1,485	E
58.Saber aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos y viceversa	10,62	1,574	D
77.Desarrollar la capacidad crítica del alumnado	10,59	1,542	D
76.Motivar al alumnado	10,46	1,785	D
7.Estructurar y relacionar los contenidos que imparte para dar una visión completa e interrelacionada de las materias	10,41	1,616	P
60.Manejar con destreza los diferentes recursos propios de la profesión	10,40	1,618	D
78.Desarrollar en el alumnado la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje	10,34	1,526	D
64.Trabajar en equipo de una forma coordinada para que teoría y práctica sean las dos caras complementarias de una misma realidad	10,34	1,662	D
68.Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	10,31	1,747	P
22.Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado	10,30	1,637	E
16.Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	10,28	1,845	E
23.Proporcionar retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje	10,25	1,604	E
28.Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	10,25	1,894	T
19.Ajustar la evaluación a las competencias pretendidas en la asignatura	10,23	1,640	E
2.Transformar la transmisión de contenidos, habitualmente proporcionada por el profesorado, en actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos	10,20	1,662	P
44.Adaptar el lenguaje científico a niveles básicos (cuando se dirige a principiantes) y a niveles avanzados (cuando trabaja en postgrado)	10,15	1,998	D
74.Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	10,15	1,682	O
3.Identificar las dificultades habituales de los estudiantes en la materia	10,13	1,672	T
9.Transmitir conocimientos científicos actualizados y significativos	10,10	1,724	D
4.Hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar	10,10	1,620	P
18.Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	10,07	1,818	E
59.Dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional	10,00	1,819	D
55.Establecer relaciones con otras universidades (por ejemplo, a través de ERASMUS, proyectos interuniversitarios, proyectos internacionales)	9,97	1,862	O
43.Capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua)	9,95	2,466	O
85.Formarse, reciclarse en áreas de investigación	9,92	1,706	O
63.Compartir y confrontar conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos.	9,87	1,770	D
25.Analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje	9,86	1,711	P

<sup>6</sup> P=Planificación, D=Desarrollo de la docencia, E=Evaluación, T=Tutoría, O=Otras funcionalidades

6. Seleccionar lo fundamental e importante de la materia	9,85	1,750	P
83. Generar publicaciones a partir de sus investigaciones	9,82	1,884	O
12. Conocer y utilizar técnicas de comunicación	9,80	1,600	D
82. Utilizar convenientemente las TICs en sus funciones docentes e investigadoras	9,78	1,662	O
54. Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación	9,78	1,811	O
57. Dominar los contenidos y procesos de la actividad laboral y profesional determinada	9,76	2,269	D
79. Enseñar a trabajar en equipo	9,75	2,014	D
40. Diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes	9,75	1,988	P
17. Utilizar técnicas de evaluación en situaciones didácticas no convencionales (evaluar la consecución de competencias, planificación de un proyecto, etc.)	9,75	2,098	E
81. Conocer varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigadora	9,72	1,781	O

La distribución de la funcionalidad de las competencias que han sido elegidas con rango igual o superior a  $Q_2$  se representa en la Tabla 5.6.

	N	%	n $Q_2$ (=44)	% respecto a n $Q_2$
Planificación de la Docencia	11	25	10	23
Desarrollo de la Docencia	30	34	15	34
Evaluación	11	12,5	9	20,5
Tutoría	7	7	2	4,5
Otras Funcionalidades	19	21,5	8	18

Las valoraciones del profesorado se mantienen estables en lo que se refiere a la importancia que conceden a las competencias para la planificación y el desarrollo de la docencia; sin embargo, ahora sí aparece una preocupación más adecuada (aunque podríamos decir que no suficiente, según criterios pedagógicos) sobre la evaluación. La tutoría resulta incluso, y lamentablemente, más desvalorizada (dentro de la alta valoración señalada anteriormente para el conjunto de competencias sometidas a valoración).

Por lo que se refiere a los 4 perfiles docentes (tipología), todos han sido altamente valorados en cuanto a su adecuación y relevancia para el EEES. No obstante, se detectan preferencias respecto a la dedicación a tiempo completo del profesorado frente al tiempo parcial y respecto a la docencia en cualquier nivel (grado y postgrado) frente a la docencia especializada.

Como conclusión podemos decir que nuestra aportación al tema actual de las competencias docentes del profesorado ha consistido en una propuesta de tipologías y perfiles competenciales, establecidos a partir de las percepciones de los propios profesores y profesoras; y aunque no posee cualidades de representación estadística de los que percibe el conjunto del profesorado universitario español, puede ser utilizada como hipótesis de trabajo para otras investigaciones que profundicen en el tema y propuestas de formación permanente.

## REFERENCIAS

- Álvarez, V. et alt. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Becher, T.; Keynes, M. (2001): *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines*. United Kingdom, The Society for Research into Higher Education/Open University Press
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico de la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Consultado en <http://cuadernosie.info> (2 de febrero de 2009)
- García, M.; Asensio, I.; Guardia, S. y García Nieto, N. (2008). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior: una visión del profesorado de la UCM. *Actas de XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.
- Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html> (3 septiembre de 2008)
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Pérez-Campo, M<sup>a</sup>.P. (1991) Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.



**COOPERACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.  
CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO SOCIAL  
ENTRE ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA**

Coordinador: **Juan Carlos Tójar Hurtado**, *Universidad de Málaga*

**Eduardo Elósegui Bandera, José Manuel Ríos Ariza, Antonio Matas Terrón,  
José Sánchez Rodríguez, Loly Casquero Arjona, Julio Ruiz Palmero,  
Loli Díaz Durán, Esther Mena Rodríguez, Juan Jesús Martín Jaime y  
Ligia Estrada Vidal, *Universidad de Málaga*  
Marcos Arnao Vásquez, *USAT- Perú*  
Juan Noguera, *Universidad Central de Venezuela*  
Darío Moreno Chirinos, *UCER-Amazonas***

## **INTRODUCCIÓN**

**Juan Carlos Tójar, Eduardo Elósegui y José Sánchez (UMA)**

La cooperación internacional entre Europa y Latinoamérica se está convirtiendo en un instrumento fundamental para el desarrollo social y científico de ambas regiones del mundo. Los países con mayores recursos y desarrollo tecnológico tienen un reto de gran relevancia en la cooperación con el resto, tanto en materia de desarrollo social como de investigación, en un mundo cada vez más globalizado.

La cooperación internacional tuvo su origen en un sistema complejo de ayuda humanitaria, que todavía sigue siéndolo en parte, que se dirigía de manera unidireccional desde los países ricos hacia los pobres (Ortiz, 2005). Hoy día, y desde hace algunos años, la cooperación se entiende mucho más como un sistema que no sólo tiene que ver con aspectos humanitarios y que, además, se puede enriquecer de manera recíproca con aportes de unos y de otros, en el trabajo en equipo.

En los últimos años, los grandes organismos que promueven la cooperación internacional están incluyendo de manera decisiva aspectos y líneas de trabajo científicas y de marcado carácter investigador. Entre estas líneas y prioridades se encuentra el ámbito de la Educación. La cooperación educativa ya venía siendo impulsada desde hace muchos años, pero se ha podido observar cómo en los últimos, la investigación educativa ha adquirido una gran relevancia en la cooperación, tanto por las líneas prioritarias marcadas por los organismos responsables de la cooperación internacional como por la respuesta en forma de proyectos solicitados y desarrollados en los últimos años.

En España, el marco institucional viene definido por las políticas europeas al respecto que tienen su reflejo en planes y programas desarrollados fundamentalmente por la administración central a través, en la actualidad, del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación<sup>1</sup>.

En la Unión Europea existen varios programas de cooperación e investigación cuyo análisis desborda el objetivo de este apartado. Como muestra se pueden citar los programas *Erasmus Mundus* (de cooperación y movilidad en diversos campos de la Educación superior especializado en la creación de Másteres Europeos)<sup>2</sup>, y el actual *VII Programa Marco* que incluye en su estructura un apartado especial para la Cooperación<sup>3</sup>. Esta herramienta europea de investigación no ofrece aún un espacio suficiente para el ámbito de la investigación educativa, puesto que destina para el tema genérico de *Ciencias socioeconómicas y humanidades* menos del 2% del presupuesto previsto para el apartado de Cooperación.

Teniendo en cuenta este marco institucional y científico actual, configurado por las convocatorias y propuestas de los organismos responsables en materia de cooperación internacional y por los proyectos de investigación que de manera efectiva vienen desarrollándose, parece ineludible la realización de un análisis en profundidad de este nuevo fenómeno que nos permita avanzar y profundizar en la cooperación e investigación educativa y en las contribuciones que pueden aportar al desarrollo social de las regiones y estados implicados. Por todo ello, tanto en este apartado como en los sucesivos se ha optado por ceñirnos a las modalidades que conforman el actual Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica, considerando principalmente las convocatorias de subvenciones y ayudas a la investigación, y los proyectos efectivamente dotados y realizados, desde finales de la última década del siglo pasado hasta la actualidad.

La hipótesis inicial de trabajo supone que todos los proyectos de investigación educativa que se vienen llevando a cabo entre España y Latinoamérica contribuyen al desarrollo social de las regiones y estados involucrados. Para tratar de dar luz a esta hipótesis de trabajo se expondrán y analizarán algunos datos estadísticos que muestran la relevancia actual del fenómeno.

Algunos trabajos precedentes sobre este tipo de temas son revisiones generales del tema que no diferencian ni concretan las aportaciones de la investigación educativa en este campo (p. ej. Sebastián, 2004), y los pocos trabajos en este ámbito no son suficientemente actuales (p. ej. Didriksson, 1997; Rodríguez Gómez, 1998) como para ofrecer una panorámica actualizada de la relevancia de la contribución científica de la cooperación en materia de investigación educativa.

---

<sup>1</sup> Los programas se insertan en un espacio común entre los Planes Directores de la Cooperación Española (2001-2004, 2005-2008 y 2009-2012), y el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, y tuvieron su inicio en el Programa de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), los programas de la Unión Europea de Investigación para el Desarrollo y el Programa de Acciones Integradas de Investigación Científica y Técnica.

<sup>2</sup> Otros programas europeos no priorizan la cooperación y/ o investigación con Latinoamérica. Estos son los casos de los programas Comenius (para niveles no universitarios), Leonardo da Vinci (para la formación y orientación vocacional), Gruntvig (para la educación de adultos), Tempus (dirigido a países de la órbita europea), o Jean Monnet (integración europea). Ver <http://ec.europa.eu/education>

<sup>3</sup> Ver por ejemplo <http://www.cdti.es>



Para comenzar a dar una idea de lo que supone la cooperación internacional en investigación educativa se presentan a continuación algunos datos. Como unidad de análisis se han utilizado inicialmente las áreas temáticas prioritarias definidas en los diferentes Planes Directores de Cooperación (2001-2004, 2005-2008, 2009-2012), expresadas en el Sistema de Información Acreditado (CRS en inglés), elaborado por el Comité de Ayuda al Desarrollo (DCD/DAC, 2007)<sup>4</sup>. Los datos con los que se han confeccionado las siguientes tablas y con los que se han realizado algunos análisis elementales han sido recopilados de la información pública disponible a través de la propia AECI<sup>5</sup> y de los Boletines Oficiales del Estado en los que se han publicado las convocatorias de proyectos de investigación en el marco de diversos programas de cooperación internacional e investigación científica del Ministerio de Acción Exterior y Cooperación (MAEC)<sup>6</sup>.

En la tabla 1 se recogen los sectores educativos, o áreas temáticas, que se han priorizado en las convocatorias públicas desde el año 2003<sup>7</sup>. Como puede verse, el sector educativo que mayor presencia tiene entre las prioridades es el que se refiere a la “política educativa y gestión administrativa” (21,20%). Dentro del mismo se incluyen la programación y planificación, la ayuda a ministerios de educación, asesoramiento y fortalecimiento institucional, desarrollo de planes de estudio y materiales, y otras actividades educativas. Lugares destacados también ocupan los sectores de “formación profesional” y “de profesores” (13,87 y 10,73% respectivamente), y la “capacitación básica de jóvenes y adultos”. Junto a la “investigación educativa” (7,59%) se ha considerado un sector específico de la enseñanza: la formación de médicos. Por delante de algunos sectores educativos más clásicos de adelanta el de la “educación / formación ambiental” (7,33%).

<b>Código CRS</b>	<b>Descripción</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
11110	Política educativa y gestión administrativa	81	21,20
11330	Formación profesional	53	13,87
11130	Formación de profesores	41	10,73
11230	Capacitación básica de jóvenes y adultos	41	10,73
11181-2	Investigación educativa	29	7,59
12181	Enseñanza/formación médicas	29	7,59
41081	Educación / formación medioambiental.	28	7,33
11430	Formación superior técnica y de dirección	24	6,28
11420	Educación universitaria	10	2,62
12281	Formación personal sanitario	10	2,62
12261	Educación sanitaria	7	1,83
Otros	Otras de educación, formación	29	7,59
		382	100,00

*Tabla 1. Sectores educativos prioritarios más propuestas en Latinoamérica 2003-2008*

<sup>4</sup> Una de las primeras versiones de este “Sistema” data de 1999 (DCD/DAC 99 20 – de julio de 1999).

<sup>5</sup> Denominada desde 2008 AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo).

<sup>6</sup> Las convocatorias vienen apareciendo sin interrupción desde 1996 (BOE nº 77, de 29 de marzo), hasta el 2008 (BOE nº 165 de 9 de julio). Otras convocatorias parciales con Iberoamérica que están unificadas en las últimas resoluciones son algunas como las de redes de docencia (por ejemplo, BOE nº 178 de 27 de julio de 1998), de cooperación educativa (BOE nº 139, de 11 de junio de 1998) y del Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el desarrollo, CYTED (por ejemplo, BOE nº 72 de 25 de marzo de 1997).

<sup>7</sup> La del año 2003 es la primera convocatoria de ayudas a la investigación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (Programa de Cooperación Interuniversitaria) que define los sectores prioritarios según la clasificación CRS (BOE nº 132, de 3 de junio de 2003). En las convocatorias anteriores (desde 1996) sólo se hacía mención a áreas de I+D (Estudios socio-económicos).

Aunque la cooperación española engloba a un gran número de países de Latinoamérica, no en todos los casos se establecen sectores educativos, de cooperación e investigación, prioritarios. Como se muestra en la tabla 2, la participación de investigadores educativos en proyectos de cooperación se promueve en unos países más que en otros. En el periodo 2003-2008, el país con mayor número de sectores educativos propuesto es Nicaragua (11,26%). En algunos países como Ecuador, Brasil, Argentina, entre otros, la presencia de prioridades educativas de cara a la cooperación e investigación internacional son muy escasas.

País	Frecuencia	Porcentaje
Nicaragua	43	11,26
República Dominicana	40	10,47
Guatemala	39	10,21
Costa Rica	37	9,69
Honduras	35	9,16
México	35	9,16
Perú	34	8,90
El Salvador	30	7,85
Panamá	18	4,71
Cuba	17	4,45
Chile	14	3,67
Paraguay	13	3,40
Uruguay	8	2,09
Bolivia	6	1,57
Argentina	5	1,31
Brasil	5	1,31
Ecuador	3	0,79
	382	100,00

Tabla 2. Países con sectores educativos propuestos 2003-2008

Hay que tener en cuenta otro criterio que se pone en juego a partir del *Plan director de la cooperación española 2005-2008* (MAEC, 2005: 100-103): la “prioridad geográfica”. Según este criterio, los posibles países destinatarios de cooperación se clasifican en tres tipos. Los países *prioritarios* propiamente dichos, los países con *atención especial* y los países *preferentes*. Los *prioritarios* son aquellos en los que se debe concentrar un mayor volumen de recursos (hasta un 70%). Para cada uno de ellos se elabora un Documento Estratégico del País (DEP). Los países con *atención especial* se consideran por encontrarse en situaciones sensibles debidas a la necesidad de prevenir conflictos, de contribuir a la construcción de la paz, por la debilidad del respeto a los derechos humanos y al sistema democrático, o también por otras cuestiones como crisis derivadas de desastres naturales, financieras y/o sociales que pueden generar dificultades en sectores desfavorecidos de la población. En el caso de Latinoamérica los países con atención especial son dos, Colombia y Cuba. Los países *preferentes* son los no incluidos en las dos tipologías anteriores. Se trata tanto de países grandes como de aquellos que puedan tener sectores de la población en condiciones de bajo desarrollo económico y social.

En la tabla 3 se incluyen los países latinoamericanos, clasificados por prioridad geográfica, en los que se han propuesto sectores educativos de cara a la investigación.

Prioridad geográfica	País
Preferente	Costa Rica, México, Panamá, Chile, Uruguay, Argentina y Brasil
Prioritario	Nicaragua, República Dominicana, Guatemala, Honduras, Perú, El Salvador, Paraguay, Bolivia, y Ecuador
Atención especial	Cuba

Tabla 3. Prioridad geográfica para países con líneas educativas (MAEC, 2005)

Además del criterio de prioridad geográfica, a partir de la convocatoria de 2004<sup>8</sup> se viene utilizando un criterio añadido que prioriza cada uno de los sectores, denominados como áreas temáticas, puntuados de 1 a 5. Si se reúne la puntuación de los diferentes sectores y los países participantes latinoamericanos en la cooperación, se observa la importancia relativa (de 1 a 5) que los diferentes sectores educativos tienen en cada país para el Programa de Cooperación e Investigación Científica. En la tabla 4 se observa cómo para El Salvador, Paraguay y Ecuador, los sectores educativos tienen una máxima valoración. Países como Nicaragua, Honduras, Guatemala, Perú y Brasil (aunque este último con un número absoluto pequeño de áreas temáticas prioritarias), tienen también una alta valoración de los sectores educativos prioritarios. En el otro extremo están Chile y Argentina, con poca valoración y con pocos sectores educativos priorizados. La promedio (media ponderada) de las valoraciones propuestas a las áreas temáticas educativas en función de los países consigue una aceptable puntuación.

País	1	2	3	4	5	total	Media
Nicaragua	0	0	1	10	25	36	4,67
República Dominicana	0	4	9	9	13	35	3,83
Guatemala	0	0	8	0	26	34	4,53
Costa Rica	4	1	6	21	0	32	3,37
Perú	0	0	8	0	23	31	4,48
Honduras	0	0	4	0	25	29	4,72
México	0	0	7	3	19	29	4,41
El Salvador	0	0	0	0	24	24	5
Chile	0	8	6	0	0	14	2,42
Cuba	0	0	0	14	0	14	4
Panamá	0	0	9	0	5	14	3,71
Paraguay	0	0	0	0	10	10	5
Uruguay	0	0	4	0	4	8	4
Argentina	5	0	0	0	0	5	1
Bolivia	1	0	1	3	0	5	3,20
Brasil	0	0	0	3	2	5	4,4
Ecuador	0	0	0	0	3	3	5
total	10	13	63	63	179	328	4.16

Tabla 4. Países y puntuación de prioridad 2004-2008

Si se cruzan en una tabla los sectores educativos priorizados y la valoración de 1 a 5 se constata la importancia relativa de las áreas temáticas educativas en relación al resto de sectores prioritarios. En términos generales, se observa en la tabla 5 cómo los sectores

<sup>8</sup> Resolución de 26 de mayo de 2004, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional (BOE nº 152, de 24 de junio).

educativos tienen una valoración media aceptable. Destacan por su proximidad a la máxima valoración la “capacitación básica de jóvenes y adultos” (4,97%), la “formación de profesores” (4,72%), la “formación profesional” (4,39%) y la formación superior” (4,31%). La promedio de las valoraciones propuestas en función de los sectores educativos prioritarios (también denominados áreas temáticas) consigue también una aceptable calificación.

Sectores Educativos	1	2	3	4	5	total	Media
Política educativa y gestión administrativa	6	4	6	18	35	69	4,01
Formación profesional	1	0	9	6	30	46	4,39
Investigación educativa	1	4	0	9	13	27	4,07
Formación de profesores	1	0	0	6	29	36	4,72
Capacitación básica de jóvenes y adultos	0	0	0	1	33	34	4,97
Enseñanza / formación médica	0	4	9	0	14	27	3,88
Educación / formación ambiental	0	0	11	11	1	23	3,56
Formación superior técnica y de dirección	0	0	4	5	10	19	4,31
Formación personal sanitario	0	0	7	0	3	10	3,60
Educación sanitaria	0	0	5	0	2	7	3,57
Educación universitaria	1	0	0	5	0	6	3,50
Otros sectores educativos	0	1	12	2	9	24	3,33
	9	9	78	70	177	328	4.15

Tabla 5. Sectores y puntuación de prioridad 2004-2008

En el siguiente apartado se presentan *programas de posgrado y su contribución al desarrollo social* en Latinoamérica. El desarrollo de programas de doctorado entre España y Latinoamérica ha recibido un gran impulso con el apoyo de las políticas actuales de cooperación internacional. Se muestra en este apartado información relevante sobre la tipología y una selección de propuestas de doctorado conjuntas desarrolladas a uno y otro lado del Atlántico en el ámbito de la Educación. Se ilustran la complejidad y riqueza del fenómeno con la descripción de varios programas de doctorado concretos y se finaliza analizando las oportunidades de colaboración con otros grupos, las dificultades en el proceso y las contribuciones al desarrollo social en forma de nuevos doctores y nuevas líneas y propuestas de investigación.

A continuación se trata una selección pormenorizada de *proyectos de cooperación e investigación para la mejora educativa y el desarrollo social*. Se realiza una descripción exhaustiva de líneas prioritarias y temáticas tratadas en los proyectos conjuntos de investigación educativa. Se analizan las dificultades, las oportunidades de cooperación con terceros países y su contribución al desarrollo social efectivo de las regiones y estados involucrados. Todo ello se ilustra a partir de un ejemplo de investigación concreto desarrollado en la región de Lambayeque (Perú) en el que han participado los autores de este apartado.

Por último se seleccionan algunos *proyectos transdisciplinarios y se analiza su contribución al desarrollo social*. El desarrollo social de una determinada comunidad y la cooperación internacional en materia de investigación que se puede poner en juego para este objetivo no entiende de disciplinas ni de áreas de conocimiento. Se hace necesaria una participación interdisciplinar, o incluso transdisciplinar, que más allá de las fronteras de determinadas disciplinas cooperen de manera conjunta desarrollando proyectos de investigación que contribuyan al desarrollo social. En este apartado se realiza un análisis descriptivo de proyectos de investigación en los que se trabaja con perspectivas

interdisciplinarios o transdisciplinarios para la resolución de problemas sociales que tienen entre sus objetivos y fines los educativos. Se acompaña la descripción del fenómeno, analizando oportunidades, dificultades y las contribuciones al desarrollo social, ilustrando una investigación realizada en la Amazonía venezolana.

Tras el trabajo realizado se espera haber favorecido la reflexión sobre las contribuciones al desarrollo social de la cooperación internacional en materia de investigación educativa. El documento elaborado no está cerrado sino que pretenden suscitar la participación, el debate y la aportación de ideas en la creación de redes de investigación que favorezcan el desarrollo de proyectos de cooperación relacionados con la investigación educativa.

## **LA FORMACIÓN DE POSTGRADO COMO MEDIO DE DESARROLLO EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL**

*Antonio Matas, Dolores Díaz y Juan Jesús Martín (UMA)*

En las siguientes páginas nos proponemos exponer la actividad desarrollada por un equipo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga con relación a la cooperación con Latinoamérica a través de la realización de programas de doctorado. Expuesto de esta forma resulta un tanto sorprendente centrarse en la formación de tercer ciclo en países en vías de desarrollo cuando, seguramente, es más urgente la cooperación en ámbitos como la salud, la alimentación, la industrialización, o la libertad de expresión y el desarrollo de la democracia. E incluso podría argumentarse que dentro de la educación existen líneas prioritarias como la escolarización.

Sin duda, éstas y otras actuaciones constituyen un corpus de trabajo irrenunciable para el desarrollo y la cooperación internacional. No obstante, ninguna de ellas elimina a la formación especializada de tercer ciclo como otra forma de cooperación. Sin embargo, y para dar argumentos a esta posición, iniciaremos la presentación con una revisión de algunos autores que demostraron, en la medida de lo posible, cómo la educación debe considerarse una inversión, cómo invertir en educación (y por tanto cooperar en ello) es un medio para enriquecer y desarrollar a los países. Se expondrán también algunas ideas de cómo la inversión en educación superior supone un mayor enriquecimiento en comparación con la inversión exclusivamente en escolarización primaria y secundaria. A continuación analizamos en números, algunas de las iniciativas de programas de doctorado (centrados en el ámbito de la Educación) puestos en marcha por universidades españolas dentro de los programas de cooperación de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI). Finalmente

expondremos los programas de doctorado iniciados por un equipo de docentes de la Universidad de Málaga desde el año 1999.

## **1. La cooperación internacional en educación como inversión para el desarrollo**

En la actualidad la educación es considerada una inversión y no tanto un gasto en el que obligatoriamente han de incurrir ciudadanos, instituciones y países. A pesar de ello, siguen siendo numerosos los estudios, ensayos, informes, etc., que cuando hablan de desarrollo de los países siguen centrando su atención en índices como el Producto Nacional Bruto (PNB), el Producto Interior Bruto (PIB), Renta Nacional (RN), Renta per cápita (RPC) o Renta por habitante (RPH). De esta forma, un país se considerará más desarrollado si presenta un alto nivel de PIB, RN, etc. (Moreno Becerra, 1998). Sin embargo esta perspectiva es muy limitada, y desde hace más de cuatro décadas, precisamente a partir de algunas publicaciones históricas como las de T. Paul Schultz de 1960 y 1962, el desarrollo de las naciones no puede entenderse sin el elemento educativo. La educación es un aspecto imprescindible en los planes de crecimiento de los países.

La rentabilidad de la educación ha sido estudiada desde dos perspectivas principales dentro de la Teoría del Capital Humano, por un lado la perspectiva neoclásica y por otro la del desarrollo humano. La perspectiva neoclásica o productivista está dominada por un intento de modelar la realidad con el objetivo de tomar decisiones sobre la inversión en educación. Este enfoque llega a la conclusión de que hay elementos que se escapan a dichos intentos y que definen en último lugar, la realidad del desarrollo y del bienestar social de un país.

Hasta los trabajos de Solow (1959), Aukrust (1959) o Denison (1962) entre otros, las investigaciones se centraban en analizar el efecto que sobre la producción de un país tenían distintos factores, principalmente el factor trabajo y el factor capital, dejando al margen otros posibles elementos que se consideraban parte del "error" en el modelo. Sin embargo estos autores se centraron en ese conjunto de elementos, descubriendo por ejemplo, que este tercer factor (a quien Solow llamó "nivel de tecnología" del país) podría estar explicando hasta el 90% del Producto Nacional Bruto. Las investigaciones posteriores concluían con la idea de que ésta estaba estrechamente ligada, no solamente al trabajo y al capital sino también, a la educación, servicios sanitarios, descubrimientos científicos, etc.

Edward F. Denison (1915-1992) trató de desglosar ese factor de progreso tecnológico y llegó a estimar que la educación afectaba en un 43% al crecimiento económico de los Estados Unidos (durante el periodo 1929-1957). El propio Denison afirmaba que:

"... el conjunto de los factores favorables al desarrollo ha representado el 109% de éste, cuyo 101% se desglosa en cinco factores solamente: incremento del empleo (34%), prolongación de la escolaridad (23%), incremento del input de capital (115%), progreso de los conocimientos (20%), y economías debidas a la ampliación de las operaciones ligadas al desarrollo del mercado nacional (9%)". (cit. Moreno Becerra, 1970:71).

Para Denison la relación entre progreso y educación era directa, el aumento de la educación genera crecimiento socioeconómico porque aumenta la productividad del factor trabajo y del factor capital, y éstos a su vez generan un desarrollo del conocimiento, que revierte en el aumento de la productividad.

Por su parte Jacob Mincer (1974) propuso una expresión numérica (expresión 1), conocida como “ecuación de ingresos de capital humano”, que establece cierta relación empírica entre ganancias de un sistema y educación. Esta expresión se ha utilizado ampliamente para calcular los rendimientos de la educación para un país (De la Rica y San Martín, 1999).

$$\ln Y_s = \ln Y_0 + r_s \quad (\text{Expresión 1})$$

Donde  $Y_s$  son las ganancias anuales derivadas de una inversión educativa  $s$ ,  $Y_0$  son las ganancias iniciales, es decir lo que ganaría una persona con un nivel educativo cero, y  $r$  es la tasa de rendimiento interna de la educación.

## 2. La educación superior como factor de productividad

Con relación a España, San Segundo (1997) estudió entre finales de los ochenta y principios de los noventa la evolución de las tasas de rendimiento de los distintos niveles formativos. Los rendimientos económicos para la enseñanza media con relación a la primaria se manifestaron estables (sobre el 20%-30%). Los rendimientos para los diplomados con relación a la enseñanza media se acercaron al rendimiento de los titulados superiores (desde un 20% inicial a una horquilla situada entre el 23%-29%). Por el contrario, los titulados superiores disminuyeron, pasando de un 22% de media a un 14%-18%. Directamente relacionado con este tipo de estimación, en el informe de “Financiación pública y rendimiento privado en Europa” del año 2000 (citado en el diario El Mundo de 23 de marzo de 2001 en su edición de Andalucía) se mostraba la rentabilidad a largo plazo de la inversión pública en educación. Algunos de los datos que se aportaban son los siguientes<sup>9</sup>:

- Un titulado superior obtendría un beneficio pecuniario de dos millones de euros, de los cuales casi medio millón de euros se trasvasarían a las arcas del país en forma de impuestos. La inversión del estado en un titulado superior sería de treinta mil euros.
- Una persona con formación secundaria costaría al estado aproximadamente doscientos sesenta mil euros, ingresaría en su vida aproximadamente un millón cuatrocientos mil euros, y pagaría unos doscientos sesenta mil euros al estado, en forma de impuestos.

A pesar de todo lo dicho, la relación entre desarrollo, crecimiento y educación no puede restringirse al concepto de productividad o de desarrollo económico. Deben tenerse en cuenta otros elementos como el propio conocimiento, el acceso a la cultura, el aprendizaje personal a lo largo de la vida o el acceso a la información, y no solamente por su peso dentro del desarrollo de un país, sino por el valor que tienen “per se” en la evolución y realización de la persona. Nos encontramos, de esta forma, sumidos en un enfoque humanista, una perspectiva del “desarrollo humano” que sin renunciar al enfoque productivista, otorga un auténtico sentido a la educación en cuanto valor de la persona y para la persona. En este sentido se manifestaron autores como Edgar Faure (informe Faure a la UNESCO, 1973) o Jacques Delors (informe Delors a la UNESCO, 1996) o los distintos Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

En este sentido la educación es una inversión, tanto personal como de la sociedad, que tiene su correlato con el crecimiento personal, con el crecimiento social, y también con el desarrollo económico de un país. No podemos desechar ambos enfoques, tanto el productivo

---

<sup>9</sup> Estos datos proceden de un estudio que fue comentado por el Dr. José Luí Raymond Bara (Universidad Autónoma de Barcelona) en los curso de verano de 2001 de la Universidad de Málaga. Para mayor información puede consultarse la obra de este autor en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=62604>



como el humanístico. En ambos casos la educación (entendida por lo menos como formación de las personas) se muestra como un factor fundamental para el desarrollo de los países. En este contexto, las inversiones nacionales, y las inversiones internacionales se constituyen en un argumento inicial y no único para establecer planes para el crecimiento en países en vías de desarrollo.

### 3. Programas españoles de formación en cooperación internacional

Por tanto, parece evidente que para generar desarrollo social y económico hay que invertir en educación. Es momento de preguntarse por las vías de inversión en educación, principalmente cuando nos encontramos con países y regiones que no disponen de fuentes suficientes para ello. En el caso de la Unión Europea y América son múltiples las instituciones públicas y privadas que tienen en marcha líneas de financiación para programas de educación (EducationUK, Fulbright, Fundayacucho, Banco Santander, Fundación Carolina, MINEDU-OBEC, los distintos ministerios de educación de los países, así como las distintas conserjerías de las comunidades autónomas, etc.).

Con relación a la educación superior destacan los programas de la agencia española para la cooperación internacional y desarrollo AECID o AECI como se le suele conocer antes de incorporar en su título el término “desarrollo”. Esta agencia, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, convoca anualmente los programas de cooperación científica e investigación interuniversitaria (PCI) con la intención de fortalecer los vínculos entre las universidades españolas y latinoamericanas en las áreas de mayor interés para la Cooperación Española en Latinoamérica. Estas actuaciones se articulan en distintas líneas: proyectos conjuntos de investigación, la realización de postgrados, acciones complementarias y redes temáticas. Con relación a la línea de postgrados, la última convocatoria de la AECID al respecto indicaba su naturaleza:

**B.- Proyectos conjuntos de docencia:** Ayudas para la movilidad de un equipo conjunto de docentes, doctorandos o post-doctorandos procedentes de dos Centros español e iberoamericano, respectivamente, para desarrollar un proyecto conjunto de postgrado o tercer ciclo (doctorado), según un cronograma de ejecución del mismo (incluyendo el número de desplazamientos – hasta un máximo de veinte movilizaciones realizando como mínimo una movilidad en cada sentido - y los períodos de estancia previstos)<sup>10</sup>.

Con la intención de profundizar en este tipo de iniciativas, se ha realizado una revisión de las distintas convocatorias de esta institución en los últimos cinco años, analizando cuestiones como instituciones que han obtenido financiación en las distintas convocatorias, el total asignado, los países receptores, etc. En el gráfico 1 se representa el número de proyectos de la modalidad B aprobados por la AECI desde el año 2003. Destaca la ausencia de proyectos en 2004, así como el aumento destacado de proyectos en 2008 (13 proyectos).

---

<sup>10</sup> [http://www.becasmae.es/web\\_pci2007/CONVO\\_IBEROAMERICA\\_2008.pdf](http://www.becasmae.es/web_pci2007/CONVO_IBEROAMERICA_2008.pdf)

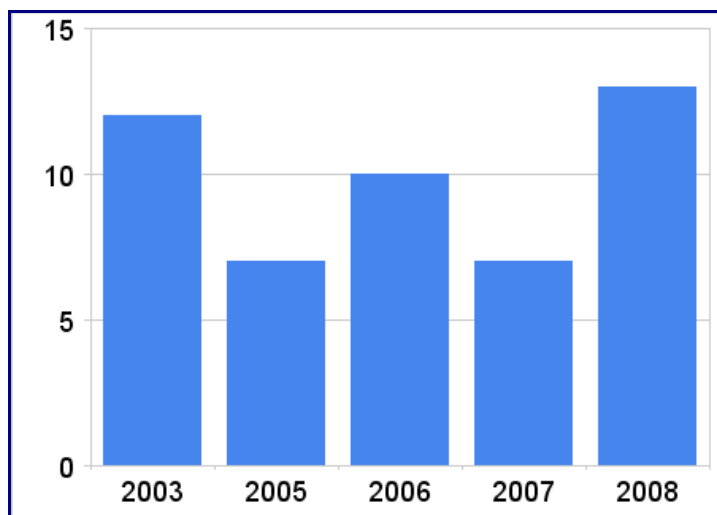


Figura 1. Número de proyectos de modalidad B concedidos por la AECI

En el panorama español la Universidad de Granada ostenta el mayor número de proyectos de formación con un total de 17 proyectos, elevándose ostensiblemente sobre el resto de centros universitarios (tabla 1).

Universidad	Número de proyectos
"UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID" UAM	1
"UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA" UAB	1
"UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID" UAM	2
"UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID" UAM	1
"UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID" UCM	4
"UNIVERSIDAD DE GRANADA" UGR	17
"UNIVERSIDAD DE HUELVA" UHU	2
"UNIVERSIDAD DE JAÉN" UJAEN	2
"UNIVERSIDAD DE MÁLAGA" UMA	1
"UNIVERSIDAD DE PAIS VASCO" UPV	1
"UNIVERSIDAD DE SALAMANCA" USA	2
"UNIVERSIDAD DE SEVILLA" US	2
"UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA" UZA	1
"UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA" UNED	3
"UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID". UPM	1
"UNIVERSIDADE DA CORUÑA" UCORUÑA	1
"UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA" USC	1
"UNIVERSITAT DE BARCELONA" UB	5
"UNIVERSITAT DE VALENCIA" UV	1

Tabla 6. Número de Proyectos por centro español coordinador

Respecto al importe de los proyectos, el promedio en estos cinco años ha sido de 17316,9 euros, con un mínimo situado en los 8085 euros y un máximo de 25000 euros.

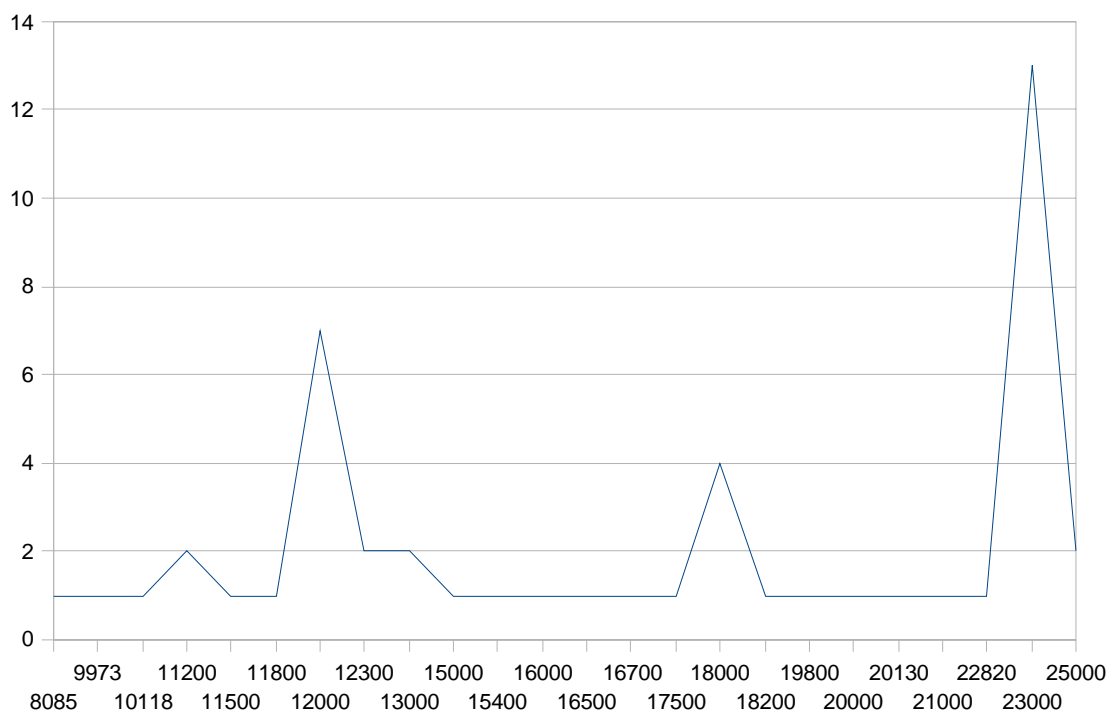


Figura 2. Importe de las concesiones

La cantidad que más se ha otorgado ha sido 23000 euros seguida de 12000 euros (gráfico 2). En la tabla 2 se muestra como la cantidad total de inversión ha aumentado en las diferentes convocatorias, si bien en el año 2003 la frecuencia es más alta a lo esperable. El total registrado en los cinco años fue de 848526 euros.

Concesión en miles de Euros	2003	2004	2006	2007	2008	total de proyectos
8-10	0	0	0	2	1	3
11-13	12	2	1	0	0	15
14-16	0	4	1	0	0	5
17-19	0	1	3	1	2	7
20-22	0	0	2	0	2	4
23-25	0	0	3	4	8	15
<b>total de proyectos</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>49</b>

Tabla 7. Distribución presupuestaria por años

Con relación al año de concesión y el centro español solicitante no se encuentran diferencias importantes. Aunque solamente hay registros de 19 centros universitarios españoles, las solicitudes concedidas no parecen seguir ningún patrón de distribución a lo largo del tiempo (Chi-cuadrado=58,95; p=0,6553) (tabla 3).

	UAB	UAM	UB	UCM	UCORUÑA	UGR	UHU	UJA	UMA	UNED
2003	1	1	2	0	0	2	2	1	0	1
2005	0	0	0	2	0	3	0	0	0	1
2006	0	1	1	2	0	3	0	0	1	1
2007	0	1	1	0	0	4	0	1	0	0
2008	0	1	1	0	1	5	0	0	0	0
<b>total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Tabla 8. Distribución de concesiones por centros españoles I

	UPM	UPV	US	USA	USC	UV	UZA
2003	0	1	0	0	0	1	0
2005	0	0	1	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0	1
2007	0	0	0	0	0	0	0
2008	1	0	1	2	1	0	0
total	1	1	2	2	1	1	1

*Tabla 9. Distribución de concesiones por centros españoles II*

#### **4. Experiencia propia**

Con relación a la experiencia propia, desde el año 2000 un grupo de profesores del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, venimos desarrollando distintas convocatorias del programa de doctorado “Investigación e innovación educativa” en Latinoamérica. Este programa de tercer ciclo se oferta anualmente de forma presencial en la Universidad de Málaga. En el curso académico 1999-2000 un centro universitario argentino (CAECE de Buenos Aires) a través de la Fundación de Estudios Cognitivos (FUNDEC), solicitó la realización de este programa en Argentina. La experiencia se prolongó durante dos años y supuso la primera incursión formativa de este equipo de docentes en Latinoamérica. Aunque en esta ocasión la iniciativa fue propia, a partir de un acuerdo entre dos equipos de docentes, permitió rápidamente entrever las posibilidades que la formación de tercer ciclo ofrecía como vehículo de cooperación para el desarrollo. Posteriormente, en el curso académico 2005-06, el mismo programa se llevó a cabo en el centro UST (Universidad de Santo Tomás) en Santiago de Chile. En esta ocasión se puso aún más de manifiesto todas las conclusiones expuestas al inicio de este documento sobre cómo, en la realidad, la formación universitaria especializada supone un enriquecimiento del país. De esta forma surgió la idea de vincular y priorizar formalmente, los programas de doctorado en el extranjero, a zonas con especial necesidad de desarrollo social.

La ocasión para ello se presentó una vez que la AECI había puesto en marcha las convocatorias de ayudas para la realización de programas de formación. En el curso académico 2006-07 la Universidad de Santo Toribio de Mogrovejo (Chiclayo, Perú), a través de uno de sus profesores contactó con nuestro equipo de trabajo y se realizaron las gestiones oportunas para desarrollar el programa de doctorado en dicha Universidad.

Este programa de doctorado se está realizando en la actualidad. Cuenta con 25 alumnos y alumnas cuyo rango de edad se sitúa entre los 25 y los 68 años. Las razones del alumnado para participar son diversas, sin embargo, todas coinciden en la necesidad de una formación especializada que les permita desarrollarse profesionalmente (acceder a puestos laborales mejor remunerados) y también adquirir los conocimientos necesarios para poner en marcha proyectos que supongan un avance socioeducativo en su región. Como sugeríamos anteriormente, los distintos argumentos expuestos al inicio para considerar la educación como una inversión en desarrollo, los estamos viendo de forma palpable en esta iniciativa.

Con relación a este programa de doctorado estimamos que del total de alumnos concluirán la tesis un amplio número, alrededor de 20, considerando el grado de motivación, y las condiciones que rodean el desarrollo actual de los trabajos de segundo bienio. Por la experiencia propia y la de otros grupos de trabajo similares, se estima que cada nuevo doctor genera dos doctores en un plazo de 6 a 8 años, de tal forma que podríamos contar con un número aproximado de 60 doctores en la próxima década. Esto supone un impacto

considerable en una zona demandante de especialistas en el ámbito de la investigación y la innovación educativa.

El futuro inmediato es por tanto, continuar con el trabajo emprendido en las zonas donde se está colaborando (Argentina, Chile, Perú), colaborar con otros centros de Latinoamérica (en algunos países las gestiones correspondientes está muy avanzadas, principalmente en México), colaborar en la medida de lo posible con los nuevos doctores para apoyar, asesorar y realizar un seguimiento de sus proyectos e iniciativas. Y difundir el hecho de que la formación de tercer ciclo es un medio efectivo de ayudar a las regiones en vías de desarrollo a avanzar en su camino social, democrático, económico y por su puesto educativo.

## **PROYECTOS DE COOPERACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA EDUCATIVA Y EL DESARROLLO SOCIAL**

*Marcos Arnao (USAT-Perú), Dolores Casquero, Esther Mena y Ligia Estrada (UMA)*

Todos estamos de acuerdo en que es necesario avanzar en el desarrollo de sociedades más justas, solidarias y productivas, y la investigación en educación se considera la mejor forma de conseguir este objetivo, sobre todo para favorecer a los sectores socioculturalmente más deprimidos, puesto que la educación ha de ser el motor que impulse el desarrollo económico y social de los países. El progreso de un país se basa en la formación del capital humano que lo sustenta, pero curiosamente y tal y como queda reflejado en el análisis de los datos consultados, el gasto en investigación no siempre favorece a la educación, sino que se destina a investigaciones que se consideran más prioritarias.

Según los documentos oficiales consultados, que publican la convocatoria de ayudas para la realización de las modalidades que atienden a Programas de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica (tanto a nivel de Junta de Andalucía como a nivel nacional por medio de la AECID), a lo largo de los ocho últimos años (desde 2000 a 2008), se han puesto en marcha un total de 1039 proyectos de investigación, el importe total concedido durante dicho período ha sido de 18.243.557,21 euros, de los cuales, la Junta de Andalucía ha aportado 1.061.946,20 euros para subvencionar 55 de ellos, y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ha sufragado 17.181.611 euros, para 984 proyectos.

De esos 1039 proyectos generales, tan sólo 97 podemos decir que se encontraban dirigidos al desarrollo de la educación específicamente. De los cuales 5 pertenecen a

convocatorias de la Junta de Andalucía (subvencionados con 109.847 euros) y la AECID aportó 1.677.083 euros para un total de 92 proyectos propiamente educativos. Con lo que se observa que el gasto específico en educación es pequeño (1.786.930 euros) en comparación con el resto de proyectos subvencionados por ambas entidades.

	Nº de proyectos financiados	Total subvencionado	Proyectos financiados Educación	Subvención específica para Educación
<b>Junta de Andalucía</b>	55	1.061.946	5	109.847
<b>AECID</b>	984	17.181.611	92	1.677.083
<b>TOTALES</b>	<b>1039</b>	<b>18.243.557</b>	<b>97</b>	<b>1.786.930</b>

Tabla 10. Financiación de proyectos de investigación en la Cooperación con Latinoamérica (2000-08)

Estas subvenciones específicas de educación han sido distribuidas por la Junta de Andalucía en las convocatorias correspondientes a los años 2000 (con un importe de 16.227 euros) y 2004 (con 93.620 euros). El 2002 ha sido el único año en el cual no se ha aprobado ningún proyecto relacionado con esta temática en el ámbito Latinoamericano, por ninguna de las dos entidades, lo cual no quiere decir que no se concedieran para otro ámbito (área mediterránea, por ejemplo) ni de otra temática no educativa. En contrapartida destaca el 2004 donde existen un mayor número de proyectos educativos financiados con un gasto mayor.

Por otra parte, la AECID en las convocatorias correspondientes a los años 2003 (con 24.000 euros), 2005 (213.505 euros), 2006 (510.550 euros), 2007 (248.682 euros) y 2008 (280.346 euros), tiene una tendencia progresiva en aumento tanto en proyectos como en presupuestos aportados hasta el 2007, siendo destacable precisamente que en el 2008 esa tendencia disminuya tanto en número de proyectos como de dinero aportado.

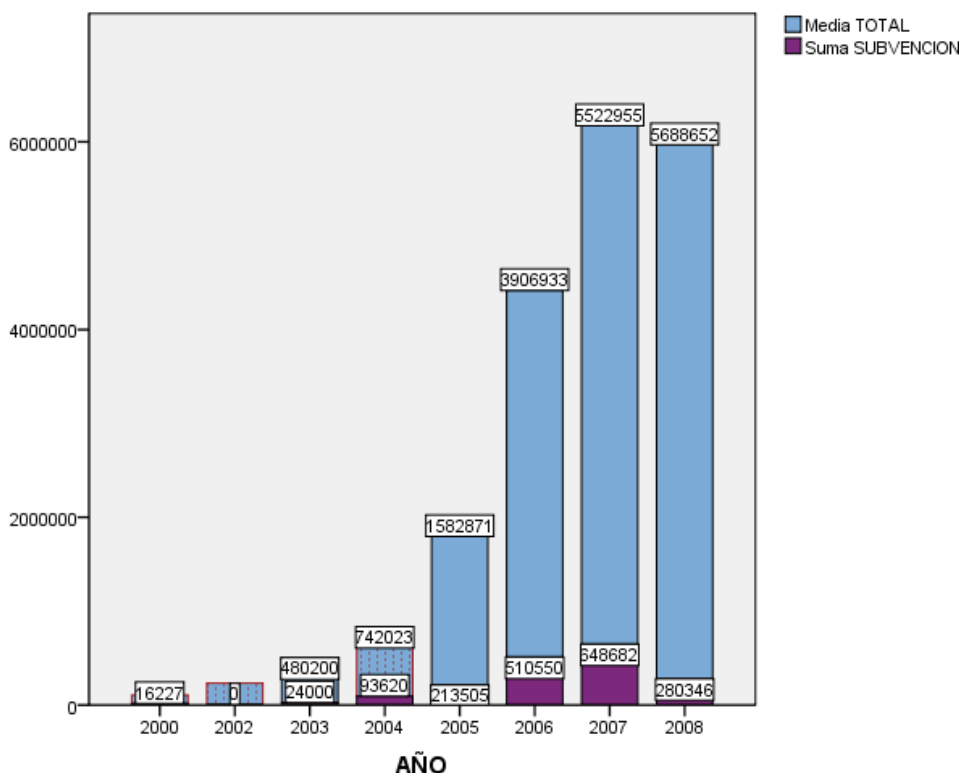


Figura 3. Evolución de la financiación para proyectos de investigación en cooperación

Si observamos la figura 3, dos cosas resaltan principalmente: una es la evolución dispar de las subvenciones concedidas a la modalidad de ‘proyectos conjuntos de investigación’, en el sentido de que, mientras las cantidades aportadas a los proyectos en su globalidad se han incrementado de manera importante a lo largo de las convocatorias, las cantidades aportadas a los proyectos específicos del ámbito educativo (en adelante proyectos educativos) evolucionan de forma incluso negativa; en la convocatoria del año 2003 la subvención a los proyectos educativos son del 4,99%, en la del 2005 de 13,48%, en la del 2006 de 13,06%, en la de 2007 de 11,74% y en el 2008 de 4,92%. Otra cuestión que destaca es la proporción de proyectos subvencionados. En la tabla siguiente, podemos observar por año cómo el número de proyectos de investigación en general ha ido aumentando año tras año, mientras que el número de proyectos de investigación educativos ha aumentado en menor proporción, resaltando especialmente cómo en la convocatoria de 2008, bajan a la mitad en número de proyectos, e igualmente baja el importe medio subvencionado a cada proyecto.

Se ha constatado cómo las subvenciones a proyectos de investigación han ido aumentando: de módulos generales de 6.000 euros por proyecto en el 2005, pasan a 9.000 en el 2006, 10.000 en el 2007; y en cambio, se sufre un retroceso en el 2008 con 7.000. Esto puede ser debido a la aparición de la modalidad D en las convocatorias de la AEI, con el consiguiente desvío de fondos para cubrir esta modalidad

Por universidades, las solicitudes aprobadas para la realización de proyectos de estas características y sus presupuestos correspondientes se reflejan en la siguiente tabla:

<i>Universidad</i>	<i>Año</i>	<i>Nº de Proyectos</i>	<i>Presupuesto concedido</i>
MÁLAGA	2002	1	16227
UNED	2003	1	12000
SEVILLA	2003	1	12000
GRANADA	2004	2	45920
MÁLAGA	2004	1	23700
SEVILLA	2004	1	24000
ALICANTE	2005	1	16000
BARCELONA	2005	3	39500
CÁDIZ	2005	1	11460
CARLOS III DE MADRID	2005	1	10500
COMPLUTENSE	2005	1	5200
ALICANTE	2005	1	20250
HUELVA	2005	2	35700
ISLAS BALEARES	2005	1	12145
LA CORUÑA	2005	2	33950
POMPEU FABRA	2005	1	18000
MIGUEL HERNÁNDEZ	2005	1	10800
AUTÓNOMA DE BARCELONA	2006	1	25000
BARCELONA	2006	2	50000
BURGOS	2006	1	19300
CÁDIZ	2006	4	99500
GRANADA	2006	1	18000
HUELVA	2006	2	47500
LA CORUÑA	2006	3	40700
MÁLAGA	2006	3	64000
MURCIA	2006	1	19000
UNED	2006	1	18000
POMPEU FABRA	2006	1	18000
SALAMANCA	2006	1	17950
SANTIAGO DE COMPOSTELA	2006	1	25000



SEVILLA	2006	1	25000
ZARAGOZA	2006	1	8000
PABLO DE OLAVIDE	2006	1	15600
AUTÓNOMA DE MADRID	2007	2	25577
BARCELONA	2007	2	41000
CÁDIZ	2007	4	83700
CASTILLA LA MANCHA	2007	1	18450
COMPLUTENSE	2007	2	32800
GRANADA	2007	1	20000
HUELVA	2007	2	46000
LA CORUÑA	2007	1	12500
LA LAGUNA	2007	2	36000
MÁLAGA	2007	4	86000
MURCIA	2007	1	16200
UNED	2007	2	35415
OVIEDO	2007	1	13740
ROVIRA I VIRGILI	2007	1	12000
SANTIAGO DE COMPOSTELA	2007	3	63000
VALLADOLID	2007	1	23000
VALENCIA	2007	1	18000
VIGO	2007	1	19300
REY JUAN CARLOS	2007	2	46000
AUTÓNOMA DE MADRID	2008	3	24996
BARCELONA	2008	3	47400
CÁDIZ	2008	1	20000
CASTILLA LA MANCHA	2008	1	14750
COMPLUTENSE	2008	1	9800
HUELVA	2008	1	20000
MURCIA	2008	3	57400
OVIEDO	2008	1	20000
ROVIRA I VIRGILI	2008	1	8000
SANTIAGO DE COMPOSTELA	2008	2	40000

*Tabla 11. Importes concedidos a Universidades españolas por la realización de proyectos relacionados con la educación entre el 2002 y el 2008*

La mayoría de las universidades tienen concedido como media un solo proyecto, siendo el número máximo de cuatro, llevados a cabo por las Universidades de Cádiz (en dos convocatorias, seguidas en 2006 y 2007) pero no en el 2008; y la Universidad de Málaga también sólo en el 2007.

En relación a los países iberoamericanos que han sido los destinatarios de estos proyectos a lo largo de las sucesivas convocatorias tenemos los siguientes<sup>11</sup>:

<b>Año</b>	<b>País de Destino</b>	<b>Nº de proyectos</b>	<b>Financiación Proyectos Educativos</b>
2003	ARGENTINA	1	12000
2005	ARGENTINA	1	12000
2005	BRASIL	1	7700

<sup>11</sup> Hemos de aclarar que en el año 2006 se dieron conjuntamente la aparición de ocho casos específicos en los cuales el proyecto aprobado tenía previsto su ejecución en varios países a la vez, como son: Argentina y Chile; Argentina, Bolivia y Chile; Argentina, Chile y Venezuela; Colombia y El Salvador; Costa Rica, Honduras y Guatemala; Bolivia, Costa Rica y Brasil; Ecuador y Honduras; México y El Salvador. A la hora de tener en cuenta el importe concedido a los proyectos, se ha asignado la subvención al país latinoamericano coordinador para unificar los datos.

2005	COLOMBIA	2	31050
2005	COSTA RICA	5	72654
2005	ECUADOR	1	16000
2005	EL SALVADOR	1	18000
2005	MÉXICO	2	25450
2005	PARAGUAY	2	30660
2006	ARGENTINA	4	94300
2006	BOLIVIA	1	25000
2006	BRASIL	1	25000
2006	COLOMBIA	2	26000
2006	COSTA RICA	6	120450
2006	ECUADOR	3	68000
2006	MÉXICO	3	52600
2006	PANAMÁ	1	13700
2006	PARAGUAY	2	47000
2006	PERÚ	1	21000
2006	VENEZUELA	1	17500
2007	ARGENTINA	4	85300
2007	BOLIVIA	1	20000
2007	BRASIL	2	46000
2007	CHILE	1	18000
2007	COLOMBIA	2	37660
2007	COSTA RICA	4	76615
2007	ECUADOR	2	41000
2007	GUATEMALA	1	23000
2007	HONDURAS	1	20000
2007	MÉXICO	9	154907
2007	NICARAGUA	1	17700
2007	PANAMÁ	1	12500
2007	PARAGUAY	2	46000
2007	PERÚ	1	20000
2007	URUGUAY	2	30000
2008	ARGENTINA	2	38000
2008	BOLIVIA	2	39400
2008	COLOMBIA	2	39900
2008	COSTA RICA	1	20000
2008	MÉXICO	9	135046
2008	URUGUAY	1	8000

*Tabla 4. Países iberoamericanos y financiación por proyecto de investigación educativa y convocatoria*

La distribución por países de las subvenciones a proyectos conjuntos de investigación en el ámbito de la educación, podemos ver su evolución en la siguiente tabla:

	2003	2005	2006	2007	2008	Importe Total
Argentina	12000	12000	94300	85300	38000	<b>241600</b>
Bolivia			25000	20000	39400	<b>84400</b>
Brasil		7700	25000	46000		<b>78700</b>
Chile				18000		<b>18000</b>
Colombia		31050	26000	37660	39900	<b>134610</b>
Costa Rica		72654	120450	76615	20000	<b>289719</b>
Cuba						<b>0</b>

Ecuador	16000	68000	41000		<b>125000</b>
El Salvador	18000				<b>18000</b>
Guatemala			23000		<b>23000</b>
Honduras			20000		<b>20000</b>
México	25450	52600	154907	135046	<b>368003</b>
Nicaragua			17700		<b>17700</b>
Panamá		13700	12500		<b>26200</b>
Paraguay	30660	47000	46000		<b>123660</b>
Perú		21000	20000		<b>41000</b>
Uruguay			30000	8000	<b>38000</b>
Venezuela		17500			<b>17500</b>
No determinado	12000				
<b>TOTAL</b>					<b>1677083</b>

*Tabla 5. Países iberoamericanos y financiación por convocatoria*

### **Un proyecto con repercusión social. El caso de la USAT en Perú**

El desarrollo humano es un proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual todos pueden progresar en libertad, es comprender que las personas son portadoras de necesidades y de potencialidades; por consiguiente, hay metas y derechos que deben ser atendidos, no sólo en lo referido a la subsistencia y a la protección, sino también a las necesidades y capacidades de libertad, creatividad, afecto, identidad, trascendencia y sentido. Implica construir un espacio para la igualdad en la diversidad: una sociedad que crece en un espacio integrador que acoge con iguales derechos y oportunidades y, al mismo tiempo, respeta las diferencias que nacen de nuestra cualidad de seres libres y autónomos, así como las diferencias colectivas, que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones. Por último, el desarrollo debe ser un proceso sostenible; es decir, exige el uso racional y respetuoso de los recursos naturales y la capacidad para mantener los logros de bienestar que los habitantes de una región o país vayan conquistando. Satisfacer las necesidades de hoy no debe poner en riesgo poder cubrir las demandas de las próximas generaciones. Reclama superar la mentalidad social depredadora, que no conoce límites cuando se trata de satisfacer el deseo de rentabilidad o las simples necesidades de supervivencia. Por ello, es preciso dotar a las personas de recursos y capacidades, de oportunidades de participación y de facultades para decidir. En suma, habilitarlas para gobernar sus existencias individuales y colectivas sin que ello atenúe el compromiso del Estado con el bienestar de todos, sin exclusiones (Consejo Nacional de Educación, 2007). Y este proceso de habilitación no se puede dar sin la intervención de la educación.

El Perú es un país con enormes recursos y potencialidades naturales, culturales y económicas, no siempre apreciados en su justo valor. La impresionante diversidad cultural del

país y los conocimientos locales y tradicionales que se sostienen en dicha variedad y la creciente fama internacional de la gastronomía peruana se debe a la viva creatividad, a la capacidad de inventivas, aptitudes para el diálogo y la interacción con los demás de la población peruana —joven en una considerable proporción, capacidad de iniciativa y su acuciosidad en el mundo productivo. En lo económico, hay un vigoroso florecimiento de empresas pequeñas y medianas —las denominadas pymes— en las últimas décadas, fruto de conductas emprendedoras e innovadoras que día tras día transforman el desempleo en nuevas formas de productividad y construyen seguridad económica ahí donde sólo había precariedad y exclusión. La promesa de una industria turística organizada y profesional que permita atender una afluencia masiva de visitantes atraídos ya sea por nuestro rico patrimonio monumental, por las manifestaciones contemporáneas de nuestras culturas o por una naturaleza, una generosa biodiversidad, todavía no conocida y explorada en medida suficiente.

Actualmente, se afrontan nuevas exigencias que deben ser asumidas desde la educación. La globalización, los desarrollos científicos y tecnológicos, la revolución informática en el mundo productivo y financiero, y las circunstancias en el comercio mundial con la firma de tratados de libre comercio abren para el Perú un amplio horizonte de oportunidades y desafíos.

Las potencialidades señaladas, entre otras, deben ser la base sobre la cual se estructure el desarrollo humano sostenible en cuatro dimensiones: desarrollo económico y competitividad; bienestar y equidad; afirmación de la institucionalidad democrática; reforma del Estado e integración territorial, social y cultural del país (Consejo Nacional de Educación, 2007). En ese Perú del futuro, la unidad y la cohesión deben coexistir con la libertad individual y también con las particularidades culturales de las distintas colectividades humanas. Así, el desarrollo consistirá en erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidades fundadas en la condición socioeconómica, étnica, física, mental, de edad o de género, e implica luchar contra la subordinación excluyente que sufren las otras culturas y lenguas.

La Región Lambayeque se localiza en la costa norte del Perú, a 770 Km. de la capital Lima (10 horas en auto aproximadamente por la Carretera Panamericana Norte y 1 hora aproximadamente en vuelos regulares). Su superficie es de 14 249,30 Km<sup>2</sup> y representa el 1 % de la superficie territorial del Perú (1 285 216 Km<sup>2</sup>). Su topografía es eminentemente costera, pues el 94 % de su superficie se halla en la costa, aunque abarca pequeñas áreas andinas al noreste de su territorio. Su relieve es poco accidentado, relativamente llano, con pequeñas lomas y planicies elevadas llamadas pampas, cruzadas por ríos extrazonales que nacen en los contrafuertes andinos y que forman sus cuatro valles: La Leche, Chiclayo, Requena-Lambayeque y Saña. Los pisos altitudinales que conforman su territorio son: costa, yunga marítima, quechua y suni; de allí que su territorio tenga una altitud que va desde la mínima de 4 msnm. (Pimentel), pasa por 29 msnm (Chiclayo) y llega a una máxima de 3078 msnm. (Incahuasi). El clima, en la costa el clima es templado y húmedo, desértico, con escasas precipitaciones, originando aridez, salvo en los años que se produce el fenómeno de "El Niño"; en los sectores interandinos, el clima es templado y seco; en altitudes entre los 2000 – 3000 metros, a mayor altura, el clima varía y las temperaturas son cada vez más bajas y la sequedad mayor. Limita por el Norte con la Región Piura; por el este con la Región Cajamarca; por el sur con la Región La Libertad y por el oeste con el Océano Pacífico.

Según los Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda (INEI, agosto 2008, 10), el Perú tiene una población aproximada 28 220 764 de habitantes, de los cuales 1 112 868 (3,9 % de la población total) se encuentran en Lambayeque. Esta Región posee una tasa de crecimiento poblacional de 1,6 %, una población económicamente activa (PEA) de 336 902 habitantes.

Lambayeque busca constituirse en eje de articulación de la macrorregión norte, conectada con el país y el mundo, que desarrolla actividades productivas y comerciales sostenibles teniendo como base la agroindustria y el turismo, preservando el medio ambiente y el patrimonio cultural. Como ejes centrales de su estrategia de desarrollo, el Gobierno Regional plantea la promoción de la educación, ciencia, tecnología y conocimiento; la reorganización del territorio regional; el desarrollo del sistema de integración vial; el fortalecimiento de los gobiernos locales; potenciar y rentabilizar el aparato productivo regional y el desarrollo del turismo (GRL, 2003). En cuanto a la promoción de la educación, ciencia, tecnología y conocimiento, existe la conciencia política de que el conocimiento constituye la base del desarrollo basado en las capacidades del ser humano; del papel importante que les toca cumplir a las universidades; y del rol de la educación en el avance científico y tecnológico y en la formación de profesionales líderes, capaces de asumir responsabilidades sociales en beneficio de su región, en el contexto de la globalización. El desarrollo del conocimiento en sus diversos aspectos es el gran reto para dar el salto a un desarrollo regional cualitativamente diferente.

Se necesita formar ciudadanos críticos, autónomos, competentes para hacer valoraciones y emitir juicios éticos; sujetos que asuman su derecho a ser autoridad, participen en los asuntos públicos y emitan juicios éticos sobre los mismos; sujetos que sobre la base de respeto mutuo fomenten la responsabilidad social y el sentido de reciprocidad. La educación debe incluir la reflexión sobre temas como derechos humanos y la democracia, la política y la ética; así como temas sobre lo individual y colectivo, lo público y privado, la tolerancia, la cultura regional, el medio ambiente, la homogeneidad y la diversidad. Se requiere una educación adecuada a nuestra realidad regional.

En la última década se han realizado en el País y en Lambayeque esfuerzos importantes para sacar adelante el proceso de descentralización y asignar a los gobiernos regionales un importante rol en el desarrollo regional. La década anterior, de finales del milenio, se caracterizó por el período de autoritarismo fujimorista que exacerbó el centralismo y convirtió las instancias de Gobierno Regional se en apéndices del poder central carentes de autonomía, recursos y de capacidad de decisión real en la planificación y coordinación del desarrollo regional y el control de los programas y proyectos ejecutados en las regiones fue asumido por unos pocos ministerios en Lima. Durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua (2000-2001) se dio un primer cambio positivo. Se inició un proceso de elaboración de planes concertados de desarrollo que deberían servir de base para la elaboración de los presupuestos participativos. Este proceso fue coordinado por los consejos transitorios de administración regional (CTAR) y las mesas departamentales de lucha contra la pobreza, y significó un importante avance en cuanto generó una discusión pública y participativa sobre las estrategias y prioridades del desarrollo; se logró identificar, a través de los diversos talleres distritales, provinciales y departamentales un cuadro de necesidades y se recogió la percepción que tiene la población sobre los principales problemas que enfrenta. Implicó además un ejercicio de asignación de los recursos con criterio de equidad. Hoy las regiones asumen, de acuerdo con la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales (Ley N° 27867), la misión

de promover el desarrollo regional optimizando la inversión pública y promoviendo la iniciativa privada.

Luego de un intenso proceso de diálogos y consultas con la ciudadanía, en cumplimiento del mandato del artículo 81 de la Ley General de Educación 28044 y tomando como base las políticas acordadas en el Acuerdo de Gobernabilidad del Foro del Acuerdo Nacional, en la Ley General de Educación, en el plan de Educación Para Todos, entre otros, en noviembre de 2006, el Consejo Nacional de Educación presentó *el Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Per*. Con él se planteaba construir una nueva actitud colectiva hacia la educación con condiciones para un país diferente, que cierre las grandes brechas educativas hoy existentes sobre la propuesta de seis objetivos estratégicos: 1) oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos; 2) estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad; 3) maestros bien preparados que ejercen la docencia con profesionalismo y compromiso; 4) asegurar una educación gestionada en forma descentralizada, democrática, con transparencia y que logra resultados y es financiamiento con equidad; 5) asegurar una educación superior de calidad en todas sus modalidades, que se constituya en un efectivo soporte del desarrollo del país, en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional; y 6) fomentar una sociedad que educa a sus ciudadanos para una nación democrática y los compromete con su comunidad (Consejo Nacional de Educación, 2007).

En nuestro país, tales políticas internacionales no se han concretado debido, entre otros factores, al hecho de que, en lo político, si bien existe un Proyecto Educativo Nacional, este aún no está articulado a los Proyectos Educativos Regionales que en la mayoría de los casos aún no se han elaborado. A esto se agrega las fluctuaciones de los gobiernos de turno en política educativa, la inercia del magisterio, la inestabilidad institucional, el dogmatismo de la izquierda fundamentalista que corroe a la principal organización magisterial, institución más importante representativa del profesorado peruano, el SUTEP y que genera conflictos frontales entre magisterio y gobierno y entre sectores políticos dentro de la. Por último, la indiferencia socio-cultural y política del otro sector del magisterio, son factores que ponen en riesgo el éxito de la investigación.

Desde el punto de vista social y económico, la política de austeridad implementada por el gobierno aprista afecta más a los sectores de educación y salud. Es decir, a los sectores que menos réditos políticos ofrecen a corto plazo. La falta de empleo, los altos índices de pobreza, la cada vez mayor falta de compromiso de los padres de familia con la educación de sus hijos, el crecimiento del pandillaje, el inicio laboral cada vez a menor edad de los estudiantes afectan a toda propuesta de innovación curricular.

Desde la formación pedagógica y disciplinar, la escasa formación docente en este punto, la infraestructura educativa deficiente son factores condicionantes.

En el caso de la Región Lambayeque, esta ya cuenta con su Proyecto Educativo Regional, elaborado por el Consejo Participativo Regional de Educación y publicado en diciembre del 2006. Sin embargo, problemas de carácter político y económico impiden lograr los seis objetivos de desarrollo educativo propuestos e implementar las políticas priorizadas. En lo político, los constantes conflictos entre el Gobierno Regional y la Dirección Regional de Educación de Lambayeque, crean vacíos en las tomas de decisiones. Ambas instituciones forman comisiones, las legitiman con resoluciones pero luego las abandonan a su suerte sin ningún tipo de apoyo ni logístico, ni económico ni político ni de gestión. En la agenda

política, la educación no ocupa un lugar importante. Por ejemplo, por Resolución RD-1 RS 1561 del 01 de junio de 2008 se aprobó la creación de la “Comisión Técnica Regional de Construcción del Proyecto Curricular Intercultural Diversificado”. Sin embargo, hasta la fecha no cuenta con ningún tipo de presupuesto, ni una oficina en donde se pueda reunir a trabajar ni la atención de las autoridades. En reiteradas oportunidades se han enviado pedidos y solicitudes para concertar una reunión de trabajo con el Presidente Regional pero la “recargada agenda” de este ha impedido la realización de la misma. En el contexto político nacional, cuando estábamos a puertas de concertar un convenio entre la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo y el Gobierno Regional de Lambayeque, se produjo el destape del escándalo petrolero en el Perú que originó la caída del Gabinete Ministerial de Jorge del Castillo y la elección del Presidente Regional, Dr. Yehude Simons Munaro, como Presidente del Consejo de Ministros.

En tal sentido, de lo que se necesita para solucionar los problemas educativos en el Perú y en la Región Lambayeque, es de sumar una acción comprometida, efectiva y material, de carácter interinstitucional e interdisciplinaria, a los esfuerzos y buenas intenciones de personas comprometidas desinteresadamente con el desarrollo de la educación, para canalizar y ayudar a impulsar y fortalecer las políticas educativas ya planteadas en el Proyecto Educativo Regional de Lambayeque.

Sin embargo, un hecho importante contribuyó a la mejora de la calidad educativa en Lambayeque. La Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo firmó un convenio específico de cooperación académica interinstitucional con la Universidad de Málaga el 14 de julio de 2003, en el que esta última se comprometía a contribuir con el desarrollo científico y tecnológico de ambas instituciones mediante la apertura de sus Programas de Doctorado y de Postgrado. En dicho marco, se desarrollaron tres actividades específicas. La primera, una pasantía de investigación que gozó el Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la USAT, en junio de 2006, la que permitió fortalecer los contactos entre este Departamento y el Departamento de Métodos e Investigación e Innovación Educativa e iniciar las acciones de planificación e implementación de la segunda actividad, el Programa de Doctorado sobre Investigación e Innovación Educativa. La tercera actividad estaba dirigida específicamente a la investigación: se presentó a la AECI en las convocatorias de los años 2007 y 2008 el proyecto “Políticas Educativas Regionales para el desarrollo sostenible de Lambayeque” en el que participaban en forma interinstitucional investigadores de ambas universidades.

Entre las principales cuestiones que se formulaba esta investigación estaban: ¿cuáles son las principales demandas sociales, culturales y ambientales regionales lambayecanas relacionadas con el desarrollo sostenible que pueden abordarse desde la educación? ¿Cuál es la problemática educativa regional lambayecana? ¿Qué políticas educativas deberían implementarse para el desarrollo sostenible de la Región Lambayeque? ¿Qué instituciones políticas, educativas y empresariales están comprometidos con el desarrollo sostenible de la Región Lambayeque? ¿Es posible conformar una red de investigadores entre la Universidad de Málaga (España) y la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Perú), para elaborar proyectos conjuntos de investigación que permitan formular y aplicar políticas educativas y generar proyectos sociales-educativos para el desarrollo sostenible de la región Lambayeque?

De estas cuestiones se formuló como objetivo fundamental el de conformar una red de investigadores entre la Universidad de Málaga (España) y la Universidad Católica Santo

Toribio de Mogrovejo (Perú), para elaborar proyectos conjuntos de investigación que permitan formular y aplicar políticas educativas y generar proyectos sociales-educativos para el desarrollo sostenible de la región Lambayeque.

Los métodos que sirvieron para esta investigación fueron cualitativos y cuantitativos. Los cualitativos, basados en la investigación acción participativa, consultas técnicas sociales, mesa redondas con expertos para el recojo y registro de información que permitió caracterizar las demandas sociales, culturales y ambientales; las propuestas necesarias para el desarrollo sostenible y el estado de la educación en la Región Lambayeque, su problemática pedagógico-didáctica. Se aplicaron encuestas en línea y directa, entrevista, diario del investigador y guía de análisis documental. El método cuantitativo de preferencia fue el método cuasiexperimental para la aplicación de encuestas.

Las conclusiones a las que se arribaron fueron: se logró conformar la red de investigadores entre la Universidad de Málaga (Departamento de Métodos e Investigación Educativa) y la USAT (Departamento de Ciencias de la Educación. Se formó el INEDES (Instituto de Investigación e Innovación Educativa para el Desarrollo Sostenible) con profesores de la USAT. Actualmente, los miembros de este instituto están desarrollando investigaciones y están presentando sus proyectos para buscar financiamiento del extranjero. Todas las investigaciones se implementan en el marco del Proyecto Educativo Nacional y del Proyecto Educativo Regional de Lambayeque. Se están gestionando las alianzas respectivas entre la USAT, el gobierno Regional de Lambayeque y la Dirección Regional de Educación.

Por otro lado, participan actualmente en forma interinstitucional el Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE), el Centro de Investigación y Asesoría para el Desarrollo Sostenible (CINADES) y el INEDES. Otras universidades se han sumado al deseo de hacer alianzas estratégicas para poner en marcha el Proyecto Educativo Regional.

Por primera vez en la historia de esta Región se articulan esfuerzos para mejorar la calidad educativa de Lambayeque, teniendo como eje y estrategia de trabajo, la investigación.



## **PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARES Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO SOCIAL: UN CASO EN VENEZUELA**

*Darío Moreno (UCER), Juan Noguera (Universidad Central de Venezuela), José Manuel Ríos y Julio Ruiz Palmero (UMA).*

La investigación científica se enfrenta a múltiples retos en la actualidad, que varían en función de los países y culturas. En esta introducción vamos a mencionar, de forma sucinta, algunos de los retos que a nuestro juicio son necesarios asumir.

En Europa ya se va apoyando este tipo de iniciativas desde hace algunos años a través de los Programas Marco de Investigación. Igualmente, a través de otras iniciativas de la AECID, y otras instituciones privadas como Universia se están intentando crear redes de Universidades, entre España e Iberoamérica. A través de estas redes se intenta favorecer los intercambios de profesores, investigadores y alumnos de las distintas universidades españolas y americanas. Estos intercambios sirven para acercar a los países, conocerse mejor y buscar campos de investigación y acción conjuntas, y potenciar la calidad de la investigación y la cooperación internacional.

Creemos que el desarrollo científico y tecnológico se verá encorsetado al menos en los Centros Públicos de Investigación, si los grupos de investigación no damos un paso firme y decidido hacia esa interdisciplinariedad. En este sentido, sí se puede apreciar en el mundo de las empresas más punteras, la existencia de equipos multidisciplinares, y la importancia que tienen estos equipos para dar soluciones más amplias y globales a los problemas o temas de trabajo. Igualmente, entendemos que con la tendencia hacia la globalización que existe tanto en la sociedad (a través de los medios de comunicación y de Internet), como en la economía,

es cada vez menos rentable tanto económicamente como socialmente la investigación, centrada en pequeñas parcelas del conocimiento, descontextualizada de la sociedad actual, de sus necesidades y desafíos.

Las Universidades Españolas y todas las universidades en general, entienden que para rentabilizar las investigaciones tienen que conseguir que los resultados de las mismas trasciendan. Dos son los principales campos o destinatarios de los resultados los sectores productivos y empresas, y la sociedad en general.

En la divulgación científica aún queda mucho que mejorar, ya que la gran mayoría del conocimiento generado en las investigaciones sigue sin llegar a los ciudadanos. Debemos avanzar hacia una mejor utilización de los canales de divulgación, utilizando un lenguaje apropiado para la población, ya que los problemas como el cambio climático, la crisis de biodiversidad, las necesidades de energía, los productos transgénicos, ... tienen un fuerte componente científico y ético, y los ciudadanos no pueden valorar adecuadamente estos problemas sin un conocimiento adecuado y evidentemente la democracia se resiente si los ciudadanos no pueden participar (con cierta base) en la toma de decisiones.

En la introducción a este apartado hemos aunado desafíos o necesidades porque están íntimamente relacionados. Sin una transferencia o difusión de los resultados de las investigaciones, los ciudadanos no pueden valorar de una forma adecuada la repercusión de las investigaciones, una valoración adecuada lleva a entender la investigación como un bien público para todos los seres humanos (cooperación internacional) y que debe ser abordado de una forma adecuada a la complejidad de la naturaleza y de las sociedades (transdisciplinariedad).

## **1. Proyectos transdisciplinares con Latinoamérica**

Tras revisar las convocatorias y de la AECI desde el año 2003 nos encontramos con dificultades para localizar los proyectos transdisciplinares, debido fundamentalmente a que sólo se puede acceder al nombre de los proyectos. Nosotros además de tener en cuenta el título, hemos valorado el contenido del proyecto y hemos recogido no sólo aquellos que lo indican claramente en su título sino también aquellos que por su temática podrían tener un tratamiento transversal. Sólo se han encontrado dieciséis actividades transversales, de ellas catorce corresponden a proyectos de investigación y dos a acciones complementarias. La distribución de los proyectos por países no da ninguna información relevante. La mayoría de los proyectos transdisciplinares tienen que ver con desarrollo rural, sostenibilidad, cohesión y participación social y tecnologías de la información y de la comunicación.

## **2. El proyecto Amazonas**

El proyecto que presentamos a continuación ha sido financiado por la AECID, con la colaboración de varias instituciones venezolanas participantes. En el proyecto iniciado en enero de 2006 participan distintas instituciones: la Universidad de Málaga, Universidad Central de Venezuela, en su sede central en Caracas y en su Sede de Puerto Ayacucho – Estado de Amazonas-, el Departamento Rural Indígena de la Zona Educativa del Estado Amazonas de Venezuela, así como la Coordinación de Educación Cultural Bilingüe, los Ayuntamientos de Maroa-Guainía, San Fernando de Atabapo y San Juan de Manapiare y la

colaboración del Vicariato Apostólico (Iglesia Católica) de Puerto Ayacucho, a las que hay que añadir doce comunidades indígenas.

El proyecto se lleva a cabo en el Estado de Amazonas (Venezuela), situado en la parte del sur del país donde hace frontera con Colombia y Brasil. En esta zona concurren el Río Orinoco y el Río Negro (afluente del Amazonas).

De las 21 Regiones Prioritarias para la Conservación en el contexto latinoamericano que posee Venezuela, seis se encuentran en el estado Amazonas y el 23% de sus plantas vasculares son endémicas, lo que sitúa a la región entre las zonas de mayor endemidad de Sudamérica. Su remota situación geográfica ha favorecido, hasta hace poco, la conservación de sus recursos naturales.

Igualmente, el Estado de Amazonas es uno de los lugares con mayor diversidad de etnias del mundo, unas 17, algunas de ellas muy pequeñas, con apenas un centenar de individuos y otras con varios miles de miembros. Algunas de las etnias tienen lenguas con un tronco común (caribes, arahuacos,...) y otras lenguas no tienen ningún parecido. Estas lenguas además no tienen escritura, por lo que se están haciendo esfuerzos para concretar y consensuar sistemas de escritura en algunas de ellas.

Las etnias que han participado en la investigación hasta hace pocos años respondían a lo que Morin (2004: 182) denomina sociedades arcaicas, “sociedades sin Estado, se organizan únicamente a partir de su patrimonio cultural. Éste le da a cada una su identidad singular, que en consecuencia es la de los individuos que la componen. La cultura alimenta esta identidad por referencia a sus ancestros, sus muertos, sus tradiciones. La sociedad tiene...su lengua, sus mitos, sus ritos que inscriben su singularidad en cada individuo”.

Los profundos cambios sociales que están transformando las sociedades humanas, también se están produciendo en esta zona del mundo. El aislamiento de las comunidades indígenas es cada vez menor. La mayor presencia del Estado en estos territorios ha conllevado la extensión de los servicios educativos y sanitarios. Por ello, los niños reciben una educación reglada en sus comunidades o en centros fuera de las comunidades, donde con frecuencia se quedan en un régimen de internamiento.

Otro aspecto relacionado con la ruptura del aislamiento, es la mejora del transporte y la llegada de los medios de comunicación de masas. Aunque esta zona está en un lugar remoto, han ido penetrando los medios de comunicación especialmente la radio y la televisión. A través de estos medios de comunicación está llegando información local y de otras partes del planeta, el conocimiento de diversos problemas en lugares remotos, músicas, espectáculos deportivos, programas de diversión,... De forma que, parte de lo transmitido por los medios de comunicación de masas, coincide con lo que también reciben ciudadanos de otros lugares del mundo.

La educación reglada, las mejoras en el transporte, y los medios de comunicación, han conllevado una ruptura bastante importante del aislamiento de las comunidades indígenas, entrando en contacto con la sociedad *criolla*, con el mundo globalizado y con otras comunidades indígenas. El mayor contacto de las comunidades indígenas les hace integrarse en la vida social del país, incluida la participación activa en la política.

Los contactos e influencias mencionados están produciendo una modificación en las culturas y formas de vida de los miembros de las distintas etnias, esa modificación de la cultura es especialmente importante ya que, como hemos leído en la cita de Morín, estos pueblos se organizan a partir de su patrimonio cultural.

La característica de las sociedades arcaicas que Morin (2004: 182) señalaba está desapareciendo. En general, las distintas culturas de las etnias se han abierto y los miembros de la misma están perdiendo parte de su identidad y de su patrimonio cultural, lo que conlleva el riesgo de la desaparición de sus culturas, y de la posible pérdida de algunos de los valores claves para la conservación del medio ambiente de la zona.

Los principales objetivos del proyecto son:

1. Favorecer el desarrollo de la zona teniendo en cuenta la conservación de la biodiversidad natural y de la diversidad cultural
2. Crear y desarrollar redes estables de cooperación científica y de investigación para el desarrollo, centrado especialmente en el campo de la gestión de reservas naturales, la educación medioambiental.
3. Favorecer líneas de investigación donde se potencie la inclusión social de todos los ciudadanos (disminuyendo las brutales barreras establecidas entre el conocimiento científico y el vulgar o popular) en la resolución de problemas.

Los profundos cambios que se están produciendo en todo el mundo, están propiciando la desaparición de muchas comunidades indígenas, de sus valores, tradiciones y de los usos que éstas han hecho del medio. Novo (2006: 151) afirma que “la extinción de culturas originarias representa una de las mayores pérdidas de diversidad de nuestro tiempo”.

Los valores culturales de estas etnias son un patrimonio de la humanidad, el conocimiento acumulado durante generaciones no se debe tirar como algo inservible, sino que debe ser conocido antes que pueda perderse definitivamente.

Las comunidades indígenas han contribuido poderosamente a la conservación de muchos de los espacios mejor conservados, y en este caso concreto en la conservación de los bosques tropicales del Estado de Amazonas.

Evidentemente, el proyecto no pretende parar la evolución de las distintas culturas, ya que todas las culturas cambian permanentemente. No queremos, ni debemos parar el reloj de la historia, pero sí es posible y deseable, que los cambios culturales se produzcan de forma que se conserven algunos de los valores esenciales e identitarios de las comunidades indígenas, especialmente los relacionados con la conservación del medio ambiente. El desarrollo de las comunidades indígenas debe ser compatible con la consecución de un equilibrio que preserve aquellos espacios en los que estas comunidades han vivido.

Uno de los fundamentos del proyecto consiste en considerar la compleja relación existente entre las actividades humanas y la conservación de la naturaleza. Los estudios sobre la conservación de la biodiversidad han ido concluyendo que hay una relación entre la distribución de los organismos y el papel que éstos juegan en la cosmovisión humana, y evidentemente esta cosmovisión responde a las creencias de cada pueblo y condiciona sus valores.

Por otro lado, en Venezuela y en otros países los gobiernos están favoreciendo el desarrollo endógeno, con él se pretende que desde las diversas comunidades salgan proyectos o acciones que respeten su identidad y les haga avanzar hacia un desarrollo. Con frecuencia en los modelos económicos y de desarrollo social y/o científico, han sido los expertos los que han dado sus recomendaciones y los políticos los que han aceptado o no dichas recomendaciones, y en su caso, puesto en marcha parcial o totalmente los proyectos elaborados por los expertos. Los ciudadanos y las comunidades quedaban fuera del ámbito de decisión. El desarrollo endógeno es una buena medida para retornar la voz a los silenciados, para tener en cuenta las variables locales, las culturas,...

El desarrollo endógeno, prevé que pueda darse un apoyo externo para que las comunidades puedan desarrollar sus ideas y proyectos, nosotros creemos que puede darse un paso más, y en esta línea va nuestro proyecto. La colaboración entre expertos y comunidades en plano de igualdad, y potenciando la colaboración puede unir las ventajas de los dos sistemas, el procedente de los estudios de los expertos y el del desarrollo endógeno.

Los expertos pueden aportar unos conocimientos científicos (no desde la prepotencia), y las comunidades aportar sus valores culturales y desde ambos colectivos, científicos y comunidades pueden surgir esos proyectos que aúnen los intereses y potencialidades de todos. En nuestro proyecto las preguntas surgen de los expertos, pero son retomadas, negociadas y hechas suyas por las comunidades, ellas son las que expresan sus prioridades, las que conectan las preguntas con sus valores culturales, las que expresan los deterioros ambientales, las que manifiestan las posibles medidas para paliar los problemas,...

De esta forma se produce una simbiosis entre comunidades y expertos, y el proyecto ya no es de uno, ni de otros, sino de todos. Los expertos no son unos colaboradores externos para el desarrollo endógeno, sino que son parte también del proyecto; asimismo las comunidades no son el objeto de estudio de los expertos, sino miembros en plano de igualdad de un proyecto común con expertos.

Otra de las claves del proyecto, está en el tratamiento del conocimiento. Novo (2006: 187) nos habla de la necesidad de adoptar procedimientos interdisciplinarios para analizar problemas complejos como los ambientales, que serán llevado a cabo por expertos procedentes de distintos campos “ecólogos, sociólogos, economistas, filósofos, artistas, pedagogos...”. A continuación afirma que “junto a las contribuciones de estos expertos, resulta imprescindible el aporte de todo el conocimiento tácito presente en las culturas originarias y, en general, en los contextos rurales, cuando se va a intervenir en ellos”.

En nuestro proyecto asumimos al igual que María Novo, que las culturas de estas etnias indígenas deben aportar los conocimientos adquiridos por estos pueblos durante generaciones. Es vital la colaboración entre expertos y los miembros de las comunidades indígenas para afrontar juntos el problema. Pero intentamos llegar un poco más lejos, puesto que una de las causas del fracaso actual de la resolución de problemas complejos como son los efectos del desarrollo humano en los otros seres vivos y en el medio en general, reside en la excesiva especialización del conocimiento, que ha hecho que cada rama del saber haya avanzado de forma separada a las demás, sin contemplar de forma integrada las repercusiones generales de cada avance parcial. En este proyecto planteamos un enfoque transversal en la construcción misma del conocimiento. Esta transversalidad se puede manifestar en la transdisciplinariedad y la transculturalidad.

En febrero de 2006 se realizó la primera visita a la zona con la finalidad de negociar y debatir entre todos los interesados (científicos, autoridades, representantes de las organizaciones indígenas, etc.), la forma de trabajo, las herramientas, las comunidades que iban a participar, y sobre todo en un campo tan amplio era necesario acotar y priorizar los temas más relevantes en función de los intereses y necesidades de las comunidades, los presupuestos económicos disponibles y las competencias profesionales de los investigadores.

En julio de 2006, un equipo formado por 13 personas (9 procedentes de la Universidad de Málaga, 2 del Ministerio de Educación de Venezuela y 2 del Ministerio de Medio Ambiente de Venezuela) inició el trabajo de campo en una expedición científica que tuvo como finalidad tomar datos científicos y recoger información de las comunidades indígenas a través de un instrumento negociado y realizado sobre todo por los investigadores venezolanos. En esta expedición se visitaron comunidades de los municipios de Atabapo, Manapiare, Maroa y Río Negro. Las comunidades visitadas fueron: Caño Mure, Primavera, Cáscara Dura, Minicia Vieja, Marueta, Marieta, Tencua, San Juan de Manapiare, Aguas Mansas, Victorino, Guzmán Blanco, Comunidad, Solano y Chapazón. Exceptuando Caño Mure, todas las demás elaboraron un material sobre los animales más importantes para cada una de las comunidades. Algunas de las comunidades participantes están formadas por un único pueblo indígena, mientras que en otras, como San Juan de Manapiare o Solano, conviven diferentes pueblos indígenas dentro de la comunidad. Cada uno de estos pueblos indígenas presenta un idioma distinto y una visión del mundo y de la biodiversidad diferente. Las especies que tienen un papel cultural importante en un grupo étnico, y que por ello han sido protegidas por él, varían de un grupo a otro, lo que ha configurado una red de reservas de hecho para distintas especies distribuidas de acuerdo al reparto territorial de las etnias.

Además de estas expediciones y de forma paralela en el mes de julio se dio formación a los profesores sobre la utilización de las herramientas tecnológicas (informáticas). Esta optimización de los recursos de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ha permitido que alumnos del estado de Amazonas y de Málaga compartan experiencias educativas a través de internet.

La ruptura del espacio y del tiempo a través de las nuevas tecnologías es una herramienta fundamental para propiciar la comunicación y el desarrollo. Por ello, a finales de 2006 se comienza a desarrollar una plataforma en internet en la que todos los interesados pueden compartir información. Asimismo la plataforma ha sido usada para la formación a distancia (eLearning). Con la información recogida en las comunidades, los investigadores han realizado unos materiales donde se mezclaban el conocimiento aportado por las comunidades indígenas con el conocimiento científico.

En el mes de julio de 2007, se volvieron a visitar casi todas las comunidades, con objeto de validar los materiales realizados y dar la oportunidad a las comunidades indígenas de valorar los mismos. Las comunidades indígenas realizaron pequeñas correcciones y se debatieron las posibles actuaciones para combatir los problemas detectados. Igualmente las comunidades indígenas aprobaron la publicación de los datos obtenidos, siendo citados como fuentes y autores de las publicaciones que se realizaran. En las siguientes actuaciones está previsto la comunicación (ya se han hecho parcialmente) a las autoridades, de las posibles soluciones que aportan las comunidades indígenas con la finalidad de generar un debate y poner en marcha estas actuaciones.

Por último, durante el año 2007 y 2008, se continuaron con los procesos de formación a través de la plataforma (internet) y se crearán materiales educativos para los centros. Junto a la investigación las medidas educativas son básicas para conservar los valores culturales, de las distintas etnias, que han contribuido al mantenimiento de la gran diversidad biológica de esta zona de la Amazonía.

La transdisciplinariedad se ha manifestado en el trabajo conjunto de pedagogos, biólogos, psicólogos, científicos ambientales, teólogos e ingenieros forestales pertenecientes a distintas disciplinas y naciones (España y Venezuela) abordando un problema complejo.

La transculturalidad se desarrolla por la cooperación entre la cultura científica, representada por ministerios y universidades, la cultura criolla presente en muchas de las instituciones colaboradoras y en las culturas indígenas, representadas por las comunidades locales. Además es importante aclarar que en la mayoría de las comunidades indígenas viven personas de distintas etnias, por lo que solo en el hecho de reunirse para debatir y consensuar las principales problemáticas medio ambientales ya significaba poner en común distintas cosmovisiones. Es decir, que también hay una manifestación transcultural entre las distintas etnias. La transculturalidad se ha concretado en la reflexión conjunta sobre los principales problemas del entorno; la elaboración y análisis conjunto de una serie de materiales relativos a la situación local de la biodiversidad en el transcurso de dos expediciones.

El conocimiento manifestado y adquirido en este proyecto debe servir para un fortalecimiento de las culturas indígenas y debería ser incorporado a los programas educativos. Ello se está llevando a cabo, al menos en parte, a través de la creación de materiales educativos. Igualmente, se ha elaborado una plataforma virtual para crear espacios colaborativos, que permita trabajar rompiendo las distancias y que es una herramienta muy valiosa para mantener el proyecto, en un momento que se termina una de las fuentes de financiación.

Concluyendo, los estudios sobre desarrollo humano cada vez enfatizan más la sostenibilidad ambiental como un componente esencial de los proyectos humanos. De esta forma, resulta necesario unir la naturaleza y las actividades humanas para contemplar un proyecto histórico viable para los pueblos, las naciones, la humanidad y la biosfera.

Los cambios sociales y los ambientales experimentados por países como Venezuela durante los últimos siglos están estrechamente interrelacionados, de forma que resulta imposible revertir la extinción local de una especie sin modificar la forma en que el pueblo la percibe. Por otra parte, estos problemas no son específicos de Latinoamérica, sino que afectan a toda la humanidad, la cual no ha sabido hasta ahora resolver el aparente conflicto entre el desarrollo de las aspiraciones económicas, culturales, políticas y sociales del ser humano con el mantenimiento de los procesos ecológicos que permiten el mantenimiento y la evolución de la diversidad biológica.

Una de las causas del fracaso actual de la resolución de este conflicto reside en la excesiva especialización del conocimiento, que ha hecho que cada rama del saber haya avanzado de forma separada a las demás, sin contemplar de forma integrada las repercusiones generales de cada avance parcial. Para compensar esta superespecialización, se hace necesario abordar un enfoque transversal en la construcción misma del conocimiento. Esta transversalidad se puede manifestar en la transdisciplinariedad, la transnacionalidad y la transculturalidad.

## REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú* [Versión electrónica]. Lima: Ministerio de Educación. Extraído el 02 de mayo de 2008 de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/index.php>
- DCD/DAC (2007). Reporting Directives for the Creditor Reporting System. OCDE. En línea [http: [\\www.oecd.org/dataoecd/16/53/1948102.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/16/53/1948102.pdf)]
- De la Rica, S., y San Martín, M. (1999). Estudios de postgrado y perspectivas salariales: Una aplicación de la teoría del capital humano. *Ekonomiaz*, 43, 38-56.
- Didriksson, A. (1997) Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe. En *Educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC/Unesco.
- GRL. (Julio 2 y 3, 2003). *Estrategias innovadoras para el desarrollo regional de Lambayeque*. Chiclayo: Gobierno Regional de Lambayeque.
- INEI (2008). *Perfil sociodemográfico del Perú. Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda* [Versión electrónica]. 2da. Edición. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática; UNFPA, Fondo de Población de las Naciones Unidas. Extraído el 20 de agosto de 2008 de <http://www1.inei.gob.pe/Anexos/libro.pdf>
- MAEC (2001). *Plan director de la cooperación española 2001-2004*. Madrid: MAEC.
- MAEC (2005). *Plan director de la cooperación española 2005-2008*. Madrid: MAEC.
- MAEC (2009). *Plan director de la cooperación española 2009-2012*. Madrid: MAEC.
- Moreno Becerra, J.L. (1998). *Economía de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Mincer, J., (1974). *Schooling. Experience and Earnings*. Nueva York: Columbia University Press.
- Morin, E. (2004). *La identidad humana. El Método V*. Barcelona: Ediciones Cátedra.
- Novo, María (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ortíz, H. (2005). Condicionales de la cooperación internacional. *Revista sobre el Desarrollo Sustentable en México y América Latina*. Publicado en línea [http://vinculando.org/economia\_solidaria/humanizar\_economia\_global/cooperacion\_internacional\_2.html]
- Rodríguez Gómez, R. (Coord.) (1998): *La integración Latinoamericana y las universidades*. México: UDUAL.
- San Segundo, M.J. (1997). Educación e ingresos en el mercado de trabajo español. *Información Económica, Cuadernos Económicos*, 63, 105-123.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de la Educación Superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Shultz, T. (1960). Capital formation by education. *Journal of political economy*, 571-583.
- Shultz, T. (1962). Reflexion on investment in Man. *Journal of political economy*, 70, 1-8.





**EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE  
ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA:  
ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS EN LAS COMUNIDADES  
AUTÓNOMAS QUE MODIFICARON EL SISTEMA L.O.G.S.E.**

**Coordinadora: Dra. Consuelo Vélaz de Medrano Ureta,  
Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED**

**Monserrat Grañeras, Antonia Parras; Ángeles Blanco,  
*Universidad Complutense de Madrid;*  
Nuria Manzano, Paula Ferrer, Maite Uribarri, *UNED;*  
Encarna Villalba, Ignacio Blanco; Asunción Manzanares  
y José Sánchez, *Universidad de Castilla La Mancha;*  
Montserrat Castelló, Marta Quer, Reyes Carretero, M<sup>a</sup> Paula mayoral,  
María Cerrato y Marta Pardo, *Universidad Ramón Llull;*  
Mar Rodríguez Romero y Neves Arza, *Universidad de A Coruña;*  
Elena Martín Ortega, María Luna, Jesús Manso, Ana Martín,  
Mariana Solari, *Universidad Autónoma de Madrid;*  
Rakel del Frago, Veronika Azpillaga, Karlos Santiago, José F. Lukas,  
Lander Sarasola y Angel Zárate, *Universidad del País Vasco.***

**PRESENTACIÓN, OBJETIVOS, METODOLOGÍA  
Y CONCLUSIONES GENERALES**

**Consuelo Vélaz de Medrano, *UNED*;  
Ángeles Blanco, *Universidad Complutense de Madrid*;  
Nuria Manzano, Paula Ferrer, Maite Uribarri, *UNED*;  
Encarna Villalba e Ignacio Blanco.**

## 1. PRESENTACIÓN, OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y CONCLUSIONES GENERALES

Desde la creación de los servicios y/o departamentos de apoyo a la escuela en España y, muy especialmente, de la correspondiente especialidad en el cuerpo de profesores de Secundaria en 1992, así como de la estructura de orientación en el sistema educativo (tutores en las aulas, equipos externos de sector en Infantil y Primaria y departamento de orientación en centros de Secundaria), tanto el perfil profesional como el sistema de Orientación en nuestro país han evolucionado en diversas direcciones. No obstante, en la actualidad puede afirmarse que las estructuras y profesionales de la Orientación educativa se han consolidado como elementos imprescindibles para atender a la diversidad de necesidades educativas. En este escenario, la transferencia de competencias plenas en educación a las CC.AA., ha dado lugar a la emergencia de distintos modelos institucionales de Orientación, que se diferencian en la ubicación de orientadores y equipos (dentro/fuera del centro), el tipo y número de profesionales que intervienen, el modelo teórico de intervención en la práctica (más o menos clínico-remedial o educativo-preventivo; y de enfoque más experto o colaborador), las funciones que desempeña el orientador, etc. Siendo un factor muy importante de la calidad y equidad del sistema educativo en el ciclo básico, el conocimiento de situación, evolución y resultados de la Orientación en España es aún muy insuficiente, especialmente desde un punto de vista comparado. Esto tiene importantes consecuencias, pues afecta a una multiplicidad de situaciones.

En el Symposium se pretende dar a conocer dos investigaciones sobre la situación, evolución y resultados de las políticas públicas de Orientación en España –una ya finalizada, financiada por el CIDE, y un proyecto I+D en curso que da continuidad a la anterior– que reúnen el trabajo de especialistas de 6 universidades españolas: UNED, UAM y Complutense de Madrid, y las universidades de Castilla La Mancha, Galicia y el País Vasco. Proponemos asimismo, iniciar el Symposium con una primera aportación sobre la revisión teórica sobre el tema realizada en 2007 y publicada recientemente por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2008), que sirvió de marco y punto de partida para los estudios empíricos.

Aunque presentaremos elementos fundamentales del proyecto I+D en curso, el Symposium se centrará en presentar y debatir los fundamentos, metodología y resultados del estudio financiado por el CIDE, ya finalizado. Los objetivos específicos de la investigación que se presenta fueron:

1. Analizar los factores que han llevado a determinadas CC.AA. a tomar la decisión de optar por una estructura y modelo distintos a los establecidos en la LOGSE.
2. Comparar el proceso de diseño de los seis nuevos sistemas de Orientación vigentes, en relación con variables significativas: dimensión del cambio, grado participación en el proceso de cambio y gestión del mismo, cobertura de necesidades, y valoración y satisfacción de administradores y profesionales.
3. Identificar el modelo teórico que subyace a cada modelo institucional y valorar sus consecuencias.
4. Identificar las tendencias de cambio a corto y medio plazo, identificando las CC.AA. que están proyectando un cambio de estructura y modelo y analizando las causas que les llevan al cambio.

Se trata de un diseño ajustado al estudio de casos múltiple de enfoque evaluativo. La población objeto de estudio fueron las CC.AA. que -en el momento de iniciarse el estudio, habían cambiado las estructuras y/o modelo de Orientación de la LOGSE. Es decir, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco, introduciendo como contraste una Comunidad (Madrid) que mantenía la estructura y el modelo regulados en la LOGSE (Total: 6 CC.AA.).

Se ha empleado una metodología de enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) en el que se sustancia el diseño de casos mediante: análisis documental, entrevistas a expertos, grupos de discusión, así como una encuesta a una muestra representativa de orientadores, otros especialistas de la atención a la diversidad, destinatarios (profesores-tutores, alumnos de ESO) y facilitadores de la intervención (jefes de estudio) en centros de educación infantil, primaria y secundaria.

En la investigación se diseña y contrasta empíricamente un marco teórico y metodológico ad hoc (estructurado en dimensiones, indicadores y categorías de análisis) para el estudio del diseño de políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela, que junto a los resultados es una de las principales aportaciones del trabajo que se presenta.

Algunas de las principales conclusiones son:

#### A) Sobre el marco teórico y la metodología

Con respecto al marco teórico, nos gustaría incidir en los diferentes planos de indagación que se combinan en esta investigación y que ofrecen un mapa complejo de la orientación en las CC.AA.

El estudio se ha planteado con una perspectiva diacrónica, lo que ha permitido captar la evolución acontecida y esta actitud teórica ha sido especialmente relevante para investigar temas novedosos como la gestión e implantación de la estructura de orientación, retratar la evolución del modelo y conocer el protagonismo que en su construcción han ido desplegando los diferentes sectores implicados así como las influencias facilitadoras y obstaculizadoras de los componentes de la estructura. Desde la perspectiva sincrónica, nos encontramos con ajustes y modificaciones en el presente, ligados a cambios políticos, y es evidente que interesa valorar su significatividad y también valorar su proyección de futuro para contar con cierta visión prospectiva.

Es de resaltar que se aplica una perspectiva a la vez socio-política e interpretativa al estudio de la orientación. En primer lugar, es novedosa la visión contextualizada de la orientación que se maneja en el marco teórico, formando parte de un entramado de circunstancias y decisiones globales con un marcado carácter sociopolítico que, por una parte trascienden lo educativo, como las referencias demográficas, presupuestarias, etc. pero que a la vez permiten entender de un modo más significativo el papel que se le otorga a la orientación en la compleja estructura del sistema educativo. En segundo lugar, el estudio de las motivaciones y de los factores que explican la toma de decisiones sobre el sistema de orientación constituye también una novedad y pone de manifiesto el vínculo entre lo educativo y lo político, refiriéndonos tanto a la política estructural como a la micropolítica. Desde una perspectiva interpretativa tiene pleno sentido preguntarse por el modelo subyacente y constituye una aportación indudable tratar de caracterizarlo de un modo poliédrico y vivencial, tal y como se ha intentado en este estudio múltiple de caso.

Otra característica innovadora de la perspectiva de estudio que constituye una aportación indiscutible es el vínculo entre orientación y equidad. En este sentido el abordaje conjunto de cuestiones relativas a la coordinación entre servicios, a la sectorización y a la inclusión permite situar el equilibrio entre calidad y equidad en un contexto social más amplio, en el que las implicaciones de lo comunitario y lo interinstitucional ofrecen una imagen de la orientación más acorde con las sociedades globalizadas en las que vivimos. La inclusión de los servicios sociales de los Ayuntamientos y el papel de las ONGs son, por ejemplo, una muestra de este tipo de perspectiva de trabajo más en red hacia la que se camina.

En relación con el procedimiento hay que destacar que la triangulación de fuentes de datos, especialmente con la inclusión del análisis documental, fortalece los hallazgos de tal modo que reafirma y, en otros casos, contrasta datos procedentes de los registros verbales. El carácter permanente de los datos documentales constituye un apoyo decisivo para indagar en periodos temporales alejados del presente. Otra aportación importante se refiere a la triangulación de informantes, sobre todo a la inclusión de responsables políticos y de sujetos de otras audiencias no tenidas en cuenta en estudios previos como los asesores de formación permanente, la asociación profesional y los sindicatos. El testimonio de los responsables políticos constituye una contribución decisiva porque permite acceder a explicaciones, razones y motivos de primera mano ya que proceden directamente de los protagonistas de las decisiones.

Con respecto a la triangulación metodológica hay que declarar los efectos positivos de una flexibilidad que ha hecho que, sobre la base de unos procedimientos acordados de manera general para articular el estudio de casos múltiple, es decir las entrevistas a expertos y los grupos de discusión, se añadieran estrategias de recogida y validación de datos, como la entrevista estructurada y las comunicaciones electrónicas, que han incrementado la robustez de los hallazgos evitando la rigidez instrumental. En este sentido, hay que reconocer que la inclusión de versiones electrónicas de modalidades estratégicas de carácter cualitativo puede tener efectos muy positivos agilizando el proceso de contraste y refuerzo de los datos y, desde luego, de validación de las interpretaciones.

Otra estrategia metodológica puesta en práctica y que tiene consecuencias relevantes para los hallazgos, es el control cruzado de los datos. En el informe se han ido entretejiendo testimonios procedentes de audiencias diferentes y de procedimientos de recogida de datos diversos y se han presentado de manera contrastada o coincidente buscando ofrecer una visión poliédrica de todos los temas generados. Desde nuestro punto de vista, esta decisión metodológica enriquece el análisis al ofrecer un retrato polifónico de la orientación. Se ha intentado reflejar matices, ambivalencias, ambigüedades, contradicciones, fricciones entre deseos y limitaciones que han hecho posible acceder al complejo mundo de la práctica cotidiana de la orientación y que han sido especialmente útiles para captar la vivencia del modelo de orientación y las inquietudes y expectativas de sus artífices.

#### B) En relación con el grado, contenido y sentido del cambio de las políticas de Orientación

Cinco Comunidades –Castilla La Mancha, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco- han evolucionado hacia una estructura interna en los centros de infantil y primaria, como ya tenían muchas en Secundaria. Este cambio recibe una valoración positiva en general, pues la dedicación exclusiva a un centro hace más probable asumir tareas que vayan más allá de la atención a alumnado con dificultades. No obstante, querríamos destacar los riesgos que, en

opinión de algunos de los profesionales de la orientación que han participado en el estudio, podrían derivarse de un sistema que opta por estructuras internas, frente al modelo mixto:

- Pueden desatenderse las tareas de sector, entre otras las que se refieren a un reparto equilibrado entre redes en la escolarización.
- Puede resultar más difícil tener la necesaria perspectiva para el análisis institucional, y se corre el riesgo de que los directores presionen a los orientadores para que realicen dictámenes que les permitan conseguir recursos, aunque no se trate de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Se pierde la riqueza del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que componen los equipos, y la riqueza de conocer distintas experiencias.

Un resultado que aparece con contundencia en todas las comunidades pone de manifiesto que llevar a la práctica el modelo de orientación previsto en la LOGSE y la LOE (2006) no es posible introduciendo únicamente cambios en las estructuras de orientación. O se modifican otros elementos de la cultura de los centros -como el trabajo en equipo, superando el aula como espacio de planificación y la tendencia al individualismo, el apoyo diferencial a los centros dependiendo de sus necesidades, la definición de las metas en términos de contenidos y no de capacidades, y sobre todo la función tutorial- o no será fácil que se produzcan grandes avances en las metas que persigue la orientación. La cultura de los centros de Secundaria arrastra en mayor medida muchas de estas dificultades y probablemente esta sea una de las causas que explique que la valoración de la orientación en el estudio es habitualmente más negativa en esta etapa.

Otra idea a destacar es que todavía no se ha producido un cambio esencial que haga verdaderamente posible y efectiva la coordinación de los distintos servicios de apoyo a la educación, y que todavía hoy en día realizan su trabajo de forma poco coherente. Servicios sociales, servicios de salud y servicios educativos, por nombrar sólo los que están más claramente implicados, deberían formar parte de estructuras sectoriales desde las que se ofreciera a los centros un apoyo integral y coordinado. Sin embargo, el aumento de la participación de profesionales del trabajo socioeducativo y la mediación –en las estructuras internas o externas- es un avance que se aprecia en varias de las comunidades y que es muy valorado por la comunidad educativa en su conjunto.

En un orden de preocupación menor, pero que también se muestra claramente, está la función docente de los orientadores, que sigue siendo un tema mal planteado y mal resuelto. Del estudio se desprende que la experiencia docente previa permite a los orientadores comunicarse mejor con el profesorado, adquirir legitimidad en su función asesora, y aportar a su intervención un enfoque menos clínico, más educativo. Sin embargo, la carga docente los coloca en una situación imposible en muchas ocasiones, porque se suma una función más a las innumerables que ya les atribuye la normativa, y les resta tiempo. Sin olvidar que la normativa con frecuencia olvida dejar un espacio a los imponderables, a los imprevistos, en definitiva, a las múltiples facetas de la demanda de tutores, profesores, equipos directivos, alumnado, familias y Administración. Esta última, por cierto, no parece haber abandonado la práctica de utilizar el sistema de orientación y apoyo a la escuela como emisario de la política educativa, haciendo una interpretación algo sesgada del papel del orientador como agente del cambio y la innovación educativa.

Finalmente, la formación de los profesionales es una preocupación común en las Comunidades por muchas y variadas razones: nuevas necesidades del profesorado, el

alumnado y sus familias; muchos profesionales han sido reubicados en nuevas estructuras, lo que ha supuesto a veces un cambio en la etapa y por ello en las necesidades de alumnado y profesorado; la formación inicial de estos profesionales sigue siendo muy dispar (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, con o sin experiencia docente, etc.), y la incorporación de un enfoque intercultural y sociocomunitario de la orientación educativa plantea nuevas demandas. Todo ello exige de los orientadores nuevas competencias profesionales que no satisfacen, ni la formación inicial, ni muchas veces la formación continua. De este hecho constatado deberían tomar buena nota los formadores, y muy especialmente las universidades en el momento de puesta en marcha del master de Formación del Profesorado de Secundaria, cuya especialidad en Orientación Educativa debería habilitar, de facto, para el mejor desempeño de la profesión en el contexto del sistema educativo actual. Estamos ante una oportunidad histórica de acometer en profundidad este tema, que no debería perderse.

Con carácter general, los cambios más apreciables y de alcance en las políticas relativas al tema se refieren a la estructura (apoyo interno, externo o mixto), pues suponen asignación (nuevos cupos) o recolocación de profesionales, cambios en las condiciones laborales, así como mayor o menor provisión de recursos y exigencias de coordinación y perspectiva integral. Sin embargo, parece que el modelo –es decir, los principios y objetivos del sistema de Orientación y apoyo a la escuela- se mantienen con pocas variaciones en la línea del camino trazado por la LOGSE (la orientación como factor de calidad por impulsar la atención a la diversidad, la prevención del fracaso escolar, el desarrollo del potencial personal del alumnado, mediante la intervención sistémica y el asesoramiento) reforzados ahora en la LOE.

C) En relación con los distintos procesos de diseño e implantación de las nuevas políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela, las Consejerías de las comunidades de Galicia y Madrid son las que parecen haber gestionado peor el cambio de políticas. Galicia por una política inicial tardía, que hizo que se prorrogaran servicios obsoletos, siendo el cambio de estructura y modelo dubitativo al principio en sus planteamientos, para finalmente implementar el modelo de apoyo interno en primaria y por los condicionantes presupuestarios, que efectivamente limitó la creación de los servicios internos a centros de primaria de 12 unidades. Y Madrid por la precipitación, la insuficiencia de diálogo y participación previos al anuncio de la propuesta, y por la ausencia de experimentación. También se aprecia una ausencia de desarrollo normativo, claridad y difusión de las políticas promovidas en Cataluña y País Vasco, aunque el anclaje de las decisiones en la tradición del modelo previo, evitaron resistencias al cambio.

D) En relación con la valoración del cambio por parte de los destinatarios de las políticas públicas de Orientación y apoyo a la escuela, se han encontrado dos tipos de situaciones: comunidades –como Galicia- en las que los profesionales de los servicios externos se sintieron insatisfechos o amenazados por las nuevas políticas (es decir, por la generalización del apoyo interno, la gestión del cambio, la dotación de recursos, etc.), aunque no valoran mal en general su contenido y resultados. En el resto de las Comunidades, sin embargo, el proceso de cambio se valora como menos conflictivo o problemático (por continuista como en Cataluña y País Vasco; o por haberse cuidado, como en Castilla La Mancha) y se aprecia más insatisfacción con el contenido de las medidas, su desarrollo (por sus efectos sobre la especialización, la dotación, el apoyo, la formación de los profesionales, la evaluación) y sus resultados. En todos los casos, la descoordinación entre estructuras internas y externas, y la ambición del modelo educativo en relación con los recursos disponibles, la formación y la cultura escolar existentes, son los puntos de mayor insatisfacción.



E) Previsión de nuevos cambios o reajustes del sistema vigente en el conjunto de las CC.AA.

En todas las CC.AA. estudiadas el nuevo sistema de Orientación y apoyo a la escuela está siendo objeto de reajustes, fundamentalmente debidos a las demandas de la escuela multicultural, a la necesidad de mejorar la definición de las zonas o sectores de actuación, a la extensión de los servicios de apoyo interno, y a la coordinación entre las distintas estructuras de apoyo (internas y externas a los centros). Con respecto a otras Comunidades Autónomas no incluidas en el estudio, se han producido algunos cambios en Baleares y Cantabria, y se anuncian cambios en la Comunidad de Madrid (con un alto grado de conflicto por el anuncio de la desaparición de los EOEP y la incorporación de un orientador en los centros de Primaria, y una proliferación de propuestas alternativas), y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, donde el MEPSYD también se propone un cambio similar, aunque previendo –a diferencia de Madrid- la existencia y refuerzo de centros de formación, intervención y apoyo zonales.

## **2. ANTECEDENTE DEL ESTUDIO EMPÍRICO DE CASOS: REVISIÓN TEÓRICA SOBRE MODELOS TEÓRICOS E INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Durante los años 2007 y 2008, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, MEPSYD) llevó a cabo una revisión sobre modelos teóricos e institucionales de Orientación educativa que ha sido publicada en 2008, al cumplirse tres décadas de la práctica de la Orientación en España.

Este trabajo pretende contribuir a satisfacer la necesidad de información y formación de los profesionales de la Orientación. El estudio realiza un recorrido desde el marco histórico-conceptual, a otros más innovadores como la e-orientación o las nuevas tendencias en este campo. Se organiza en cuatro bloques:

- Orígenes, concepto y modelos de intervención: supone una visión panorámica de los orígenes y el desarrollo teórico y práctico de la Orientación. Sin proponerse llegar a una tipología de modelos, presenta y analiza un conjunto de ellas.
- Estructuras institucionales de Orientación educativa: se examinan las estructuras existentes a nivel nacional e internacional, y se hace un análisis detallado de las funciones que desempeñan las estructuras en cada una de las Comunidades Autónomas.
- Áreas y contextos de intervención: se analiza el papel de la Orientación en la atención a la diversidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la acción tutorial y la orientación académico-profesional, así como los contextos con mención especial al sociocomunitario.
- Nuevas perspectivas. Se identifican algunas cuestiones que están incidiendo e influirán en el desarrollo de la Orientación en los próximos años: la extensión de las TIC o la educación intercultural. Por último se aborda el reto de las competencias profesionales básicas de los orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Esta exhaustiva revisión ve su continuidad en el estudio empírico que constituye la materia de estudio múltiple de casos –encargado y financiado por el propio CIDE- que se presenta en este Symposium, del que forman parte las aportaciones siguientes.

## **EL ESTUDIO DE CASO EN CASTILLA-LA MANCHA**

**Asunción Manzanares y José Sánchez,**  
*Universidad de Castilla La Mancha*

Los factores que propiciaron el cambio -en los que coinciden casi todas las fuentes- fueron los siguientes:

-Los Equipos Específicos externos no eran la estructura acorde con las características del territorio, por su dispersión geográfica, fundamentalmente. Un orientador una vez a la semana cada dos semanas era insuficiente, pero además no existía posibilidad de llegar a todo el alumnado y al conjunto de la comunidad educativa. No se trataba de multiplicar los equipos, sino de diseñar una estructura en cada provincia que se constituyera como un equipo multidisciplinar al que se incorporaran los profesionales que pudieran dar respuesta a las necesidades que desde la Administración se consideraban acuciantes para cualquier orientador en los centros: la orientación educativa y profesional, las necesidades educativas especiales y la convivencia e interculturalidad.

-Los centros de primaria no estaban bien dotados para atender las demandas de orientación que precisaba el alumnado; y por otra parte, las familias no percibían al orientador de los equipos como un profesional de cercanía y comprometido con los problemas del centro.

-La atención a la diversidad superaba las posibilidades de los orientadores, mucho más cuando los problemas tenían una dimensión social o vinculada al contexto familiar. Esto, unido a una demanda por parte de los equipos directivos de los centros y a la deficitaria coordinación entre Primaria y Secundaria (aislada y basada en la mera transmisión de información), son factores muy determinantes del cambio de modelo.

-La orientación no podía seguir siendo la intervención de carácter clínico que parecía predominar en los equipos externos. Su intervención se valoraba, pero no que se limitara a atender a alumnos con problemas a solicitud del centro.

-La necesidad de mejorar la coordinación de todos los profesionales de la orientación. La coordinación vertical no funcionaba, tampoco en el paso de primaria a secundaria.

Finalmente el modelo de orientación de Castilla La Mancha se definió como fundamentalmente interno, y organizado en tres niveles: la tutoría (nivel 1); la orientación en los centros de primaria y secundaria (nivel 2); y un nivel de asesoramiento especializado de carácter territorial (nivel 3). Los principales cambios con respecto a la LOGSE son:

- La incorporación de Unidades de Orientación y Apoyo a los centros de infantil y primaria.
- La creación de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural , como recurso doblemente integrado, por un lado, en el segundo nivel de orientación para dar una respuesta ajustada a la realidad de la escuela rural y, por otro, en la red institucional de formación permanente;
- La creación de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI), como un nivel de asesoramiento especializado a los centros;
- La superación del enfoque compensatorio, con la apuesta por la equidad, la interculturalidad y la cohesión social, y por la coordinación y multisectorialidad a través de una nueva zonificación.

Todo ello girando en torno al Plan de Orientación y Atención a la Diversidad de zona y de centro. La zona es la nueva demarcación territorial, y queda definida por el área de actuación de los Centros de Profesores, a los que junto al resto de perfiles de asesoría también se incorpora un asesor en orientación.

La decisión de crear Unidades de Orientación en cada Colegio de Educación Infantil y Primaria se justifica, de acuerdo con los documentos oficiales, para conseguir una atención más intensiva. También se persigue potenciar un enfoque que trascienda la atención a los a.c.n.e.e., y centrarla en la comunidad escolar en su conjunto. Asimismo, se pretende aumentar el nivel de colaboración con el profesorado y el resto de los profesionales en los planes generales del centro y de la zona.

Asimismo, el cambio de modelo pretendía aunar y vertebrar la orientación no solo por provincias, sino también por zonas. Los CEP asumen la coordinación vertical de los orientadores a lo largo de todo el sistema, y el Plan de Orientación de Zona trata de vertebrar horizontalmente la orientación. Este modelo representa una apuesta decidida por la orientación como derecho de todo el alumnado, ajustando la estructura al territorio, y por ello con especial atención a la escuela rural.

La cronología del cambio de modelo de orientación en Castilla La Mancha arranca con la elaboración del Libro Blanco de la Educación en 1999. El análisis de la región que en él se realiza, sienta las bases del posterior Proyecto Educativo regional. En la primera legislatura tras la transferencia de competencias (entre 1999 y 2002) las decisiones se toman solo para mantener el funcionamiento ordinario del sistema, pero se acompañan de un análisis que culminará con la promulgación del Decreto 48/ 2005 de 26/04/2005, por el que se regula la

Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad de Castilla La Mancha (ya en la segunda legislatura).

Los puntos más conflictivos del cambio fueron:

-El sentimiento de pérdida de posibilidades de coordinación que los orientadores tenían con la desaparición de los Equipos.

La oposición de los sindicatos; las consecuencias laborales parece que contaminan el análisis y debate en torno al modelo, pese a la insistencia del Consejo Escolar de llevar este tema a la Mesa Sectorial y tratarlo directamente con la Administración.

Hay que destacar que la implantación del modelo se adelantó en el curso 2004-05, con el llamado Plan de Innovación y Mejora de la Orientación (PIMO) que permite introducir las Unidades de Orientación en los Centros de Educación Infantil y Primaria para facilitar un asesoramiento especializado al alumnado, al profesorado y a la comunidad educativa de manera continuada y desde el propio centro (modelo interno), y que fue evaluado para ajustar el modelo. Se puede hablar de una fase experimental, aunque la decisión política del cambio ya estaba tomada. En el colectivo de orientadores permanece el recuerdo de que el Plan se organizó bien y que, con posterioridad, se han ido haciendo cambios según se han visto las necesidades.

El estudio muestra que el modelo se comunicó bien a todos los sectores implicados, por lo que su generalización y apropiación fue bastante rápida, a pesar de la oposición de sindicatos y un grupo de orientadores de equipos. Desde la Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa se explicó el modelo en distintos foros y medios. En lo fundamental el cambio estaba decidido y el modelo bastante definido, y cuando se sometió a consulta fue para determinar aspectos concretos y operativos para su ajuste e implantación, más vinculados al funcionamiento que a su filosofía y estructura fundamental. Pese a la política de difusión y a los esfuerzos por evitar los perjuicios laborales, no se consiguió evitar una huelga y un contencioso administrativo que los representantes sindicales plantean al decreto que regula el modelo. El conflicto laboral y los temores y resistencias al cambio existieron, pero actualmente es un modelo con aceptación general (incluso por parte sindical), aunque se demandan ciertos reajustes.

En Castilla La Mancha se valoran positivamente el planteamiento general y la intención del cambio de sistema, especialmente por parte de los directores de centro y de las asociaciones de padres y madres. No obstante, una parte minoritaria de los orientadores señalan algunas dificultades:

-El trabajo de zona que se realiza desde la asesoría específica de orientación del CEP es insuficiente para mantener y mejorar la colaboración-comunicación entre profesionales que se producía en los EOEP que según los informantes, cuando funcionaban como equipo, no eran sólo de coordinación sino de enriquecimiento profesional. En este sentido, también los orientadores de Secundaria señalan la necesidad de contar con más espacios de intercambio y reflexión conjunta, espacios que, por otra parte, dicen se van ganando gracias al creciente desarrollo de los Planes de Orientación de Zona.

-Por su parte, los orientadores de Primaria señalan que están teniendo que “renegociar” su estatus, pues la localización externa les otorgaba una autoridad que ahora tienen que volver a ganarse a partir del valor que llegue a tener su trabajo para la comunidad

escolar en distintas tareas del centro. No transmiten en esta valoración tanto un deseo de volver a la situación anterior, cuanto la conciencia de una dificultad asociada al cambio que representa ser ahora parte del centro.

La mayor debilidad se observa en los CTROADI (el tercer nivel de la estructura), pues definen un espacio de intervención especializada complicado. Su referencia es el Servicio de Formación de la Consejería de Educación, pero su ámbito de actuación territorial entra en conflicto con las Asesorías de Orientación de las distintas Delegaciones Provinciales de Educación; además no se perciben como imprescindibles dada la buena dotación de la estructura interna en los centros.

Las expectativas de los propios profesionales respecto al nuevo modelo reflejan esta valoración: los que han pasado a los centros se sienten mejor de lo que esperaban, y los que están en los CTROADI esperaban más de esta estructura.

## **EL ESTUDIO DE CASO EN CATALUÑA**

**Montserrat Castelló, Marta Quer, Reyes Carretero, M<sup>a</sup> Paula mayoral,  
María Cerrato y Marta Pardo, Universidad Ramón Llull**

En el caso de Cataluña resulta difícil sostener sin matices que se ha desarrollado un sistema Orientación y apoyo distinto al de la LOGSE. Tanto las personas entrevistadas como los datos que se desprenden de las disposiciones legales son confusos al respecto. Puede decirse que la Administración no cambió el modelo de asesoramiento tras la LOGSE, sino que más bien la Ley no se llegó a aplicar con todas sus consecuencias, pues se hizo un replanteamiento en el mismo momento de su aprobación. Esto suponía optar por un modelo mixto de Orientación anclado en la tradición ya existente que ratificaba un modelo de asesoramiento y una concepción de la atención a la diversidad muy enraizados en esta tradición. Parece que esto fue así por dos motivos fundamentales:

- La larga y asentada tradición del asesoramiento en Cataluña, fuertemente vinculada al desarrollo de los Equipos (externos) de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP).
- La congruencia teórica del modelo de asesoramiento promovido desde los EAP y la del modelo subyacente a la LOGSE

Ambas cosas llevaron a la Administración catalana a optar por un modelo continuista, pues no se suprimieron los equipos de sector y no se modificó de forma sustancial el modelo que orientaba la práctica asesora y de orientación. No obstante, hubo que redefinir las funciones de los EAP. Asimismo, se adoptaron parcialmente algunas de las medidas organizativas y estructurales que planteaba la LOGSE, como la figura del profesor de Psicología y Pedagogía e integrar en él a éste y otros especialistas. Sin embargo, en Cataluña no se optó por la creación del Departamento de Orientación. A partir del 1994-95, los IES se fueron dotando de profesores de Psicología y Pedagogía que, manteniendo una cierta función docente destinada a la atención directa a algunos alumnos, asesoran al resto del profesorado y colaboran -especialmente en la coordinación pedagógica- en las decisiones relativas a la

atención a las diversas necesidades del alumnado. Asimismo, los Institutos se dotaron con maestros de la especialidad de Pedagogía Terapéutica.

Un aspecto importante del modelo de esta Comunidad, es que los servicios educativos se organizan por sector o zona (SEZ), que integran los distintos servicios y equipos de orientación y apoyo educativo. El conjunto de servicios que el Departamento de Educación tiene en una comarca o municipio conforman lo que se denomina Servicios Educativos Integrados, que impulsan el trabajo en red en el llamado Plan de Zona. La zonificación en Cataluña es tan importante como en Castilla La Mancha. Los servicios de sector o zona, están formados por:

-Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP). Esta estructura y organización se ha mantenido, a grandes rasgos, durante los últimos diez años, momento en el que el Departament d'Educació se vio obligado a adecuar algunas políticas a las nuevas demandas sociales.

-Los Equipos de Lengua y Cohesión Social (ELIC). Con la progresiva incorporación de alumnado procedente de la inmigración y la aparición de nuevas formas de exclusión social, el Departament se propuso fomentar la integración del alumnado y la consolidación de la lengua catalana como lengua vehicular en la enseñanza en un marco plurilingüe. Para dar respuesta a estos objetivos se consideró conveniente la creación de este nuevo servicio educativo en 2005, encargado de desempeñar funciones de colaboración, asesoramiento y apoyo en relación a los aspectos lingüísticos, interculturales y de cohesión social.

-Los servicios educativos específicos, de larga tradición en Cataluña, como:

-Los Centros de Recursos Educativos para personas con Deficiencia Auditiva (CREDA)

-El Centro de Recursos Educativos para Personas Ciegas (CREC).

-Los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) que se encargan de la innovación, la formación y el asesoramiento en recursos educativos para el profesorado.

-Por último, recientemente se han creado en la red de servicios los “campos de aprendizaje” que se organizan en torno a proyectos específicos y cumplen funciones de apoyo al resto de los servicios y a la comunidad educativa. Estos equipos de zona se coordinan en reuniones de zona en las que se pacta el Plan Educativo de Zona, siendo su objetivo desarrollar los proyectos e iniciativas de forma coordinada. Ésta es aún una medida estructural en fase de experimentación y expansión y por ello su aplicación es todavía incipiente

El profesor de Psicología y Pedagogía de los centros de secundaria se coordina con el profesional del EAP o el asesor ELIC, en el marco de la Comisión de Atención a la Diversidad del centro. Muchas personas entrevistadas piensan que la figura del profesional de Psicología y Pedagogía se incorporó sin dotarla de la estructura, recursos y funciones necesarias, con lo que se abortó la posibilidad de que el nuevo modelo de asesoramiento en centros ganara en importancia.



La intervención externa del EAP, habitualmente de frecuencia semanal, pretendía completar la presencia de los especialistas internos al centro y constituye, junto con la Comisión de Coordinación Pedagógica y otros profesores del centro, la Comisión de Atención a la Diversidad, cuya función es establecer, de acuerdo con los recursos disponibles, las medidas de apoyo individual y colectivo a los alumnos y grupos que lo necesitan. Del trabajo de campo se infiere que, tras su creación en 1994, los EAP mantuvieron aspectos sustanciales del modelo de intervención previsto (multidisciplinar, sectorial, atención directa, servicio a todos los niveles obligatorios, etc.) pero que han sido sobre todo un instrumento para la aplicación de las políticas educativas de la Administración.

El objetivo de los cambios fue que las dos estructuras de asesoramiento - externa/interna- se complementaran para adecuar los contextos (centro y zona), eliminando las barreras que algunos alumnos pueden encontrar para su participación y aprendizaje. La Ley de Educación que actualmente está en tramitación, consolida este modelo orientándolo a la inclusión educativa.

En Cataluña, ni las fuentes documentales ni los informantes del trabajo de campo son capaces de explicar el proceso de difusión -más allá de remitirse a la normativa publicada- acometido por la Administración para mejorar el conocimiento y comprensión del sistema de Orientación en el año del cambio o en los inmediatamente posteriores (1994-2000). Más allá de la difusión, la propia concreción del modelo y la política educativa sobre el sistema de asesoramiento y apoyo se halla muy dispersa en diferentes documentos, por lo que no resulta fácil su conocimiento e integración. También el largo tiempo transcurrido ha dificultado la reconstrucción y narración del proceso y gestión del cambio. Pero parece que la propia naturaleza del cambio, que tenía mucho de continuidad con el modelo anterior ya vigente en la Comunidad, contribuyó a que para la mayor parte de la comunidad educativa la nueva situación fuese asimilada sin mayores problemas. En todo caso, a partir de 2005 se aprecia claro esfuerzo de difusión y apropiación para informar de las políticas educativas y orientadoras adoptadas a partir de esa fecha.

Tal vez sea la indefinición de la figura y rol del profesor de Psicología y Pedagogía en los centros de secundaria, el problema que hoy más flagrante y dónde se hubiese debido incidir para explicar con más claridad sus aportaciones.

En términos generales, en Cataluña, el mantenimiento de la tradición, junto a la incorporación parcial de algunas medidas de la LOGSE, generaron una cierta confusión respecto al modelo que se estaba promoviendo, cuando no una manifiesta sensación de disgusto por la escasa claridad de las medidas adoptadas.

En Cataluña, los usuarios del sistema educativo consideran que no se han dado cambios bruscos, ni giros importantes en las prioridades en educación, ni en el modelo del asesoramiento lo que, de alguna manera, avala la eficacia de las políticas adoptadas.

Con una estructura fundamentalmente externa aunque con figuras técnicas internas, se reconocen ventajas e inconvenientes en la figura interna al centro. Así por un lado, consideran que es posible una intervención más cercana a los planteamientos del centro, lo que facilita la aceptación de las propuestas (aunque por ello la comunidad escolar no acaba de darles su sitio; “se ha evitado la palabra asesoramiento - por no entrar en conflicto con los EAP - y su tarea se llama apoyo técnico”), pero también se considera mayoritariamente que la falta de distancia de la dinámica de los centros puede dificultar el análisis de las situaciones sobre las

que ha de intervenir. A pesar de que las fuentes se reconocen las funciones que realizan los asesores internos (tareas tan variadas como la docencia en las optativas de refuerzo de las instrumentales, la atención al aula abierta, el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y el apoyo a los profesores en temas de su especialidad), no queda claro que los demás miembros de la comunidad escolar les atribuyan el rol y as funciones que ellos desearían.

## **EL ESTUDIO DE CASO EN GALICIA**

**Mar Rodríguez Romero y Neves Arza, Universidad de A Coruña**

Tres circunstancias hacen especialmente relevantes los hallazgos procedentes de este estudio de caso.

1. Los datos han sido obtenidos seis años después de la configuración definitiva del sistema de orientación en Galicia (2001 – 2002), por lo que puede considerarse que el sistema está asentado y que tanto en lo que respecta a la evolución del modelo como a las fortalezas y debilidades de la estructura pueden inferirse tendencias bastante consolidadas. Los estudios previos, al haberse ubicado temporalmente al inicio de la generalización, han alertado de problemas que se vislumbraban de manera incipiente.
2. El estudio de caso coincide con un periodo de cambio político que en el campo de la orientación está teniendo, en principio, efectos positivos al implementarse medidas destinadas a paliar algunas de las disfunciones, que están asentadas en la estructura del sistema e invalidan los prometedores propósitos que a nivel normativo persigue la función orientadora.
3. El arco temporal del estudio hace más complejo el diseño de la investigación e incrementa el necesario contraste de testimonios procedentes de múltiples fuentes de datos, sin embargo permite trazar el recorrido avanzado desde el origen del sistema de orientación hasta la actualidad, ofreciendo la oportunidad de investigar las consecuencias de las decisiones políticas y la evolución de los acontecimientos socioeducativos, algo imprescindible cuando se investigan sistemas sociales complejos como el sistema educativo y, dentro de éste, la parcela dedicada a la orientación.

A modo de síntesis estas son las conclusiones más relevantes del estudio en Galicia:

-El diseño e implantación de los servicios de orientación adaptados a las exigencias que planteaba la LOGSE se realizó tardíamente y con ciertos titubeos. Su regulación es de 1998, mientras que los aspectos organizativos y funcionales de la tutoría ya se habían regulado en 1996 en los reglamentos orgánicos de las respectivas etapas educativas. La indecisión que caracterizó a la Administración educativa se evidencia, fundamentalmente, en la publicación de varias propuestas diferentes entre los años 1996 y 1997.

-Las principales novedades del modelo institucional gallego aluden a las tres características siguientes: la creación de DO en los centros de educación Infantil y Primaria y en los centros de Primaria de 12 o más unidades; la especialización de los servicios externos, que abarcan en su actuación la provincia y todos los centros de enseñanza no universitaria, incluidos los centros específicos de educación especial; el otro rasgo diferencial es que los orientadores y orientadoras de los DO no asumen tareas docentes.

-Los motivos que explican esta opción son de diversa naturaleza: la apuesta por los servicios internos apoyada en la convicción de que permitiría superar algunos de los inconvenientes de los servicios externos; sobre todo se pretendía la promoción de una acción orientadora educativa e integrada en la actividad cotidiana de los centros; dar una respuesta más adecuada a las características de dispersión geográfica de los centros y complicada orografía que dificultaban los desplazamientos; extender los beneficios de los servicios internos a los centros que impartían las primeras etapas educativas, rompiendo así el trato desigual que significaba la implantación de servicios internos únicamente en las etapas de educación Secundaria; adoptar un modelo más acorde con las tendencias estudiadas en los sistemas de orientación de los países europeos; evitar la duplicación y el solapamiento de funciones entre los servicios externos e internos; aprovechar el numeroso grupo de titulados en psicología y pedagogía existentes entre los maestros que podían asumir tareas de orientación especializada; los recursos económicos, se trataba de conciliar la mejor decisión técnica con los recursos disponibles. La no atribución de docencia a los profesionales de la orientación fue un tema de debate que se planteó por los sindicatos y en el que la Consellería desde el principio estuvo de acuerdo.

-La oposición a la nueva configuración de los servicios de orientación procedió de los miembros de los EPSA, apoyados por los sindicatos.

-La implantación de Departamentos de Orientación y de los servicios externos, denominados Equipos de Orientación Específicos (EOEs) se inició en el curso 1998-1999. La red de Departamentos de Orientación se construyó de forma progresiva y se concluyó en el curso 2001-2002, al final del proceso había creados 574 Departamentos de Orientación (331 en Institutos de Educación Secundaria y centros públicos integrados y 243 en Colegios de Educación Infantil y Primaria). En lo que respecta a los EOEs, se crearon cuatro uno por cada provincia. Cada uno disponía de ocho especialistas, ascendiendo el número total a 34. No obstante, en el año 2001-2002 no se habían dotado todas las plazas previstas.

-Los miembros de los servicios de orientación externos previamente existentes, los EPSA (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo), fueron recolocados en los Equipos de Orientación Específicos, EOE (servicios externos) y en los Departamentos de Orientación de Secundaria.

-La provisión de orientadores en Infantil y Primaria se ha venido realizando a través de un concurso de traslados en el que se ha considerado un mérito preferente estar en posesión de una de las siguientes titulaciones: Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía. A las plazas de Secundaria se accede, al igual que en el resto del Estado, a través de la especialidad de Psicología y Pedagogía. De esta forma, se genera un doble sistema de acceso que se traduce en diferencias de estatus y salario. Lo que también marca diferencias en relación con otra característica profesional, la experiencia docente previa de los orientadores de Primaria, a diferencia de los de Secundaria.

-Con respecto al sistema de orientación resultante, la normativa dibuja un sistema de orientación asentado en tres pilares: la tutoría, los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Específicos. En las funciones y principios que inspiran el sistema subyace un modelo teórico que entiende la orientación como un proceso presente en todas las etapas educativas, como una actividad educativa y preventiva, ligada a la función docente, compartida por el profesorado y los especialistas. La labor de los orientadores/as de los departamentos se define con funciones de amplio espectro que abarcan las dimensiones terapéutica, educativa, preventiva, curricular y que lo presentan fundamentalmente como un asesor. La tutoría adquiere el rango de actividad educativa planificada y, por lo tanto, integrada en la oferta educativa del centro dentro del Proyecto Curricular de Centro. Funcionalmente, al tutor se le asignan cometidos relativos al profesorado, al alumnado y a las familias.

-La práctica real dista de la que se prescribe en la normativa. La orientación no presenta continuidad en las distintas etapas educativas. La limitación de crear departamentos de orientación únicamente en centros de 12 o más unidades y el mecanismo de adscripción seguido, ha significado una menor dotación de recursos en las primeras etapas de la educación. Esta modalidad organizativa de los Departamentos de Orientación no garantiza ni la cobertura a la totalidad de los centros ni las condiciones necesarias para el desarrollo de la orientación, tal y como se define normativamente. El número de centros adscritos y las etapas educativas que atienden algunos departamentos (Infantil, Primaria, ESO, bachillerato, FP) imposibilitan una acción orientadora interna y preventiva. A todo esto se suma la no institucionalización de canales organizativos que promuevan una intervención interna. Estas condiciones favorecen las características más negativas del funcionamiento de los servicios externos.

-La ubicación de los profesionales de la orientación en los centros educativos ha tenido repercusiones inmediatas en el enfoque dado a la labor que ha evolucionado hacia formas de actuación más preventivas y colaborativas. Parece haberse cumplido uno de los principales propósitos perseguidos con la implantación del apoyo interno: la inclusión de la orientación en la vida de los centros. Aunque todavía pervive una aproximación clínica, mucho más acusada en los Equipos de Orientación Específicos. La formación inicial, diferenciada en función de las titulaciones, es valorada como un factor que condiciona la práctica orientadora; la visión más clínica corresponde a los titulados en psicología. Por otra parte, se evidencia la importancia del trabajo colaborativo entre los miembros del DO y entre el orientador/a y los tutores/as para el buen funcionamiento de la orientación, así como el papel decisivo que cumple el respaldo del equipo directivo.

-Las expectativas del profesorado también están evolucionando, ya no sólo esperan que los especialistas solucionen las problemáticas del alumnado sino que también empiezan a valorar las funciones de asesoramiento colaborativo.

-Se observan diferencias entre Primaria y Secundaria respecto de la credibilidad otorgada a los profesionales de la orientación y al tipo de demandas que se les reclaman desde el profesorado. También se observan diferencia en la percepción de la labor profesional entre orientadores/as de Primaria y Secundaria, estos últimos hacen declaraciones explícitas del agobio que les supone el cúmulo de tareas y hacen una petición matizada de protocolos de actuación que respeten la idiosincrasia de cada centro.

-Hay una tendencia curiosa entre los diferentes niveles de la acción orientadora que lleva a declarar por parte del nivel superior que no se realiza todas las tareas que se debiera en el correspondiente nivel inferior. Esto declaran los orientadores/as con respecto a los tutores/as. Y lo mismo manifiestan los inspectores con respecto a las demandas que los orientadores/as plantean a los especialistas de los EOE.

-El ejercicio de la tutoría presenta diferencias en las distintas etapas educativas, alcanzando un desarrollo más óptimo en Primaria. En la ESO, a pesar de la existencia de un horario semanal para la tutoría grupal, su práctica encuentra diversos obstáculos relacionados con la falta de formación y de actitudes positivas por parte del profesorado, con la falta de reconocimiento a nivel de incentivos y con la carencia de tiempo para el trabajo colaborativo entre tutores/as y orientadores/as. En el Bachillerato a los obstáculos anteriores hay que sumar la ausencia de un horario específico para la tutoría grupal. También se apunta la necesidad de disponer de propuestas curriculares para el desarrollo de la tutoría, sobre todo en la ESO y en el Bachillerato. Las diferencias en el desarrollo de la acción tutorial en las distintas etapas se justifican por parte de los informantes, en la formación inicial y en las actitudes del profesorado; ambas características juegan un papel más positivo entre el profesorado de Infantil y Primaria. En caso de Secundaria la actitud y formación suelen tener una dimensión menos facilitadora de todo lo que implica la acción tutorial.

-Los hallazgos de nuestra investigación corroboran los de investigaciones previas, y evidencian una clara infradotación de los recursos económicos y humanos necesarios para garantizar la cobertura de los servicios de orientación y apoyo.

-La ausencia de función docente de los orientadores de los DO es objeto de diferentes valoraciones. En general para los orientadores/as de Primaria, la experiencia docente previa es valorada como un haber importante por el conocimiento que proporciona del aula y por la credibilidad que proporciona ante el profesorado. Desde la administración educativa actual se considera que es una cuestión que habría que replantear. La mayoría de los informantes de Secundaria estiman que dada la cantidad de funciones a desarrollar lo más conveniente es la no asignación de tareas docentes. Otros consideran que debería de plantearse la docencia con carácter voluntario.

-Respecto de la coordinación con los Servicios Sociales y Sanitarios, nos encontramos con disparidad de experiencias, positivas en el caso de los EOE y de los centros educativos específicos y negativas para los centros regulares. La Atención Temprana es el gran tema por resolver en la complicada colaboración entre Consellerías. Desde los Servicios Sociales Municipales la colaboración es discrecional y depende tanto de los recursos humanos de los Ayuntamientos como de la voluntad para coordinarse por parte de los responsables de los DOs. En Secundaria se observa la progresiva ocupación de tiempos para la tutoría por ONGs, con temas apropiados pero sin garantías de conocimiento y coordinación con el profesorado responsable.

-El sistema de orientación recibe una valoración global positiva por parte de todos los participantes, aunque matizada en función de sus limitaciones prácticas y en función de las etapas educativas. La extensión de los Departamentos de Orientación a Infantil y Primaria es uno de los avances mejor valorados.

## EL ESTUDIO DE CASO EN MADRID

Elena Martín Ortega, María Luna, Jesús Manso, Ana Martín,  
Mariana Solari, Universidad Autónoma de Madrid

El caso de la Comunidad de Madrid no puede analizarse como el del resto de las comunidades que han sido objeto de estudio. En Madrid no se ha producido de hecho ninguna modificación con respecto al modelo de la LOGSE, sin embargo en el mes de julio de 2008 se anunció un cambio sustantivo en relación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que un mes después quedó paralizado a la espera de un proceso de reflexión, tras el cual la Administración tomará la decisión definitiva. Esta peculiar situación no permite valorar propiamente un nuevo modelo. Desde luego, no es posible decir nada de su desarrollo, pero tampoco se pueden analizar adecuadamente sus principios ni el proceso de gestación dado que nunca hubo un texto escrito en el que se cambiara la propuesta de cambio. La comunicación fue meramente verbal. Por otra parte, la rectificación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid fue tan rápida que “la vida” del nuevo modelo no ha permitido profundizar en lo que en su caso hubieran sido todos los elementos de concreción de la propuesta.

Teniendo en cuenta esta peculiar situación, el estudio de campo de la Comunidad de Madrid ofrece dos tipos de resultados. El primero relativo a la valoración que los participantes en las entrevistas han realizado acerca del todavía vigente modelo LOGSE. El segundo se refiere a la descripción y valoración de lo que se conoce del cambio propuesto, sin entrar obviamente en lo que podría haber supuesto un desarrollo que de momento no se ha producido, ni parece que se vaya a producir.

El modelo de orientación de la LOGSE se considera adecuadamente sustentado desde el punto de vista teórico. No obstante, se señalan también insuficiencias: una excesiva distancia entre las metas que se perseguían y las posibilidades de alcanzarlas sin haber cambiado otros aspectos esenciales de los centros educativos; la menor adecuación de los orientadores al perfil necesario desde el momento en que se funcionarizaron; y la falta de coordinación con los otros servicios que inciden sobre la realidad escolar.

Mayoritariamente se considera que el modelo se ha ido modificando de hecho, a pesar de no haberse derogado el marco normativo, de tal forma que se ha ido distanciando de los principios de la LOGSE. Esto se atribuye a una dejación por parte de la Administración educativa que se manifiesta sobre todo en la falta de recursos y en la ausencia de normativa propia una vez que recibieron las competencias plenas.



Por lo que respecta a las distintas etapas y ámbitos de la orientación, se valora de forma muy positiva el funcionamiento de los Equipos de Atención Temprana y Específicos, así como la orientación en los Centros de Educación de Adultos y en los Centros de Educación Especial, y el funcionamiento de la orientación en las zonas rurales. Por lo que respecta a los Equipos Generales que atienden a la Primaria, la insatisfacción de los profesionales de la orientación y de la mayoría del resto de los entrevistados se identifica con la falta de recursos que imposibilita de hecho atender adecuadamente a los centros educativos. También se señaló como dificultad el excesivo número de profesionales en algunos equipos, así como la necesidad de mayor coordinación con otros sectores. En el caso de los Departamentos de Orientación, se señaló el exceso de horas de docencia de muchos orientadores y la pobreza que supone para el desarrollo profesional de los mismos y para la calidad de su trabajo haber perdido en la mayoría de los casos las reuniones con otros orientadores de la zona, que permitían hacer una tarea de coordinación en el sector y ayudaban a tomar perspectiva en relación a la propia tarea.

No obstante, se considera que la estructura en Secundaria, con departamentos de orientación internos al centro, no debiera cambiarse, aunque se señalan las dificultades que implica de no cumplirse el requisito de reuniones de sector desde el que fue diseñado. En cualquier caso, se ha producido mucha menos reflexión sobre los departamentos ya que la propuesta de la Administración no les afectaba en principio – más allá de que se habló de eliminar el segundo orientador que existe en algunos centros para aumentar el número de orientadores en los centros de Primaria

Cuando se ha preguntado a los participantes su valoración de un modelo mixto, como el que hay en alguna otra Comunidad Autónoma, en el que cada Colegio de Educación Infantil y Primaria contara con un orientador –a no ser que su tamaño no lo justificara- y a su vez se mantuviera un servicio de sector, en el que se integraran otros profesionales (salud mental; servicios sociales...) además de los propios de la orientación, los participantes parecen considerarlo interesante. Muchos de los participantes insisten en que el problema no remite a modelo interno o externo, sino a las condiciones de organización que permiten que se lleven a cabo las funciones de forma adecuada. Esto puede conseguirse en su opinión desde las dos opciones siempre que se garanticen determinadas condiciones.

## EL ESTUDIO DE CASO EN EL PAÍS VASCO

Rakel del Frago, Veronika Azpillaga, Karlos Santiago, José F. Lukas,  
Lander Sarasola y Angel Zárte, Universidad del País Vasco

En el País Vasco -al igual que en Cataluña- no puede decirse que se optara por cambiar o aplicar un sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE. Los resultados obtenidos en el estudio de caso nos llevan a considerar que se optó por una adaptación del modelo estructural previamente existente en la Comunidad a las características y exigencias de la LOGSE, entre otros factores porque en esa época los supuestos educativos de la Administración sintonizaban con la nueva Ley.

En esta Comunidad el sistema lo configuran dos tipos de estructura (externa e interna) y tres niveles de expertos en el ámbito de la orientación:

a) En las estructuras externas:

El primer nivel es un asesor o asesora que forma parte del Berritzegune Nagusi (Centro de Innovación y Formación del Profesorado) que presta sus servicios a toda la Comunidad Autónoma.

En el segundo nivel están los Asesores de Necesidades Educativas Especiales con que cuentan todos los Berritzegunes (creados en 2001 para dar apoyo externo. Hay 10 en Bizkaia, 6 en Gipuzcoa y 2 en Araba). Estos asesores cumplen las funciones que anteriormente llevaban a cabo los Equipos Multiprofesionales. Responden a distintos perfiles, pero cada Berritzegune cuenta al menos con: una asesoría de Desarrollo de Capacidades de Aprendizaje (DCA: discapacidad intelectual, altas capacidades); un Técnico de Inserción Social (TIS: responsable de Diversificación curricular, Programas de Intervención Específica, Programas de Cualificación Profesional Inicial); una asesoría de Trastornos Generales del Desarrollo; y una asesoría de Acceso y Desarrollo de la Comunicación. Los actuales Berritzegunes, no son sino una transformación de los Centros de Apoyo y Recursos (CAR) o Aholku eta Baliabidetegiak, creados en 1984 por la necesidad de responder a tres objetivos: la atención a las necesidades educativas especiales, la necesidad de potenciar la lengua vasca, e impulsar la innovación educativa). Estos Centros de Apoyo, son la estructura previa que va a condicionar la toma de decisiones de la Administración sobre las posteriores estructuras que se generarán a partir de la aplicación de la LOGSE.

a) Por lo que respecta a las estructuras internas a los centros:

En los de primaria existe la figura del Profesor Consultor, que es un maestro con formación específica. Además de este profesional, los centros pueden contar con Profesores de Pedagogía Terapéutica, de Audición y lenguaje o fisioterapeutas dependiendo del tipo de población que escolaricen. Cuando el centro cuenta con menos de 9 grupos, se dota con un Consultor o Consultora a tiempo parcial.

En los Institutos de Secundaria existen Departamentos de Orientación con la siguiente composición: un profesor de Psicología y Pedagogía, que ejerce la jefatura del Departamento, y todo el profesorado responsable de “grupos de diversidad”, es decir profesor de Pedagogía Terapéutica, Profesorado de Diversificación Curricular, Programas de Intervención Específica, y de Aulas de Aprendizaje de Tareas. En algunos centros que imparten exclusivamente Formación Profesional ha desaparecido la figura del orientador. Los actuales Servicios de Orientación en centros de ESO, proceden del intento de dar respuesta a la LOGSE incorporando en 1998 un orientador a cada centro. Solo más adelante se van creando los servicios o departamentos, pero sin regularlos convenientemente.

Como en Galicia, los orientadores no tienen función docente en ninguna de las dos etapas.

En el País Vasco no se aprecia una gestión del cambio que llevara a una situación de desinformación, insatisfacción o conflicto, en buena medida porque el sistema de orientación anterior a la LOGSE se mantuvo. Sin embargo, la falta de concreción del sistema establecido en una normativa específica, así como la ausencia de directrices claras sobre aspectos pedagógicos para la aplicación y reajuste de los cambios del marco normativo es una constante señalada por los diferentes informantes clave, que sigue produciendo insatisfacción.

El modelo vigente –que en realidad es una readaptación de las estructuras previas a las prescripciones de la LOGSE – está en general poco valorado. Los Departamentos de Orientación -estructuras internas- en Secundaria están poco regulados, y descoordinados con las estructuras externas. Además, se siente que la composición de los DO refuerza un modelo “asistencial” “remedial” o “correctivo”, y dificulta la visibilidad de la cara más innovadora y proactiva de la orientación a la que la LOGSE, y posteriormente la LOE y la Ley de la Escuela Pública Vasca, definen como factor de calidad de la enseñanza.

Los servicios de apoyo externos a la escuela han sido objeto de regulación, y han sufrido variaciones en función de los partidos gobernantes. Si embargo, destaca también la ausencia de un marco legal específico y de rango superior (Decreto, Orden) que regule la orientación en los centros, aunque la orientación se mencione en muchas normas de manera colateral: en las circulares de comienzo de curso, en toda la normativa sobre acnee, en las normas sobre atención a la diversidad -Diversificación curricular, PCPI, etc.- y también en otras de carácter general (Orden que regula la evaluación, etc.). Debido a esta falta de normativa específica, la inmensa mayoría de los centros ESO se rige por la Resolución de Comienzos de Curso, donde se explicita su composición. Por la ausencia de un modelo de intervención promovido desde el Departamento de Educación, la situación de los DO en los Centros es muy variada, tanto en su organización como en las funciones y tareas que desempeñan, reflejando a veces criterios personales, más que criterios acordes a una regulación profesional y educativa. Según los informantes, una lectura simplificada de la LOGSE hizo que la función orientadora quedase reducida a un compromiso escueto con la acción tutorial.

Asimismo, los Berritzegunes han sufrido una progresiva desacreditación como espacios de innovación, formación, apoyo y mejora. Sus actuaciones no parecen responder a las demandas de los centros, ni de los orientadores, sino a las directrices políticas del Departamento de Educación, cumpliendo una función de nexo entre la Administración y el centro educativo. Todo ello hace que se cuestione su funcionalidad y existencia.

Las estructuras externas generadas a lo largo del tiempo desde la aplicación de la LOGSE, han ido gestándose sin una idea clara de la función de la orientación a los centros. Los Equipos Multiprofesionales y los CAR primero, los Centros de Orientación Pedagógica (COP) después y los actuales Berritzegunes, no definen la función orientadora con claridad.

En general, los informantes coinciden en que se ha producido una disminución de los recursos de coordinación, tanto de zona como en cada territorio. Junto a esto, la mencionada ausencia de normas de rango alto (Órdenes o Decretos) que regulen específicamente la orientación se interpretan como indicadores de un menor compromiso de la Administración con la orientación en los últimos años.

Las conclusiones generales del estudio múltiple de casos presentado, se han expuesto en el primer punto de este Symposium, al que remitimos nuevamente el lector tras conocer el conjunto de conclusiones parciales.

## REFERENCIAS

ARZA, N. (1998). Aspectos organizativos e funcionais da orientación no ensino secundario. En Sobrado, L. (Edit). *Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensno secundário (37-95)*. Santiago: Laiovento

CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel, Barcelona.

CIDE (2008): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid. CIDE/MEPSYD.

DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. Y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005): "Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación". *Revista Infancia & Aprendizaje*, 28 (2), pp. 115-139.

- (2005): "Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria". En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.): La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona Graó. Cap. 2.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006): Construcción y derribo de un perfil profesional: el caso de la Psicopedagogía en España y la Convergencia Europea, en Estudios sobre educación, 11: 45-62.

- (2006): La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles, en Revista de Educación, 341: 419-440.

FLICK, UWE. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata.

GARCÍA, R. (2004): El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Depto. De Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Inédita.

GLASER, B. (2002). Conceptualization: on theory and theorizing using grounded theory. International Journal of Qualitative Methods, 1. Disponible en [www.ualberta.ca/~ijqm/](http://www.ualberta.ca/~ijqm/) [Online].

GOMM, R., HAMMERSLEY, M. AND FOSTER, P. (2000): Case Study Method. London, Sage.

GREENBAUM, T.L. (2000): Moderating focus groups. Sage, Londres.

GUBA, E.G. Y LINCOLN, Y.S. (1981): Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistics approaches. San Francisco, Josey-Bas.

MARTÍNEZ, A.M. Y BERROETA, B. (2003). La orientación educativa en los servicios de apoyo de la comunidad autónoma vasca. Actas del Congreso Internacional de Orientación y Tutoría, en Zaragoza, 25-26-27 de Junio 2003.

MONEREO, C. Y POZO, J.I. (Eds.) (2005): La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona Graó.

MORENO, J.M. (1992): Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en países de la OCDE. En J.M. ESCUDERO y J.M. MORENO: El asesoramiento a centros educativos. Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid, pp. 11-48.

MURILLO, S. Y MENA, L. (2006) Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa. Talasa, Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid, La Muralla.

REPETTO, E. Y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Eds.) (1997): Orientación educativa e intervención psicopedagógica: servicios, programas y evaluación, Madrid, U.N.E.D./A.E.O.P. 2 Vol.

ROCA CASAS, E. (2005): “La relación entre la formación inicial y permanente de los asesores”. Barcelona, Graó. Cap. 19.

RODICIO, M.L. et al (2001): La orientación en Galicia. Revista de Investigación Educativa, Vol. 19, 2.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996): El asesoramiento en educación. Málaga, Aljibe.

SÁNCHEZ, E. Y GARCÍA, R. (2005): “Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace”. En La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona, Graó. Cap. I.

SANZ ORO, R. (2001): Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid, Pirámide.

STAKE, R. E. (2006): Multiple case study analysis. Guilford, Nueva York.

STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A. J. (1985): Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Barcelona: Paidós- MEC, 1987.

- (1996): El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro. En Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Bilbao: I.C.E.- Universidad de Deusto.

SUÁREZ ORTEGA, M. (2005). El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa. Laertes, Barcelona.

VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. Y SINAGUB, J. (1996). Focus group interviews in education and psychology. Sage, Londres.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): Orientación e Intervención Psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga, Aljibe.

- (2002): Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Madrid, UNED.

- (Coord.) (2003): Orientación Comunitaria: el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social. Madrid, UNED.

VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, JR., NEGRO, A. Y TORREGO, JC. (2001): “Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria”. Revista de Investigación Educativa (RIE), Vol. 19, Nº 1, pp. 199-220.







**PROYECTO PLUTARCO:  
SISTEMA DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN  
DEL ÁREA DE INTERVENCIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO DE  
CIUDADANÍA E INTEGRACIÓN 2007-2010**

*Coordinador: Vicente Hernández Franco, Universidad Pontificia Comillas*

**Irene García Suárez, *Ministerio de Trabajo e Inmigración***  
**Mariano Jabonero, Belén de la Torre González, Laura Hernández Izquierdo y**  
**Mónica Gomariz Moreno, *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, Instituto de***  
***Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE)***  
**María Rosa Blanco, Vicente Hernández Franco e Ignacio Gonzalo Misol,**  
***Universidad Pontificia Comillas.***

## Introducción

Este symposium recoge el conjunto de acciones realizadas en el marco del proyecto PLUTARCO, cuyo objetivo es establecer y validar un *Sistema de indicadores para la evaluación del área de intervención de Educación del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) 2007-2010* del Ministerio de Trabajo e Inmigración (MTIN).

Como introducción a este symposium, ofrecemos en la primera de sus comunicaciones una exposición por parte de Dña. Irene García Suárez. Subdirectora General de Relaciones Institucionales de la Dirección General de Integración de Inmigrantes del Ministerio de Trabajo e Inmigración, de un breve resumen de la estructura del *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) 2007-2010*, sus premisas, principios, objetivos y áreas de actuación. Asimismo, se formulan las previsiones de evaluación del PECI y mas concretamente la de acometer la elaboración de un sistema de indicadores para la evaluación del área de educación donde se enmarca el Proyecto PLUTARCO que se expone en este symposium.

Seguidamente presentamos una visión institucional de la problemática sobre la formulación de indicadores para evaluar la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes, desde la perspectiva de la Organización de Estados Iberoamericanos, entidad promotora del Proyecto por encargo del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Presentado y aprobado el conjunto de acciones que formarán parte del Plan de Trabajo consensuado entre los equipos de investigadores de Comillas y del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en el área de migraciones de la OEI, la primera acción realizada se ha concretado en la recogida y el análisis de fuentes documentales y de investigación sobre el ámbito de la educación y la inmigración. Esta explotación bibliográfica la ofrecemos en la segunda de las comunicaciones del symposium a cargo de la profesora M<sup>a</sup> Rosa Blanco del Instituto de Migraciones Contemporáneas de la Universidad Pontificia Comillas.

Para finalizar los profesores Vicente Hernández Franco e Ignacio Gonzalo Misol del Departamento de Educación y Métodos de Investigación de la Universidad Pontificia Comillas nos ofrecen un panorámica del proceso seguido para la validación mediante la metodología de “jueces expertos” de un sistema de indicadores para evaluar la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes, proyecto que ha sido denominado “PLUTARCO”, en referencia al historiador, biógrafo y ensayista griego que con sus obras fruto de sus viajes por los países mediterráneos fue un precursor de los valores de respeto y tolerancia intercultural.

En el diseño de nuestra propuesta de indicadores hemos establecido un supuesto previo de carácter básico: el conjunto de medidas establecidas en el área de intervención de educación del PECI contribuyen directa o indirectamente al desarrollo de una dimensión que consideramos muy importante para la calidad educativa de un Centro: la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes.

Como resultado del proceso de validación se ha elaborado un “Inventario de indicadores de integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes” que recoge cincuenta indicadores y que en la fecha de redacción de esta comunicación esta siendo sometido a la valoración empírica por parte de los agentes educativos provenientes de dos submuestras distintas. La submuestra-A formada por gestores y técnicos de las Comunidades Autónomas

implicados en la puesta en marcha de las distintas medidas contempladas en el área de intervención de Educación del "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010"<sup>1</sup>. La submuestra-B compuesta por los miembros del equipo directivo de los Centros de enseñanza que participan en el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)<sup>2</sup> promovido por el Ministerio de Educación Política Social y Deporte (MEPSYD). Para la submuestra-B se han seleccionado cuatro comunidades autónomas en las que se encuentran escolarizados un importante número de alumnos de origen extranjero: Andalucía, Cataluña, Madrid y Valencia.

Para la recogida de las valoraciones de los expertos pertenecientes a las dos submuestras anteriormente citadas se ha elaborado un cuestionario *on-line* que resulta necesario cumplimentar en su totalidad, puede accederse al cuestionario completo en la siguiente dirección: <http://www.upcomillas.es/plutarco>.

Como conclusión más relevante de nuestro trabajo podemos ofrecer una propuesta preliminar de indicadores para evaluar una dimensión que es internacionalmente considerada como factor clave para la equidad y calidad educativa de un Centro de enseñanza desde una perspectiva inclusiva : integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes.

---

<sup>1</sup> <http://www.mtas.es/es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/indice.htm>

<sup>2</sup> <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=proa&id=111>

## **EL PLAN ESTRATÉGICO DE CIUDADANÍA E INTEGRACIÓN 2007-2010: OBJETIVOS Y PROGRAMAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN**

**Irene García Suárez, *Ministerio de Trabajo e Inmigración***

El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración va dirigido al conjunto de la población, tanto autóctonos como inmigrantes, ya que está orientado a potenciar la cohesión social a través del fomento de políticas públicas basadas en la igualdad de derechos y deberes, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia de la población inmigrada a la sociedad española y el respeto a la diversidad.

La aprobación de este Plan Estratégico contribuye a alcanzar uno de los retos más importantes que afronta la sociedad, la integración de los inmigrantes, que es, por otra parte, uno de los cuatro pilares de la política integral de inmigración puesta en marcha por el Gobierno en 2004, junto con la lucha contra la inmigración ilegal, la vinculación de la inmigración legal a las necesidades del mercado de trabajo y la cooperación al desarrollo de los países de origen.

### **1. Premisas, principios, objetivos y áreas de actuación**

A continuación, se reproducen las premisas, principios y objetivos que configuran la filosofía política del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración.

#### **1.1. Premisas**

1ª La concepción de la integración como un **proceso bidireccional**, de adaptación mutua.

2ª La convicción de que la **responsabilidad** por el proceso de integración y la gestión de la misma debe ser **compartida** por las distintas administraciones, los actores sociales, incluyendo a los propios inmigrantes, en definitiva, por la sociedad en su conjunto.

3ª La concepción del plan como un **marco de cooperación** capaz de dinamizar políticas, aglutinar iniciativas y dotar de coherencia a las actuaciones tanto del sector público como de la sociedad civil.

4ª La necesidad de adoptar un **enfoque integral o global**, tanto por lo que respecta a las políticas de inmigración como a las de integración de la población inmigrada.

5ª La idea de que **las políticas de integración se dirigen a la ciudadanía en su conjunto**, y que las actuaciones públicas deben ir orientadas a promover y garantizar el **acceso normalizado de la población inmigrada a los servicios públicos y privados de carácter general**.

6ª La idea de que el impulso a las políticas de integración tiene que instrumentarse mediante la **incorporación transversal** de las cuestiones relativas a la integración de la población inmigrada **a todas las políticas públicas relevantes** a este efecto.

## **1.2. Principios**

1º **El principio de igualdad y no discriminación**, que implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrada y autóctona, dentro del marco de los valores constitucionales básicos.

2º **El principio de ciudadanía**, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes.

3º **El principio de interculturalidad**, como mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

## **1.3. Objetivos**

1. Garantizar el pleno ejercicio de los derechos civiles, sociales, económicos, culturales y políticos de los inmigrantes.

2. Adecuar las políticas públicas, especialmente la educación, el empleo, los servicios sociales, la salud y la vivienda, a las nuevas necesidades que origina la presencia de inmigrantes. Esta adecuación ha de ser tanto cuantitativa, para responder al incremento de los nuevos ciudadanos y usuarios a los que han de atender los servicios públicos, como cualitativa, para gestionar adecuadamente la diversidad de las nuevas demandas e incorporar las competencias interculturales necesarias.

3. Garantizar el acceso de los inmigrantes a los servicios públicos- especialmente la educación, el empleo, los servicios sociales, la salud y la vivienda, en igualdad de condiciones con la población autóctona.

4. Establecer un sistema de acogida a los nuevos inmigrantes y a los que se encuentren en situación de especial vulnerabilidad, hasta que se hallen en condiciones de acceder a los servicios públicos generales.

5. Fomentar entre los inmigrantes el conocimiento y el respeto de los valores comunes de la Unión Europea, de los derechos y las obligaciones de los residentes en España, de las lenguas oficiales en los diversos territorios del Estado y de las normas sociales de convivencia de la sociedad española.

6. Luchar contra las diversas manifestaciones de la discriminación, el racismo y la xenofobia en todos los campos de la vida social, tanto en el ámbito público como en el privado.

7. Introducir la perspectiva de género tanto en lo relativo a la elaboración de políticas de integración, como a su aplicación.

8. Fomentar políticas y experiencias de codesarrollo con los países de origen de la inmigración.

9. Favorecer la comprensión por parte de la sociedad española del fenómeno migratorio, mejorar la convivencia intercultural, valorando la diversidad y fomentando valores de tolerancia, y apoyar el mantenimiento y conocimiento de las culturas de origen de los inmigrantes.

10. Impulsar la adopción de políticas públicas y medidas por parte de las distintas Administraciones Públicas y de la sociedad civil que fomenten la integración de los inmigrantes y la cooperación en este campo.

#### ***1.4. Áreas de actuación***

El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración se divide en doce áreas: acogida, educación, empleo, vivienda, servicios sociales, salud, infancia y juventud, mujer, igualdad de trato, participación, sensibilización y codesarrollo. Cada una de estas áreas consta de un apartado de diagnóstico, en el que se analiza el estado de la situación y se identifican las necesidades de acción existentes, seguido de una serie de objetivos específicos, programas y medidas. En su conjunto, las medidas previstas están orientadas a reforzar los servicios públicos, a complementar las áreas en los que se detecta una mayor necesidad de intervención, a formar profesionales y cuadros en materia de interculturalidad, a sensibilizar al conjunto de la población, a transferir conocimientos y buenas prácticas y a reforzar el tercer sector y su capacidad operativa.

##### ***1.4.1. Área de educación***

Se exponen a continuación los objetivos específicos y los programas que integran el área de intervención de educación

**Objetivo 1. Garantizar el acceso del alumnado inmigrante a las etapas de educación obligatoria en igualdad de condiciones.**

*EDU 1. Adecuación de los procesos de admisión de alumnos en los centros escolares sostenidos con fondos públicos, evitando la segregación escolar.*

*EDU 2. Prevención del absentismo escolar.*

*EDU 3. Información, orientación y acompañamiento a la población inmigrante sobre el sistema educativo español.*

*EDU 4. Implantación de programas de acogida educativa, seguimiento e integración en los centros de enseñanza.*

**Objetivo 2. Garantizar una educación obligatoria de calidad, independientemente de la condición o procedencia del alumno.**

*EDU 5. Refuerzo educativo.*

*EDU 6. Aprendizaje de las lenguas de la sociedad de acogida.*

**Objetivo 3. Adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales.**

*EDU 7. Promoción de la educación cívica intercultural.*

*EDU 8. Apoyo a la formación inicial y continua de los profesionales de la enseñanza en atención y gestión de la diversidad.*

*EDU 9. Identificación y transferencia de buenas prácticas en materia de estrategias educativas que integren la gestión de la diversidad cultural.*

*EDU 10. Mantenimiento de las lenguas y culturas de origen.*

*EDU 11. Apoyo a la transición de la escuela al trabajo.*

**Objetivo 4. Transformar la escuela en espacio de comunicación, convivencia e integración en el entorno.**

*EDU 12. Extensión y optimización de la oferta de actividades educativas extracurriculares.*

*EDU 13. Fomento de actuaciones coordinadas entre los centros educativos y su entorno.*

*EDU 14. Promoción de mecanismos de detección y protocolos de intervención en caso de incidentes o actitudes racistas, xenófobas o discriminatorias*

**Objetivo 5. Facilitar el acceso del alumnado inmigrante a etapas no obligatorias.**

*EDU 15. Promoción del acceso del alumnado inmigrante a los ciclos de educación infantil.*

*EDU 16. Promoción del acceso y permanencia del alumnado en etapas post-obligatorias para favorecer la igualdad de oportunidades.*

**Objetivo 6. Mejorar el acceso de los inmigrantes a la formación de adultos.**

*EDU 17. Mejora de la oferta de formación profesional adaptándola a las necesidades de los inmigrantes adultos.*

**Objetivo 7. Mejorar los procedimientos de homologación de las titulaciones académicas.**

*EDU 18. Mejora de los procedimientos de homologación y convalidación de las titulaciones académicas.*

Las medidas que comprende cada programa se señalan en el capítulo octavo del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, que puede ser consultado en: <http://www.mtas.es/es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Docs/PECIDDEF180407.pdf>

**1.5. Evaluación del Plan Estratégico**

Tal como se señala en el documento del PECEI, la evaluación de las políticas públicas debe formar parte de cualquier buen gobierno porque es un instrumento en la búsqueda de la mejora continua de la calidad de los servicios que se prestan a los ciudadanos, sean españoles o personas inmigrantes.

Contribuye a racionalizar el uso de los recursos y mejorar la calidad de los servicios, propicia la participación y la transparencia y ayuda a fundamentar el proceso de adopción de estrategias y prioridades.

Naturalmente, los órganos consultivos que intervienen en la gestión del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, es decir, la Comisión Interministerial de Extranjería, el Consejo Superior de Política de Inmigración y el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, han de tener un papel relevante en todo el proceso evaluador del Plan Estratégico. Este carácter participativo de la evaluación del Plan Estratégico permitirá que el proceso y los resultados de la evaluación sean instrumentos para fomentar el debate social y político sobre la integración de los inmigrantes y las políticas públicas en este campo.

El conjunto del Plan Estratégico, sus distintas áreas y los diferentes programas serán sometidos a un proceso doble de seguimiento y de evaluación. Para llevar a cabo la evaluación del Plan Estratégico se producirán, en primer lugar, tres documentos metodológicos. Estos documentos pretenden cumplir una doble función: por una parte, elaborar las bases de la evolución del Plan Estratégico y, por otra, servir de estímulo para desarrollar la evaluación de otros planes o programas orientados a la integración de las personas inmigrantes.

Los documentos metodológicos son los siguientes:

1. La *Metodología de evaluación de las políticas de integración de los inmigrantes*, que analizará los criterios de elección de las propiedades estratégicas para la evaluación de las políticas de integración de los inmigrantes y los procedimientos para llevar a cabo el proceso evaluador de las mismas bajo diferentes supuestos institucionales.

2. El *Sistema de indicadores de evaluación del Plan Estratégico*, que fijará un conjunto ordenado y equilibrado de indicadores cuantitativos y cualitativos, debidamente definidos, que permitan valorar el cumplimiento de los objetivos generales del Plan Estratégico, el de los objetivos específicos de las distintas áreas y los programas de actuación del Plan Estratégico en sus diferentes dimensiones.



3. La *Guía metodológica de evaluación interna de los programas de integración de los inmigrantes*, que pretende ser una herramienta de autoevaluación para agentes que participan en proyectos derivados o relacionados con el Plan Estratégico y que les permita valorar críticamente la coherencia, la pertinencia, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la posible existencia de alternativas de las acciones que llevan a cabo.

El proceso de evaluación del Plan Estratégico se llevará a cabo en dos fases: una evaluación intermedia tras el cierre del ejercicio 2008 y una evaluación global del Plan en su conjunto tras el cierre del ejercicio 2010. La Dirección General de Integración de los Inmigrantes elaborará el *Informe de Evaluación Intermedia* (2009) y al final del período de ejecución del Plan Estratégico se encargará una *evaluación externa* y la Dirección General de Integración de los Inmigrantes elaborará el *Informe final de evaluación*.

Es en este marco de evaluación del PECEI y más concretamente en el de la elaboración de un sistema de indicadores para la evaluación del área de educación donde se enmarca el Proyecto PLUTARCO que se expone en este symposium y que han desarrollado conjuntamente el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en el ámbito de las migraciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Instituto Universitario de estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas.

## **LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS**

**Alejandro Tiana Ferrer, Belén de la Torre González, Laura Hernández Izquierdo y  
Mónica Gomariz Moreno, *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)***

## **Introducción: la Organización de Estados Iberoamericanos**

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

La sede central de su Secretaría General está en Madrid, España, y cuenta con Oficinas Regionales en Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador, España, México y Perú, así como con Oficinas en Chile, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay.

La financiación de la OEI y de sus programas está cubierta mediante las cuotas obligatorias y las aportaciones voluntarias que efectúan los Gobiernos de los Estados Miembros y por las contribuciones que para determinados proyectos puedan aportar instituciones, fundaciones y otros organismos interesados en la mejora de la calidad educativa y en el desarrollo científico-tecnológico y cultural.

### **1. Algo de historia...**

La OEI nació en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana y con el carácter de agencia internacional como consecuencia del I Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Madrid. En 1954, en el II Congreso Iberoamericano de Educación que tuvo lugar en Quito, se decidió transformar la OEI en organismo intergubernamental, integrado por Estados soberanos, y con tal carácter se constituyó el 15 de marzo de 1957 en el III Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Santo Domingo, allí se suscribieron los primeros Estatutos de la OEI, vigentes hasta 1985.

En 1979 se reunió el IV Congreso Iberoamericano de Educación en Madrid; en 1983 tuvo lugar en Lima el V Congreso Iberoamericano de Educación, y en mayo de 1985 se celebró una Reunión Extraordinaria del Congreso en Bogotá, en la que se decidió cambiar la antigua denominación de la OEI por la actual, conservando las siglas y ampliando sus objetivos. Esta modificación afectó también al nombre de su órgano supremo de Gobierno, el Congreso Iberoamericano de Educación, que se transformó en Asamblea General. En diciembre de 1985, durante la 60ª Reunión del Consejo Directivo celebrada en Panamá, en la que sus miembros actuaron con la plenipotencia de sus respectivos Estados y con plenos poderes de la Asamblea General, se suscribieron los actuales Estatutos de la OEI, que adecuaron y reemplazaron el texto estatutario de 1957 y aprobaron el Reglamento Orgánico.

A partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Guadalajara, 1991), la OEI ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación, como instancia de preparación de esas reuniones cumbres, haciéndose cargo

también de aquellos programas educativos, científicos o culturales que le son delegados para su ejecución.

## **2. Fines y objetivos**

Entre los fines y objetivos podemos destacar los siguientes:

- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.
- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países.
- Colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.
- Colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación.
- Facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países iberoamericanos, analizando las implicaciones del desarrollo científico-técnico desde una perspectiva social y aumentando su valoración y la comprensión de sus efectos por todos los ciudadanos.
- Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos.
- Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de éstos con los Estados e instituciones de otras regiones.
- Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura.

Estructuralmente el gobierno de la OEI se ejerce a través de los tres órganos siguientes:

a) La Asamblea General, que es la suprema autoridad de la Organización, está integrada por Representantes o Delegaciones oficiales del máximo nivel de los Estados Miembros.

Es, asimismo la instancia legislativa que establece las políticas generales de la OEI, estudia, evalúa y aprueba el Plan de Actividades de la Organización, el Programa y Presupuesto global y fija las cuotas anuales, además de elegir al Secretario General por el período correspondiente.

b) El Consejo Directivo es el órgano delegado de la Asamblea General para el control del gobierno y de la Administración de la OEI. Está integrado por los Ministros de Educación de los Estados Miembros o por sus representantes y está presidido por el Ministro de Educación del país en que haya de celebrarse la próxima reunión de la Asamblea General.

Su principal misión es la de considerar y aprobar el informe de actividades, el Programa y Presupuesto bienal y el estado financiero de la Organización.

c) La Secretaría General es el órgano delegado permanente de la Asamblea General para la dirección ejecutiva de la OEI y ostenta su presentación en las relaciones con los Gobiernos, con las organizaciones internacionales y con otras instituciones. Tiene a su cargo la dirección técnica y administrativa de la Organización y la ejecución de los programas y proyectos.

En enero de 2007 tomó el cargo como Secretario General Don Álvaro Marchesi Ullastres, reconocido Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (España) y Asesor ejecutivo del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) dependiente de la Fundación Santa María. Habiendo desempeñado con anterioridad cargos de Responsabilidad Institucional tales como:

- 1984-1986. Subdirector General de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Coordinador del proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela normal.
- 1986-1992. Director General de Renovación Pedagógica en el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Participación en la elaboración de la ley de reforma del sistema educativo español (LOGSE).
- 1992-1996. Secretario de Estado de Educación. Aplicación de la reforma educativa.

### **3. Relevancia para la OEI del estudio de la inmigración en España de la población de origen iberoamericano**

Actualmente en España la inmigración de ciudadanos de terceros países es un fenómeno que ha modificado drásticamente la organización de la sociedad y la generación de políticas públicas para responder al cambio social. También es una de las principales

preocupaciones de la población manifestada en reiteradas ocasiones en los estudios que realiza el Centro de Estudios Sociológicas. Si se tiene en cuenta las cifras numéricas, en este último año 2008, según el Informe Trimestral de Septiembre del 2008 (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración) el número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor era es 4.274.821, de los que 2.307.517 (el 54,06%) son hombres y 1.960.999 (el 45,94%), mujeres. Este dato implica un aumento del 2,54% (105.735 personas) respecto al trimestre anterior y del 7,43% (295.807) acumulado en el año.

Como se puede observar, este cambio se ha producido con gran rapidez y de esta manera, la inmigración se ha consolidado como uno de los fenómenos con mayor impacto social y económico en nuestro país, dando lugar a una mayor pluralidad y diversidad en los ámbitos étnico, lingüístico y religioso y aportando un gran enriquecimiento cultural, pero también produciendo dificultades como una mala comprensión del fenómeno por parte de la sociedad, que algunas veces ha causado conflicto.

El sistema educativo español ha acusado estos cambios, probablemente, más que otros (empleo, salud, desarrollo comunitarios) no sólo por la importante cantidad de población inmigrante o hijos/ as de inmigrante presente en las aulas española si no, también, porque el propio sistema educativo español ha cambiado a lo largo de estos años para hacerse más efectivo y llegar al máximo de población posible, así, en un contexto de cambio y transformación, se ha integrado la población inmigrante al sistema.

Dentro de sus planes y objetivos estratégicos destaca, respecto al contenido que tratamos en estas jornadas, la importancia que desde la OEI se conceden a los estudios sobre los procesos migratorios de la población iberoamericana y los retos que plantea a los sistemas educativos de los distintos países. Esta prioridad estratégica se viene concretando en la creación en distintos países hispanoamericanos de una red de Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIEs)

#### **4. ¿Qué son los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIEs)?**

Los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa se encuentran enmarcados en el Plan de Cooperación 2007-2010 donde se toma en consideración a la hora de elaborar programas y promover iniciativas cuatro ejes de intervención: la existencia de una demanda contrastada en los países, la experiencia y las capacidades de la OEI al respecto, las metas más relevantes para el fortalecimiento institucional, la mejora de la calidad de la educación, la ciencia y la cultura y la relevancia de la iniciativa de la dimensión iberoamericana. Para hacer efectivas sus actividades de cooperación técnica en cada uno de los países, a través de la Resolución del Secretario General del 15 de Junio de 2007, se crean los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIEs) como centros especializados e institutos para el cumplimiento de los fines de la OEI o la ejecución de su programa de actividades.

Los IDIEs tienen, entre otras finalidades, la misión de desarrollar iniciativas a favor de la educación del país sede, colaborar con los técnicos de los correspondientes ministerios y otras administraciones educativas locales en proyectos específicos, elaborar materiales y estrategias didácticas, favorecer la formación de los profesores, así como fomentar la participación de la comunidad educativa, junto con la coordinación de las acciones específicas de cooperación que se lleven a la práctica en el país. Si bien estos Institutos permiten un abordaje holístico de las diversas problemáticas educativas, su creación responde a la

necesidad de trabajar sobre las temáticas o problemas específicos surgidos de las necesidades nacionales o subregionales. De esta forma, la especificidad temática de los Institutos posibilita profundizar en los contenidos y líneas de intervención, así como la posibilidad de ofrecer una respuesta pertinente, cualificada y sostenida en el tiempo en las distintas áreas temáticas.

## **5. El IDIE sobre Inmigración**

De esta forma, intentando conjugar la necesidad de trabajar contenidos migratorios con la creación de Institutos de Desarrollo e Innovación Educativa, surge un IDIE sobre temáticas migratorias ubicado en las oficinas centrales de la OEI en Madrid.

En resumen podemos destacar que el equipo que configura el IDIE realiza un trabajo de investigación y asistencia técnica especializada a través de agentes relacionados con el sector educativo español e iberoamericano, con la finalidad de dar a conocer distintos aspectos del sistema educativo español en relación con el alumnado inmigrante, intentando responder a los retos de mejorar la calidad y equidad educativa en la educación española.

Con la finalidad de evaluar y proponer estrategias de mejora en el ámbito educativo español, en relación a los procesos de acogida e integración del alumnado inmigrante desde el IDIE se decide, en colaboración con otros agentes, como la Universidad Pontificia Comillas, trabajar sobre un sistema de indicadores que permita evaluar la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes..

Los indicadores como instrumentos de medición, evaluación y seguimiento de proyectos han tomado una gran relevancia en los últimos años. En la educación, estos indicadores son concebidos para la mejora del sistema educativo. Especialmente dados los grandes cambios sufridos en el ámbito de la educación, que se ha hecho necesaria una revisión más exhaustiva de las medidas adoptadas y su adecuación a las nuevas necesidades planteadas, dentro de las cuales destaca la atención a los alumnos inmigrados.

Claro reflejo de este hecho es que la actual Ley Orgánica de educación 2/2006, de 3 de mayo, asigna la elaboración del sistema estatal de indicadores de la educación al Instituto de Evaluación, el cuál en colaboración con las administraciones educativas y el Ministerio de Educación y Ciencia, da a conocer la información que ofrece el sistema educativo, siendo responsabilidad de este instituto la elaboración del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, con la finalidad de contribuir al conocimiento del sistema educativo y a la orientación en la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deben ser facilitados al Ministerio de Educación y Ciencia por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas(Art. 143.3).

Así se puede considerar los indicadores como instrumentos que facilitan información de carácter relevante acerca de aspectos significativos de una realidad completa, en este caso, de la realidad educativa.

A continuación, se analizarán brevemente algunos modelos nacionales e internacionales de indicadores educativos. Dentro de los modelos internacionales destacan el elaborado por los países miembros de la OCDE; los cuales a través del centro para la investigación e innovación educativa (CERI) iniciaron el proyecto internacional de

indicadores de educación (Proyecto INES). España se incorporó en 1991, cuando todavía se encontraba el proyecto en una primera fase exploratoria. Posteriormente, en la segunda fase, se propusieron y elaboraron algunos sistemas de indicadores, para concluir en 1997 en una tercera fase, en la que quedó definido el sistema de indicadores de la educación.

A nivel nacional el sistema de indicadores de un país permite reflejar los aspectos más relevantes de su sistema educativo en función tanto de las finalidades y objetivos que se plantean en sus propias leyes, como de las solicitudes de quienes toman las decisiones y facilitan la información que demanda la sociedad.

En definitiva, trata de ofrecer una visión general sobre la situación actual de los aspectos fundamentales de la educación y su evolución histórica. Intentando en la medida de lo posible, situar a su respectivo país en el contexto internacional.

Algunos de los obstáculos de los sistemas de indicadores radican en la necesidad de la identificación de dimensiones e indicadores que puedan ser homogéneos y comparables entre las distintas administraciones de nuestro país y entre los distintos países incluidos en el sistema de evaluación sobre la integración. Específicamente se puede encontrar con un conjunto particular y complejo de problemas que obstaculizan este desarrollo como son:

- ♦ La diversidad de modelos de integración que actualmente están presentes en los distintos países y dentro del sistema educativo español (reflejado en las distintas CCAA)
- ♦ Los datos y registros existentes entre los países y las distintas administraciones son muy diversos, ya que a veces tienen que ver con las prioridades planteadas, en otras ocasiones con el desarrollo de políticas de integración y con la relación de la inmigración con otros aspectos, como pueden ser los escolares.
- ♦ En casi todos los países con los que cuentan con indicadores de tipo cualitativo o subjetivo, no cuentan con herramientas sostenibles para avanzar en su seguimiento, ya que son bastante difíciles de medir en la práctica y requieren una dotación de recursos importantes y no siempre su aplicación a lo largo del tiempo es suficientemente fiable para realizar un seguimiento.
- ♦ Una diversidad importante es la catalogación, clasificación y construcción de indicadores. En algunos documentos se pueden encontrar indicadores que no permiten un acercamiento práctico y directo a la realidad, sino que requieren de una descomposición y selección de información adicional para acceder a datos y realizar análisis posibles.
- ♦ La posición de los Estados de trabajar con indicadores que miden diferentes objetivos en materia de integración. Es muy difícil distinguir entre indicadores de política y de resultados, ya que los primeros de ellos hacen referencia a la cantidad y calidad de los servicios disponibles y los segundos, al nivel alcanzado por un objetivo que refleje realmente la situación de la integración y no las intenciones con las que se proponen las distintas medidas.

A nivel europeo, aunque teniendo en cuenta las dificultades anteriormente mencionadas, se han producido algunos avances que pueden actuar como soporte inicial. Así, el Comité de Expertos para la Integración y las Relaciones Intercomunitarias del Consejo de Europa, continúa elaborando un instrumento de indicadores como referencia para responsables y técnicos de la formulación de las políticas de inmigración, dentro de este instrumento, se identifican ocho áreas en materia de integración, entre ellas, la educación.

La tabla 1 ilustra la relación entre los niveles de referencia españoles y europeos para el 2010 con los indicadores prioritarios del Sistema Estatal de Indicadores.

El desafío que se plantea en el proyecto 13 (nombre que recibe el citado proyecto) es la identificación- construcción de un sistema de indicadores que se sostenga en cuatro enfoques:

- ◆ El enfoque nacional sobre integración de inmigrantes.
- ◆ La integración vista desde las ciudades. El entorno local como medio principal de integración.
- ◆ La integración vista desde los propios colectivos, evidentemente la población inmigrante, incluyendo la percepción específica de las mujeres y la sociedad de acogida.
- ◆ El punto de vista de las CCAA y sus consejerías de educación.

NIVELES DE REFERENCIA	INDICADORES PRIORITARIOS RELACIONADOS
Escolarización a los 2 y 3 años: Incrementar la tasa de escolarización en educación infantil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarización y población.</li> <li>• Evolución de las tasa de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios.</li> </ul>
Abandono escolar prematuro: Disminuir el porcentaje de personas de 18 a 24 años que han completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria y no sigue ningún estudio o formación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandono escolar prematuro.</li> <li>• Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios.</li> </ul>
Titulados en Eso: incrementar la tasa de alumnos titulados en ESO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de estudios de la población adulta.</li> <li>• Tasas de graduación.</li> <li>• Idoneidad en la edad del alumnado.</li> </ul>
Tasa de éxito de los varones en la educación secundaria: Incrementar la tasa bruta de hombres graduados en Educación secundaria segunda etapa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasa de graduación.</li> </ul>
Competencias claves: Mejorar el rendimiento de los alumnos en las competencias claves en comprensión lectora, lenguas extranjeras y matemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados en educación primaria.</li> <li>• Resultados en educación secundaria obligatoria.</li> <li>• Competencias claves a los 15 años de edad.</li> </ul>
Titulados en educación secundaria segunda etapa (bachillerato y ciclos formativos de grado medio): Incrementar el porcentaje de titulados en educación secundaria superior en edades de 20 a 24 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de estudios de la población adulta</li> <li>• Tasas de graduación</li> </ul>
Titulados en formación profesional de grado superior: Elevar el porcentaje de graduados en formación profesional de grado superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasas de graduación</li> </ul>
Titulados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología: Aumentar la tasa de graduados en ciencia, matemáticas y tecnología por cada 1000 habitantes entre 20 y 29 años, y disminuir el desequilibrio entre hombres y mujeres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasas de graduación</li> <li>• Acceso a la educación superior.</li> </ul>
Participación en el aprendizaje permanente: Incrementar el porcentaje de adultos que recibe formación permanente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en el aprendizaje permanente.</li> </ul>
Gasto Público en educación: Incrementar el gasto publico en educación y en relación con el PIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gasto total en educación con relaciona al PIB.</li> <li>• Gasto publico en educación.</li> <li>• Gasto en educación por alumno.</li> </ul>

Tomado del Sistema estatal de indicadores de la educación prioritarios 2006 del Instituto de Evaluación del MEC

Integrar estas cuatro perspectivas no es una tarea sencilla, porque a las dificultades anteriormente descritas se agregan otras propias referidas a la diversidad de los sistemas locales y la subjetividad de las personas afectadas.



Sin embargo, aparte de esta complejidad, se hace necesario avanzar en construcciones participativas y multisectoriales, tanto en la planificación de políticas de inmigración como en los sistemas de seguimiento y evaluación.

Conjugando estos tres enfoques se podría avanzar en el conocimiento sobre la integración, tanto en ámbitos objetivos como subjetivos. Por ello, no se requerirá exclusivamente la identificación de indicadores cuantitativos y cualitativos, sino de la detección de fuentes viables y el perfeccionamiento de herramientas de recopilación de información, para intentar reflejar así los -aspectos subjetivos tanto de la población de acogida como de los inmigrantes.

No obstante, no hay que olvidar que para llegar a este punto, se debe recorrer un camino que comienza por poner en evidencia lo que se tiene en común, lo que separa, y lo que falta para la construcción de un sistema de indicadores completo.

Dentro de los países que se destacan se encuentran ámbitos prioritarios e indicadores verificables para los que es posible realizar una extracción de información semestral o anual, ya que cuentan con dispositivos para un seguimiento permanente sobre la integración de inmigrantes, como es el caso de Dinamarca y Países Bajos, y en otros informes donde se presentan indicadores objetivamente verificables y sobre los que se puede hacer un seguimiento, entrelazados con otros posibles o ideales para los cuales no se han detectado fuentes fiables de evaluación, en este caso, se encuentran los informes de Alemania, Italia y Portugal.

Actualmente en España no existe un sistema de articulación de los ámbitos e indicadores utilizados, salvo en el ámbito educativo donde se utiliza el sistema estatal de indicadores de la educación.

Específicamente para el alumnado inmigrante desde el año 2008 la OEI, en colaboración con la Universidad Pontificia de Comillas y el Ministerio de Trabajo e Inmigración trabajan de manera conjunta en la elaboración de un sistema de indicadores de evaluación en relación con los objetivos propuestos en el área educativa en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, propuesto por el Ministerio de Trabajo e Inmigración en el año 2007.

## **6. Conclusiones**

Podemos destacar de forma sintética como conclusiones más relevantes del trabajo presentado las siguientes:

- Para la OEI, la creación del IDIE centrado en temáticas migratorias implica de manera directa a la Organización con un tema de especial relevancia para España. Por este motivo desde la Organización se impulsa a la difusión de los trabajos que se realizan abriendo el abanico de los contenidos que se estudian bajo el denominador común de la inmigración.
- Es especialmente importante valorar que en España, dada que las competencias en materia de educación son compartidas entre el Gobierno Central y las Comunidades Autónomas, dificulta el hecho de que exista un único sistema de evaluación que recoja todas las iniciativas que se llevan a cabo en las distintas comunidades, resulta un

modelo muy ambicioso por la gran heterogeneidad que ello representa pero sumamente amplio para conjugarlo en un único sistema de indicadores de integración educativa.

- La elaboración de indicadores en el sistema educativo español, como forma de evaluación es todavía un desafío, especialmente la creación de todos los indicadores relacionados con la integración educativa del alumnado inmigrante. Este hecho conlleva a que sea extremadamente difícil evaluar, para así proponer nuevas medidas de mejora, las actividades e iniciativas que se llevan a cabo con el alumnado inmigrante dada la naturaleza cualitativa de todas estas propuestas.

## **EXPLORACIÓN BIBLIOGRÁFICA: INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN**

**María Rosa Blanco Puga, *Universidad Pontificia de Comillas***

### **1. Introducción**

La consolidación de los procesos migratorios ha configurado a España como un país de inmigración. Suele señalarse que, en el contexto de los países europeos que tradicionalmente contrataban mano de obra temporal procedente de países extracomunitarios, la percepción de asentamiento de la inmigración y su visibilidad se produjo cuando comenzaron a escolarizarse los hijos de estos trabajadores. Desde entonces, en concreto desde los años 80 cuando comienzan los trabajos del Grupo 7 del Consejo de Europa, la escolarización de los hijos de inmigrantes comienza a constituirse como un objeto de investigación educativa, de reflexiones y de propuestas de políticas educativas de cara a la adaptación e integración educativa de esta población.

En España la investigación educativa relacionada con la escolarización de inmigrantes lleva poco más de 20 años de desarrollo. Si bien no es una investigación reciente tiene, por el momento limitaciones de distinto tipo que dificultan la extrapolación de sus resultados.

Suelen ser micro investigaciones que no tienen continuidad en el tiempo, no existiendo por el momento, salvo alguna excepción, estudios longitudinales; el acceso a datos educativos es a veces, extremadamente difícil por las restricciones para obtenerlos y la poca fiabilidad que suscitan. Sin embargo todos estos trabajos tienen el mérito de explorar un territorio desconocido hasta entonces e ir señalando perfiles, pautas y resultados que se están produciendo en el ámbito educativo.

Este es el ámbito, muy amplio por cierto, en el que centramos esta exploración bibliográfica. La investigación educativa en general y la relacionada con la escolarización de población inmigrante, puede abarcar tanto un objeto de estudio amplio y muy general como muy específico y, en ambos escenarios, la referencia a la incidencia de múltiples variables, es obligada.

Por este hecho de interconexión de distintas variables que condicionan y son condicionadas por la cuestión educativa de la migración, resulta muy difícil y limitador organizar la exploración en campos temáticos. La mayoría de los trabajos que reflejamos en este informe están seleccionados por el predominio de indagación de un campo temático. Las macro-investigaciones se presentan en un solo campo temático y remitimos a ellas en los otros.

Así tomando como referencia la clasificación ofrecida por García Castaño (2008)<sup>3</sup> podemos sistematizar las distintas investigaciones sobre inmigración y educación que ofrecemos en este trabajo en ocho campos temáticos:

A. Estudios que ofrecen un panorama general sobre escolarización de población inmigrante, aportando un perfil sociodemográfico de la escolarización de alumnado extranjero, abordándose además cuestiones de distribución/concentración educativa. Estos estudios generales también exploran el análisis de la situación, condiciones y medidas para la atención educativa del alumnado inmigrante.

B. Estudios que se centran en el sistema de escolarización, dispositivos educativos, desarrollo de programas específicos de acogida y estrategias didácticas de abordaje de la diversidad.

C. Estudios que se refieren al aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, las distintas modalidades existentes y algunos resultados, así como a los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen.

D. Estudios que abordan la influencia de la familia inmigrante en la trayectoria educativa de sus hijos y la relación entre familia y escuela.

E. Estudios que se centran en éxito/fracaso escolar y la movilidad social a través de la educación.

F. Estudios que exploran las actitudes de inmigrantes y autóctonos escolarizados en el sistema educativo.

G. Estudios sobre las expectativas educativas de los hijos de inmigrantes escolarizados.

---

<sup>3</sup> García, F., Rubio, M. y Bouachra O. (2008) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En *Revista de Educación*, 345, enero-abril 2008, 23-60

Quedan fuera de esta primera exploración algunas líneas de investigación de reciente desarrollo en este campo como son:

- H. estudios referidos a la incorporación a la vida adulta de los jóvenes inmigrantes que han pasado por el sistema educativo español
- I.- Estudios sobre convivencia y conflictos en la escuela

## 2. Revisión bibliográfica: cuadro resumen.

Presentamos a continuación en forma de cuadro un resumen de las principales publicaciones que hemos consultado en el marco del Proyecto Plutarco. Esta revisión bibliográfica tiene como objetivo identificar posibles indicadores que nos permitan obtener información sobre las diferentes actuaciones que se realizan y las variables intervinientes más significativas para alcanzar una satisfactoria integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes.

AUTOR/ AUTORES	TITULO	METODOLOGÍA	TEMA INVESTIGADO	LOCALIZACIÓN
Barnett, S. y Belfield, C. (2006)	<i>Early childhood Development and Social Mobility</i>	Explotación y análisis de Fuentes secundarias (NHES) nacional Household Education Survey; (ECLS-K) Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort	Relación existente entre escolarización temprana y movilidad social.	U.S.A.
Cuesta Azofra, M. y Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2000)	<i>La escolarización de los hijos de inmigrantes en España</i>	<i>Primera fase:</i> explotación de fuentes secundarias, análisis cuantitativo. <i>Segunda fase:</i> selección de 20 centros escolares, públicos y concertados de las CC.AA de Madrid y Cataluña, realización de entrevistas.	Perfil sociodemográfico del alumnado inmigrante escolarizado en España. Obtención de un mapa escolar. Impacto de la presencia de alumnado inmigrante en los centros educativos. Principales factores que influyen en su integración. Resultados educativos del Programa de Educación Compensatoria.	España y CC.AA. de Madrid y Cataluña
Defensor del Pueblo-UNICEF-Comité Español (2002)	<i>La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico</i>	Explotación de fuentes secundarias, análisis cuantitativo, estudio cualitativo: encuestas y entrevistas	Situación real de los alumnos de origen inmigrante, condiciones en que se está produciendo su escolarización y las consecuencias que se derivan de esa escolarización para los propios alumnos, resto de compañeros, personal docente y el propio sistema educativo	España . Murcia, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Cataluña
De Miguel, V., y Carvajal, C (2007)	<i>Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los IES</i>	Uso de cuestionario estructurado en torno a dos temáticas: las redes de amistad, de ayuda mutua y de rechazo y las opiniones sobre la inmigración. 280 cuestionarios en 10 centros de titularidad pública	Exploración de las relaciones que se producen en las aulas multiculturales, estudiando los vínculos afectivos y de rechazo que se producen entre los jóvenes. Indagación de las opiniones sobre el fenómeno migratorio	Málaga

EURYDICE (2004)	<i>La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa</i>	Recopilación documental. Estudio de fuentes documentales	Situación de integración escolar del alumnado inmigrante en los países europeos. Sistemas de apoyo y refuerzo educativo. Enfoque intercultural.	Países de la U.E.
FETE-UGT (2002)	<i>Prácticas de Educación Intercultural. Informe correspondiente a la Red de centros educativos de la provincia de Barcelona.</i>	Explotación de fuentes estadísticas. Análisis cualitativo: entrevistas y cuestionarios	Respuestas metodológicas, organizativas y actitudinales de los centros y equipos educativos ante la escolarización de alumnado inmigrante.	Provincia de Barcelona
Field, S. Kuczera, M. Pont, B (2007)	<i>No more Failures. Ten steps to equity in Education.</i>	Análisis de datos. Propuestas	Proponen 10 pasos para la equidad en educación ( cambios en el diseño, los programas y las prácticas educativas)	Países miembros de la OCDE
Fondazione Censis-Centro Studi Investimenti Sociali (2000)	<i>Child Immigration Project</i>	Análisis de Fuentes estadísticas, documentales, normativa legal. Explotación de Fuentes estadísticas. Entrevistas a informantes clave	Analiza los sistemas educativos de los países europeos e intenta construir un sistema de indicadores para comparar distinta normativa educativa, sistemas de escolarización y de evaluación en relación con la escolarización de alumnado inmigrante y sus resultados escolares	Suecia, Reino Unido, Bélgica, Italia, Francia, Grecia, Israel
Fuligny, A. (1997)	<i>Academic Achievement of Adolescents from Immigrant families: The roles of families background, attitudes and behavior.</i>	Estudio cuantitativo: encuestas a 1100 estudiantes de familias hispanas, asiáticas, filipinas y europeas. Análisis de sus calificaciones escolares	Explora las actitudes, expectativas y comportamientos de padres y alumnos inmigrantes y de otros pares, estableciendo una relación con la educación de alumnado inmigrante y sus resultados escolares.	U.S.A.
García, J., y Moreno, I., (2003)	<i>Las respuestas de las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la C. de Madrid</i>	Cuantitativa, cualitativa: estudio de casos	Indaga la adecuación de las respuestas que se dan a las necesidades educativas del escolar inmigrante, desde los sistemas centro, alumno, familias e institucional	Comunidad Autónoma de Madrid

<p>Klasen , S. (1999)</p>	<p><i>Social exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues.</i></p>	<p>Exploración y análisis bibliográfico. Exploración de fuentes estadísticas</p>	<p>Desde un enfoque conceptual amplio sobre la exclusión social, analiza los condicionantes sociales, educativos y en especial escolares que pueden producir exclusión social en el alumnado que, por diversas razones, forman parte de grupos vulnerables ( alumnos de minorías étnicas e inmigrantes)</p>	<p>Países miembros de la OCDE</p>
<p>Labrador, J., Blanco, M.R, y Ortiz, M., (2005)</p>	<p><i>Trayectorias educativas y de inserción laboral de jóvenes hijos de inmigrantes</i></p>	<p>Cualitativa: entrevistas (1er año) Cuantitativa: cuestionario (2do año) Cuantitativa: cuestionario (incorporación de una muestra de españoles)</p>	<p>Trayectoria individual, familiar, escolar y laboral: condicionantes y percepciones</p>	<p>Madrid, Valencia y Barcelona</p>
<p>Martín, L, y Mijares, L. (2007)</p>	<p><i>Voces en el aula: Etnografías de la escuela multilingüe.</i></p>	<p>Estudio etnográfico: observación participante, grabaciones de audio y video</p>	<p>Dar a conocer las diferentes las voces del mayor número de personas implicadas en los procesos que se producen en el aula cuando se encuentran autóctonos e inmigrantes, observando procesos, opiniones y experiencias.</p>	<p>Comunidad de Madrid</p>
<p>Mijares, L. y Franzé, A. (1999)</p>	<p><i>Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española.</i></p>	<p>Exploración documental y análisis de contenido</p>	<p>Proceso de aprendizaje de la lengua materna, y de una segunda lengua. Análisis crítico de programas y dispositivos existentes para el mantenimiento de la lengua y cultura de origen</p>	<p>Países europeos donde se aplica el Programa ELCO ( Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen)</p>
<p>Programme for Internacional Student Assessment (2007)</p>	<p><i>Where immigrants students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003</i></p>	<p>Explotación de Fuentes estadísticas, extracción de datos sobre resultados de alumnado inmigrante</p>	<p>Análisis comparativo de resultados de aprendizaje/predisposición para el aprendizaje/ actitudes hacia la escuela/ antecedentes socio-familiares, análisis comparativo de resultados de alumnado nativo, de primera y de segunda generación</p>	<p>Países miembros de la OCDE</p>

Portes, A. y Fernández, P. (2007)	<i>Sin margen de error: Determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas.</i>	Fuente primaria: CILS: Estudio Longitudinal de los Hijos de Inmigrantes. Estudio cualitativo: estudio de casos de encuestados por el CILS	Explora si determinadas variables contextuales y socio-familiares inciden en el éxito o fracaso escolar y cómo actúan dichos determinantes	U.S.A.
Portes, A. y Lingxin, H. (2005)	<i>La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales sobre los logros educativos de la segunda generación</i>	CILS. Estudio longitudinal de Hijos de Inmigrantes	Indaga sobre los logros académicos de la segunda generación y los efectos contextuales de los colegios donde se escolarizan.	U.S.A.
Rouse, C y Barrow, L. (2006)	<i>U.S. Elementary and Secondary Schools: Equalizing Opportunity or Replicating the Status Quo?</i>	(CPS) Current Population Survey; (NELS) National Education Longitudinal Study.	Indagan sobre la relación entre la escolarización en primaria y secundaria y la movilidad social observada en dos variables: ocupación e ingresos	U.S.A
Suárez-Orozco, G., y Suárez-Orozco, C. (2005)	<i>La infancia de la inmigración</i>	Explotación de fuentes secundarias: (LISA) Longitudinal Immigrant Study Adaptation Estudio etnográfico	Indagan sobre las expectativas familiares y del alumnado inmigrante; las respuestas educativas a la escolarización de esta población. Elabora un perfil de “escuelas eficaces”	U.S.A.
Taggart, L. y Kao, G., (2003)	<i>Effects of Social Capital on Minority and Immigrant Students’ School Achievement.</i>	Explotación de los datos del NELS, National Education Longitudinal Study de 1988, actualizado en cada dos años hasta 1994. Operativización de dos variables componentes del capital social	Se describen las diferencias de capital social en función de la raza y el estatus socioeconómico de la inmigración Se examinan los factores que conducen a tener mayor o menor capital social. Se estudia la relación entre capital social y logro académico.	U.S.A.
Terrén, E. y Carrasco, C. (2007)	<i>Familia, escuela e inmigración</i>	Estudio de tipo cualitativo : entrevistas y grupos de discusión con madres y padres de distinto origen y con hijos nacidos en España y/o en su país residiendo los hijos en España y/o en su país de origen –	Se indaga en el discurso elaborado por padres y madres inmigrantes acerca de la educación, en concreto, el nivel de satisfacción con el sistema educativo y el papel que desempeña para estos padres, la escolarización de sus hijos en su proyecto migratorio y sus sentimientos de integración y percepción de la acogida .	España
Vila, I., (2002)	<i>Inmigración, educación y lengua propia.</i>	Investigación documental.	Estudia los sistemas de aprendizaje de la lengua de instrucción y realiza propuestas para un aprendizaje óptimo aunque no exento de dificultades contextuales.	España



### 3. Conclusiones

Las principales dificultades en la escolarización de esta población, constatadas en la mayor parte de las investigaciones consultadas y percibidas por los equipos educativos son el recorrido educativo de los chicos y chicas que llegan por primera vez a la escuela para incorporarse a los últimos ciclos de primaria o y a la ESO y, en muchos casos, iniciado ya el curso escolar, añadiéndose a esto, el desconocimiento de la lengua de instrucción. Las respuestas que se dan desde la escuela, se dirigen a atender estas dificultades. Educación compensatoria, aulas de aprendizaje de la lengua y otros sistemas de refuerzo – temporal en el grupo, temporal fuera del grupo, prolongado, etc-, son los recursos que más se ponen en marcha. Los resultados no demuestran hasta ahora la efectividad de tales medidas. Las distintas posturas pedagógicas siguen en lucha, si compensatoria sí, si no, si escolarizar juntos o separados, si es el alumno inmigrante el que tiene que adaptarse, si es el autóctono, si son ambos, si es mejor concentrar que distribuir, si es preferible un interculturalismo pasivo – actuar como si en el aula todos fueran iguales- o activo – reconocimiento de las diferencias-, si dejar que se produzca el contacto espontáneo entre los compañeros u orientarlo intencionadamente, si la lengua se aprende con los que la hablan o si es mejor la inmersión lingüística, etc. Son todas alternativas sobre las que desde la investigación educativa aún no hay acuerdos.

El tema de fondo y que refleja la investigación educativa es que la cuestión educativa de la inmigración es mucho más compleja y requiere medidas que sean más globales pero al mismo tiempo más profundas. Globales en el sentido de que tienen que considerar tanto las variables personales del alumno, las familiares - muy condicionadas por el hecho migratorio- como las del conjunto de la comunidad educativa. Y profundas en el sentido de que las medidas que se adopten sean lo suficientemente personalizadas para evaluar tanto déficits como capacidades de cada alumno inmigrante y diseñar un programa de intervención educativa dirigido a cada alumno en particular, siempre en el contexto del grupo.

En este sentido los objetivos y medidas para cada uno de ellos, que se proponen en el Área de educación del Plan de Ciudadanía e Integración, reúnen esas dos condiciones, abarcan por un lado, toda la complejidad que supone la educación para cada uno de los actores de la comunidad educativa y por el otro, la profundidad necesaria para no quedarse en la superficie y llegar a los estratos más profundos de esta cuestión que además de educativa es social.

Un tema final que se refleja en la exploración sobre investigación educativa e inmigración, es que de cara a la consolidación de este campo de la investigación, son necesarios estudios no meramente puntuales sino de seguimiento de la población investigada – estudios de cohortes- para poder así no solamente describir el estado de la situación en momentos concretos sino comprender los procesos y las trayectorias que nos permitan conocer mejor las variables y factores que explican la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes.

Como conclusión mas sustantiva, podemos afirmar que la exploración bibliográfica realizada y que exponemos en este trabajo, nos ha permitido extraer aquellos elementos clave en la escolarización y recorrido educativo de los hijos de inmigrantes, tanto de primera como de segunda generación. Este trabajo de síntesis conceptual nos ha permitido “hacer emerger” una primera propuesta de posibles indicadores que nos permitan obtener información sobre las diferentes actuaciones que se realizan y las variables intervinientes mas significativas para

alcanzar una satisfactoria integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes. Para finalmente poner en relación estos indicadores resultantes de la exploración bibliográfica realizada con las medidas contempladas en el Área de Educación del Plan de Ciudadanía e Integración del Ministerio de Trabajo e Inmigración

## **VALIDACIÓN DE UN SISTEMA DE INDICADORES PARA EVALUAR LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES**

**Vicente Hernández Franco e Ignacio Gonzalo Misol,**  
*Universidad Pontificia de Comillas*

### **1. Objetivo de la evaluación**

El objeto de este trabajo consiste en elaborar y validar una propuesta de indicadores que permitan evaluar cómo se está desarrollando la “integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes” en los Centros escolares de las distintas Comunidades Autónomas a partir de las medidas propuestas en el área de intervención de educación del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) elaborado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración (MTIN).

En el diseño de nuestra propuesta de indicadores hemos establecido un supuesto previo de carácter básico: el conjunto de medidas establecidas en el área de intervención de educación del PECI contribuye directa o indirectamente al desarrollo de una dimensión que consideramos muy importante para la calidad educativa de un Centro: la integración<sup>4</sup> socioeducativa de los alumnos inmigrantes.

---

<sup>4</sup> Parece conveniente delimitar el concepto de integración del que parte el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) elaborado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración (MTIN). A este respecto, un excelente referente son los “Principios básicos comunes para las políticas de integración de los inmigrantes en la Unión Europea” (2004), aprobados por el Consejo de la Unión Europea y los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros el 19 de noviembre de 2004,

## 2. Diseño de la evaluación

La validación del “Inventario de indicadores de integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes” que nos planteamos realizar en este trabajo, busca ayudarnos a la toma de decisiones basándonos en una metodología de jueces-expertos.

Nos proponemos el diseño de un instrumento que integre en una escala de opinión un conjunto de indicadores al que hemos denominado “*Inventario de indicadores de integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes*”. Los indicadores se han elaborado atendiendo a las diferentes medidas propuestas en el área de intervención de educación del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) propuesto por el Ministerio de Trabajo e Inmigración (MTIN), cuya validación constituye indirectamente el objeto principal de nuestro estudio.

Como suele ser frecuente en estudios de este tipo partimos en primer lugar de una exhaustiva exploración bibliográfica del área de inmigración y educación que nos ha permitido extraer aquellos elementos clave en la escolarización y el recorrido educativo de los hijos de inmigrantes, tanto de primera como de segunda generación. Este trabajo de síntesis conceptual nos hizo posible, en primer lugar, “hacer emerger” una primera propuesta de posibles indicadores que nos permitirían obtener información sobre las diferentes actuaciones que se realizan. Asimismo, nos ha permitido identificar las variables más significativas que intervienen para facilitar una satisfactoria integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes. Desde el comienzo de este trabajo, decidimos organizar los indicadores resultantes de la exploración bibliográfica realizada según la estructura que ofrecen las medidas contempladas en el Área de Educación del Plan de Ciudadanía e Integración del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Como resultado de este proceso elaboramos un primer documento que denominamos “Indicadores resultantes de la revisión bibliográfica”.

En la selección de los posibles indicadores resultantes de la revisión bibliográfica se han tenido especialmente en cuenta los siguientes aspectos:

- ➔ Indicadores que muestren realmente los resultados de las actuaciones inicialmente propuestas para favorecer la integración y no las medidas que inicialmente se proponen para llegar a ellos.
- ➔ Indicadores que cuenten con fuentes fiables de información y que permitan un seguimiento permanente, así como un análisis de su evolución o tendencia.
- ➔ Indicadores que permitan la comparación entre las distintas comunidades autónomas, y llegado el momento, entre distintos países.
- ➔ Indicadores que den lugar a la comparación con la población autóctona.
- ➔ Indicadores que reflejen las diferencias por edad, género y país de procedencia.
- ➔ Indicadores que muestren los resultados comparativos entre la primera y segunda generación de inmigrantes.

---

y en los que se define la integración como “un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros”, para continuar afirmando que “la integración implica el respeto de los valores básicos de la Unión Europea”.

Esta formulación encierra tres ideas clave: en primer lugar, que la integración, más que un estado de cosas en un momento determinado, es un proceso social dinámico, prolongado en el tiempo, que tiene que ser continuamente reproducido y renovado; en segundo lugar, que la integración requiere un esfuerzo mutuo o bidireccional de adaptación a la nueva realidad, tanto por parte de la población inmigrada, como de la sociedad receptora; y, en tercer lugar, que el marco dentro del cual ha de producirse este esfuerzo mutuo está delimitado por los valores básicos de la Unión Europea. (PECI. Resumen ejecutivo, página 17).

Hay que destacar que, vinculado al PECEI, existe un Fondo con una importante dotación económica, que tiene como objetivo financiar acciones específicas dirigidas a la acogida e integración educativa que el MTIN distribuye anualmente entre las diferentes Comunidades Autónomas. Para acceder a dicha financiación adicional, las Comunidades Autónomas presentan un Plan de Acción y, anualmente, una Memoria de resultados (Memoria Fondo en nuestros documentos). Considerando la alta relevancia de estas memorias, decidimos que sería de gran interés abordar la extracción de los indicadores de resultados que se desprenden de las acciones que las distintas Comunidades Autónomas desarrollan y recogen en su memoria anual de actuaciones, según las distintas medidas contempladas en el PECEI, elaborando como resultado de todo este proceso un segundo documento al que denominamos “Indicadores según Memoria Fondo”.

Como resultado de la integración del documento “Indicadores resultantes de la revisión bibliográfica” y del documento “Indicadores según Memoria Fondo”, elaboramos una exhaustiva versión de síntesis que recoge 380 posibles indicadores para el conjunto de las medidas contempladas en el Área de Educación del Plan de Ciudadanía e Integración (PECEI).

Considerando que la aplicación de un sistema de evaluación con tan alto número de indicadores supondría un coste elevadísimo que lo haría inaplicable en la práctica, procedimos a realizar una revisión de este documento por parte de los tres expertos del equipo de investigación de la Universidad Pontificia Comillas. Se estableció como criterio de trabajo el tratar de seleccionar para cada una de las acciones contempladas en el PECEI al menos los cuatro indicadores que habían mostrado un mayor grado de coincidencia, tanto por su inclusión entre los autores de las investigaciones consultadas, como por su publicación en las memorias de actuación de un mayor número de Comunidades Autónomas. Finalmente, como resultado de este proceso de revisión obtuvimos una versión más depurada y significativa compuesta por 162 indicadores.

Llegados a este punto, aún seguíamos considerando que el número de indicadores podía resultar muy alto desde un criterio de eficiencia del sistema por lo que nos planteamos como objetivo seleccionar de entre los 162 indicadores formulados hasta ese momento, un grupo de 50 indicadores que hiciera el sistema de indicadores más manejable y aplicable por parte de las administraciones educativas. El procedimiento para realizar esta selección se concreta en el diseño de un “Taller de Expertos” en el que se abordó el análisis y selección de los indicadores.

### **2.1. *Taller de expertos***

Procedimos a constituir un grupo formado por diez expertos en el área de educación y migraciones tanto del ámbito académico como del ámbito de la gestión de las administraciones públicas: el grupo quedó constituido por dos profesores del Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación; dos investigadores del Instituto Universitario sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas; cuatro expertos en el área de educación y migraciones colaboradores de la Organización de Estados Iberoamericanos y una experta en representación de la de la Dirección General de Integración de Inmigrantes del Ministerio de Trabajo e Inmigración. La organización del Taller de expertos y la metodología empleada en el mismo fue la siguiente:

### 2.1.1. Antes de la reunión del taller de expertos

Cada participante recibe con antelación a la reunión por correo electrónico dos documentos:

- *Inventario de integración socioeducativa del alumnado inmigrante* (un documento compuesto por los 162 indicadores, agrupados por medidas, con una extensión de unas 70 páginas).
- Hoja Excel con la lista de los 162 indicadores del documento anterior con el formato que aparece en la tabla 1.

Cada experto, junto con los documentos anteriormente señalados, recibe como tarea la siguiente instrucción: seleccione de la lista de 162 indicadores que le ofrecemos los cincuenta indicadores que le parece pueden ofrecer información de interés sobre distintos aspectos que usted como experto considera que pueden influir en la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes. Proponemos no pasar de 50 elegidos, que es el número máximo que se ha decidido para conjugar la eficacia del inventario con su eficiencia y los costes de aplicación. Asimismo, sugerimos que en la valoración subjetiva que cada experto realice para su propuesta de selección considere como criterios clave las cuatro dimensiones del modelo CIRA que más adelante presentamos (Cuadro 1).

Con este procedimiento, cada experto va seleccionando los indicadores que considere preferentes, y pone un 1 en la columna correspondiente de la hoja de Excel (Columna-S). Si no se elige como preferente, pero se considera un indicador valioso para someter a discusión en la reunión del “Taller de Expertos”, se puede poner un 1 en la columna de la derecha (Columna-V), por si lo necesitáramos durante el trabajo de selección.

*Tabla 1: Estructura de la hoja de Excel para la selección por parte de los expertos de cincuenta indicadores sobre los ciento sesenta que se le presentan*

Nº de orden	Código del indicador (PECI)	Texto del indicador	Columna-S Indicador seleccionado como preferente 50 como máximo (Marcar con 1)	Columna-V Otros valiosos, pero no preferentes (Marcar con 1)
1	M1.1.1	Abcde efg hij		
2	M1.1.2	Klmn opq rst		
...	...	...		
162	M9.x.x.	Uvw xyz		

Si no se elige en absoluto no se marca nada, queda en blanco. Finalmente, los expertos participantes envían por e-mail su hoja de Excel una vez rellena al Director del Proyecto Plutarco, para que proceda a integrarlas en un solo documento cuyos resultados serán sometidos a discusión en una posterior reunión presencial de todos los expertos participantes.

### 2.1.2. Desarrollo de la reunión de expertos

En la sala de reunión todos los participantes van a encontrar un ordenador portátil para cada uno conectados en red para poder trabajar cooperativamente.

Con la información que le fue enviada al Director del Proyecto por parte de cada uno de los expertos se había procedido a elaborar una hoja de Excel común que incorporaba las aportaciones de todos los expertos participantes.

En esa hoja se procedió a calcular las frecuencias de las valoraciones del grupo de expertos en relación con el conjunto de indicadores objeto de discusión. Con diez participantes, había indicadores con 10 puntos, indicadores con 9, con 8, etc. Y alguno con cero puntos.

Como procedimiento para la selección de los cincuenta indicadores establecimos los siguientes criterios:

- Damos por suprimidos en primera instancia los que obtengan una valoración inferior al 40% de los expertos.
- Damos por aceptados en primera instancia todos los que alcancen o superen el 80% de acuerdo: 8, 9 ó 10 puntos.

Si una vez aplicados estos dos primeros pasos **NO** se ha llegado al objetivo de los cincuenta indicadores, el procedimiento será el siguiente:

- Pasamos a discutir de manera inmediata sobre los indicadores que obtengan entre el 60 y el 70% de acuerdo (6 ó 7 puntos).

Si realizado este tercer paso todavía **NO** se hubiera llegado al objetivo de los cincuenta indicadores...

- Pasáramos a un segundo grupo de discusión con los indicadores que obtengan 40 ó 50% de acuerdo hasta concluir con los cincuenta previstos.

Como procedimiento para decidir sobre los indicadores que fueran sometidos a discusión, establecimos los siguientes pasos:

- Paso 1: El diálogo sobre cada indicador sujeto a discusión y el intercambio de pareceres entre los expertos permite ajustar la valoración. El grupo de discusión acuerda por consenso rápido la eliminación o inclusión de cada indicador que se incorporará en el grupo de “50 elegidos”.
- Paso 2: Si aparecen dificultades para llegar al consenso sobre la selección de un indicador, sometido a discusión pueden otorgarse 10 puntos a cada experto para que apoye o no cada indicador, y decidir en función del resultado de la suma total. Si un indicador obtiene en este paso los 80 puntos se incorpora a la selección.
- Paso 3: Si las dificultades persisten, propusimos dejar la decisión en manos de cuatro de los expertos presentes, a saber: dos con “carácter científico” y otros dos con “carácter institucional”. En este paso ninguno de los cuatro expertos anteriores pueden ser ni del equipo asesor de Comillas ni del equipo técnico de la OEI, que han elaborado los documentos que se revisan. En este grupo se proponen como criterios de valoración los siguientes:
  - Criterio científico: el indicador ha sido validado por investigaciones anteriores, ha demostrado su relevancia en trabajos de evaluación anteriores, está reconocido en la literatura, etc.
  - Criterio político o institucional: el interés de quien encarga el trabajo (la OEI en este caso) o de la contraparte donde se va a utilizar (Ministerio de Trabajo) determina la conveniencia o necesidad de incluir un indicador.

En el paso tres, el indicador resultará seleccionado si es aceptado por tres de los cuatro expertos. Tenemos que señalar que se llegó por consenso del grupo de discusión a la

formulación de los cincuenta indicadores previstos tal como quedan recogidos en el Anexo I sin tener que aplicar el procedimiento establecido para el paso tres.

**2.2. Validación empírica de la propuesta de indicadores por parte de los equipos directivos de los centros y de los gestores de las administraciones educativas**

En una segunda fase, la propuesta inicial de cincuenta indicadores resultante del “Taller de Expertos” anteriormente descrito se está sometiendo en la fecha de elaboración de esta comunicación a la valoración empírica por parte de expertos educativos provenientes de dos submuestras distintas. La submuestra-A, formada por gestores y técnicos de las Comunidades Autónomas implicados en la puesta en marcha de las distintas medidas contempladas en el área de intervención de Educación del "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 ". La submuestra-B, compuesta por los miembros del equipo directivo de los Centros de enseñanza que participan en el [Plan PROA \(Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo\)](#) promovido por el Ministerio de Educación Política Social y Deporte (MEPSYD). Para la submuestra-B se han seleccionado los Centros PROA de cuatro comunidades autónomas en las que se encuentran escolarizados un importante número de alumnos de origen extranjero: Andalucía (N=660 centros), Cataluña (N=295 centros), Madrid (N= 224 centros) y Valencia (N= 168 centros).

Como procedimiento de validación de los indicadores hemos formulado el modelo “CIRA” de valoración por jueces-expertos. Como mostramos en el cuadro 1 el modelo “CIRA” contempla cuatro dimensiones. Para cada uno de los indicadores solicitamos de los distintos jueces-expertos que nos faciliten su opinión sobre los siguientes aspectos: *CLARIDAD*, concreción y concisión con la que está redactado cada uno de los indicadores; *IDONEIDAD*, en la medida que puede facilitarnos información sobre factores clave o muy influyentes para alcanzar una integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes; *RELEVANCIA*, en relación con las funciones de un Centro educativo y, finalmente, la *ACCESIBILIDAD* a los datos que permitan una medición fiable del indicador propuesto.

*Cuadro 1. Definición operacional de las cuatro dimensiones del modelo CIRA para la validación de indicadores por el método de jueces-expertos*

<b>Dimensión 1</b>			
<b>CLARIDAD EN LA REDACCIÓN:</b> el indicador esta formulado de forma muy concreta y sin ambigüedad, tiene una única posibilidad de interpretación			
Muy Baja	Baja	Alta	Muy Alta
<b>Dimensión 2</b>			
<b>IDONEIDAD DEL INDICADOR:</b> el indicador es adecuado y se refiere a factores clave o muy influyentes para alcanzar una satisfactoria <i>integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes</i> .			
Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Dimensión 3</b>			
<b>RELEVANCIA PARA EL CENTRO:</b> grado de importancia que tiene este indicador en relación con la visión, misión y valores del Centro, es decir su pertinencia en relación con su percepción de la función social de un Centro educativo.			
Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante
<b>Dimensión 4</b>			
<b>ACCESIBILIDAD DEL INDICADOR:</b> existencia de fuentes de información accesibles que permitan obtener los datos necesarios para realizar una medición fiable del indicador.			
NO		SI	

Una vez se han valorado cada uno de los cincuenta indicadores según las cuatro dimensiones propuestas en el modelo CIRA, en la última página se recogen tres preguntas abiertas. La primera pregunta pide que señalen las propuestas de cambios en la redacción de algún indicador para mejorar su claridad. En la segunda cuestión se solicita que propongan nuevos indicadores para mejorar la valoración de la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes. En la tercera pregunta, que cierra el cuestionario, se les solicita que escriban sus observaciones y sugerencias generales sobre el conjunto de indicadores del Inventario.

### 3. Procedimiento para la recogida y el análisis de los datos

Para la recogida de las valoraciones de los expertos pertenecientes a las dos submuestras anteriormente citadas se ha elaborado un cuestionario *on-line* que resulta necesario cumplimentar en su totalidad. Puede accederse al cuestionario completo en la siguiente dirección: <http://www.upcomillas.es/plutarco>. La cumplimentación del cuestionario lleva unos 30 minutos. Con objeto de que los expertos participantes puedan familiarizarse con los indicadores propuestos les ofrecemos el fichero en versión .pdf del "[Inventario](#)"<sup>5</sup> junto con la "[Hoja de respuestas](#)" para poder responder primero en papel antes de pasar a cumplimentar la versión *on-line*. Se espera recoger en torno a 30 cuestionarios para la submuestras-A y 150 de la submuestra-B, cuyos datos se van a analizar de la forma que se describe a continuación.

Para la escala de opinión se efectuará un análisis de los porcentajes obtenidos en cada una de las opciones de respuesta establecidas para las cuatro dimensiones objeto de valoración en cada uno de los indicadores propuestos en nuestro inventario (CLARIDAD: MB: Muy Baja; BA: Baja; AL: Alta; MA: Muy Alta. IDONEIDAD: TD: Totalmente en Desacuerdo, D: en Desacuerdo, A: De Acuerdo, TA: Totalmente de Acuerdo. RELEVANCIA: NI: Nada Importante; PI: Poco Importante; IM: Importante; MI: Muy Importante. ACCESIBILIDAD: SI; NO). Emplearemos la prueba no paramétrica Chi-cuadrado de Pearson para estudiar el grado de acuerdo entre Expertos. Lo que nos dice el Chi-cuadrado es si los sujetos que observamos en cada una de las opciones de respuesta establecidas en cada una de las cuatro dimensiones objeto de valoración en cada uno de los indicadores son las que veríamos si no hubiera diferencias ni relaciones entre los criterios de clasificación. Al Chi-cuadrado se le denomina por esta razón prueba de independencia (o lo contrario, de asociación), porque verificamos si los criterios de clasificación son independientes.

Para cada uno de los indicadores sometidos a validación vamos a analizar las respuestas que los expertos consultados han facilitado sobre la claridad, idoneidad, relevancia y accesibilidad. En primer lugar, presentaremos para cada indicador una tabla con la distribución de frecuencias de los expertos consultados en cada una de las categorías de respuestas de las cuatro dimensiones evaluadas: claridad, idoneidad, relevancia y accesibilidad. Para cada dimensión ofreceremos, en primer lugar, el valor de la prueba de Chi-cuadrado, su grado de significación y, finalmente, la media y la desviación típica. Tras

---

<sup>5</sup>[http://cert.upcomillas.es/cuestionarios/Documentos/IntegracionSocioeducativa/Integracion\\_Socioeducativa\\_Inventario.pdf](http://cert.upcomillas.es/cuestionarios/Documentos/IntegracionSocioeducativa/Integracion_Socioeducativa_Inventario.pdf)



analizar los resultados recogidos en la tabla, verificamos la aceptación o rechazo de nuestra hipótesis:  $H_0: F(x) = F_0(x)$  para todo  $x$ . No existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las puntuaciones de los Expertos entre las distintas categorías de respuesta en las cuatro dimensiones de valoración consideradas para cada uno de los indicadores del “Inventario de indicadores de integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes”. Es decir, la distribución de las respuestas de los Expertos se distribuye en las mismas proporciones entre las opciones que se les ofrecen en las cuatro dimensiones de valoración consideradas para cada indicador. Así, podemos afirmar que las diferencias que encontramos en las valoraciones de los Expertos entre las opciones de respuestas de cada una de las cuatro dimensiones del modelo CIRA se deben al azar. *Nivel de confianza seleccionado:  $\alpha = 0,05$ .*

En segundo lugar, procederemos a elaborar una tabla de correspondencias entre las opciones de respuesta asignadas por los Expertos en las dimensiones idoneidad y relevancia en relación al indicador objeto de nuestro análisis. Seguidamente, pasamos a realizar las pruebas de contingencia para comprobar la relación de dependencia entre las dimensiones de idoneidad y relevancia y presentamos el coeficiente de correlación de Pearson para ofrecer un estimador del tamaño de esta relación. Con la discusión de los resultados de estos análisis podemos concluir sobre la validez de cada uno de los cincuenta indicadores sometidos a prueba y aceptar o rechazar su inclusión definitiva en un futuro “sistema de indicadores de evaluación de la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes” objetivo final de nuestra investigación.

#### 4. Conclusión

Como conclusión más relevante de nuestro trabajo podemos ofrecer una propuesta de cincuenta indicadores que recogemos en el Anexo I, que tras su aplicación experimental en futuros trabajos ya previstos, permitirá disponer en nuestro país de un sistema de indicadores, al servicio de las administraciones públicas, para evaluar una dimensión que es internacionalmente considerada como factor clave tanto para alcanzar la equidad y calidad educativa de un Centro de enseñanza desde una perspectiva inclusiva como para el desarrollo de una sociedad más armónica y justa: la integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes.

#### REFERENCIAS

- Barnett, W. S. and Belfield, C. (2006) Early Childhood Development and Social Mobility. En *The future of children*, V.16, N° 2, 73-98
- Blanco, M. (2002) Política Educativa e Inmigración: de las políticas a las prácticas. En Clavijo, C. y Aguirre, M. (editores) *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones*. Informe 2002, Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas.
- Cuesta M. (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras y Fundación 1º de Mayo.

- De Miguel, V. y Carvajal, C. (2007). Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los Institutos. En *Migraciones*, 22, 147-190
- Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español (2003) *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. [www.defensordelpueblo.org](http://www.defensordelpueblo.org)
- Entziger H. y Biezeveld R.(2003) *Benchmarking in immigrant integration*. Migration Policy Group.
- FETE-UGT (2002) *Prácticas de Educación Intercultural*. Informe correspondiente a la Red de centros educativos de la provincia de Barcelona. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Field, S., Kuczera, M. y Pont., B. (2007) *No more Failures. Ten steps to equity in Education*. OECD.
- Fondazione Censis – Centro Studi Investimenti Sociali (2000) *Child Immigration Project*. SOE2-CT97-2024. Comisión Europea.
- Fuligny, A. (1997) Academic Achievement of Adolescents from Immigrant families: The roles of families background, attitudes and behavior. En *Child Development*, Volume 68, N° 2:352-363.
- García, J. y Moreno, I. (2003) *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejo Económico y Social.
- Klasen, S. (1999) *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues* (Background paper for the OECD).
- Labrador, J., Blanco, M. y Ortiz, M. (2005) *Trayectorias Educativas y de inserción laboral de jóvenes hijos de inmigrantes*. Memoria de investigación, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- Martín, L. y Mijares, L. (2007) *Voces en el aula: Etnografías de la escuela multilingüe*. Estudios CREADE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deportes.(2007) Datos y cifras del sistema educativo, 2005-2006 [www.mepsyd.es](http://www.mepsyd.es)
- Ministerio de Educación, Política Social y Deportes.(2007) Panorama de la educación. Indicadores OCDE 2007. Informe Español. [www.mepsyd.es](http://www.mepsyd.es)
- Niessen J. y Schibel Y.(2004) *Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales*. Migration Policy Group
- Oakes, J. (1986).*Educational indicators. Guide for policy makers*. Santa Mónica (Ca): Centre for policy research in education.
- OECD (2007). Education at a Glance 2007. Highlights. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- OECD (2007). Programme for International Student Assessment (2006) Where immigrants students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003.
- Portes, A. y Fernández, P. (2007) Sin margen de error: Determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas. En *Migraciones*, 22, 47-78
- Portes, A. y Lingxin, H. (2005) La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales sobre los logros educativos de la segunda generación. En *Migraciones* 17, 7-44
- Rouse, C. y Barrow, L. (2006) U.S. Elementary and Secondary Schools: Equalizing Opportunity or Replicating the Status Quo? En *The Future of Children*, V.16, N° 2, 99-123
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes (2007). *Indicadores de integración de inmigrantes. Propuesta para contribuir a la elaboración de un sistema de indicadores comunes de la integración*. Madrid.

- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes. (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración*. 2007-2010. Madrid.
- Serra C. (2007). *El alumnado extranjero en Cataluña: la continuidad de los estudios después de la etapa obligatoria*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano. Madrid: OEI
- Suárez-Orozco, M. y Suárez-Orozco, C. (2005) *La infancia de la migración*. Madrid, Morata
- Taggart, L. y Kao, G. (2003) Effects of Social Capital on Minority and Immigrant Students' School Achievement. [www.ssc.upenn.edu](http://www.ssc.upenn.edu)
- Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Mijares, Laura y Franzé Adela. (edit) (1999) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007) Familia, escuela e inmigración. En *Migraciones* 22, 9-46
- Vila, I. (2002) Inmigración, educación y lengua propia. En *La inmigración extranjera en España. Retos educativos*, Barcelona, La Caixa, 143-165

## ANEXO I: INVENTARIO DE INDICADORES DE INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES

El cuestionario *on-line* que se presenta a continuación ofrece una propuesta preliminar de indicadores para evaluar una dimensión que es internacionalmente considerada como factor clave para la calidad educativa de un Centro de enseñanza: **integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes**.

Presentamos una lista de 50 indicadores y queremos que usted, como miembro del equipo directivo de un Centro de enseñanza o como responsable de gestión de la Administración Educativa Autonómica, nos valore la **CLARIDAD**, concreción y concisión con la que está redactado cada indicador, su grado de **IDONEIDAD** con esta dimensión, su **RELEVANCIA** para la misión de un Centro Educativo y finalmente la **ACCESIBILIDAD** a los datos que permitan recoger la información sobre cada uno de los indicadores propuestos.

Por ello, insistimos en la importancia de contestar a las afirmaciones que figuran en el Inventario con total libertad, proponiendo siempre lo que realmente piensa según su experiencia. Es conveniente que lo responda individualmente, en un lugar y momento tranquilos que propicien la reflexión.

**El cuestionario le llevará unos 20 minutos.** Los datos que usted aporte son anónimos y garantizamos su confidencialidad. Resulta necesario cumplimentar el cuestionario en su totalidad.

### INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL INVENTARIO

Como experto en educación nos gustaría recoger su opinión sobre la **CLARIDAD** concreción y concisión con la que está redactado cada uno de los indicadores recogidos en el Inventario, su grado de **IDONEIDAD** en relación con los factores clave o muy influyentes para alcanzar una satisfactoria integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes, su **RELEVANCIA** según su experiencia en relación con la misión de un Centro Educativo y la **ACCESIBILIDAD** a los datos que permitan obtener información sobre el indicador, de acuerdo con las siguientes escalas:

<b>CLARIDAD EN LA REDACCIÓN:</b> el indicador esta formulado de forma muy concreta y sin ambigüedad, tiene una única posibilidad de interpretación			
Muy Baja	Baja	Alta	Muy Alta

<b>IDONEIDAD DEL INDICADOR:</b> el indicador es adecuado y se refiere a factores clave o muy influyentes para alcanzar una satisfactoria <i>integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes</i> .			
Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

<b>RELEVANCIA PARA EL CENTRO:</b> grado de importancia que tiene este indicador en relación con la visión, misión y valores del Centro, es decir su pertinencia en relación con su percepción de la función social de un Centro educativo.			
Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante

<b>ACCESIBILIDAD DEL INDICADOR:</b> existencia de fuentes de información accesibles que permitan obtener los datos necesarios para realizar una medición fiable del indicador.	
NO	SI

Marque con una X la opción elegida para cada indicador en la "**Hoja de respuestas**" que se le entregará con este Cuestionario. En el supuesto de que no disponga de información para valorar alguno de los indicadores deje la opción en blanco sin contestar.

# PROYECTO PLUTARCO

## INVENTARIO DE INDICADORES DE INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES

<b>Objetivo 1 Garantizar el acceso del alumnado inmigrante a las etapas de educación obligatoria en igualdad de condiciones.</b>	
1. M.1.1	<b>Los desarrollos legislativos autonómicos al amparo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) regulan acciones y programas concretos para garantizar la equidad y evitar la segregación escolar de los alumnos de origen extranjero que se incorporan al sistema educativo español.</b>
2. M.1.2	<b>Existen acuerdos o convenios entre las administraciones educativas autonómicas y las asociaciones o federaciones de titulares de Centros Concertados para la distribución equilibrada del alumnado inmigrante.</b>
3. M.1.2	<b>Índice de “folletos informativos” sobre el sistema educativo español editados en lenguas extranjeras (por idiomas)</b> <i>Porcentaje de “folletos informativos” sobre el sistema educativo español editados en las distintas lenguas extranjeras sobre el total de folletos editados en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.</i>
4. M.1.2	<b>Índice de Centro de concentración de alumnos extranjeros (por países).</b> <i>Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en el centro (por países) sobre el total de alumnos matriculados a comienzo del curso académico.</i>
5. M.1.2	<b>Índice de Centro de distribución de alumnos extranjeros en agrupamientos específicos para medidas de atención a la diversidad</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en agrupamientos específicos de atención a la diversidad: aulas de enlace; aulas de acogida; aulas de inmersión lingüística; grupos de apoyo y refuerzo en la asignatura de matemáticas; grupos de apoyo y refuerzo en la asignatura de lengua; grupos específicos de compensación educativa; Programas de Diversificación Curricular; Programas de Cualificación Profesional Inicial, etc.</i>
6. M.1.2 (F)	<b>Índice de escolarización de alumnado extranjero (por países) en la enseñanza obligatoria en centros públicos</b> <i>Porcentaje de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la enseñanza obligatoria en centros públicos sobre el total de alumnado de dichos centros.</i>
7. M.1.2(F)	<b>Índice de escolarización de alumnado extranjero (por países) en la enseñanza obligatoria en centros concertados</b> <i>Porcentaje de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la enseñanza obligatoria en centros concertados sobre el total de alumnado de dichos centros.</i>
8. M.1.2(F)	<b>Índice de escolarización de alumnado extranjero (por países) en la enseñanza obligatoria en centros privados</b> <i>Porcentaje de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la enseñanza obligatoria en centros privados sobre el total de alumnado de dichos centros.</i>
9. M.1.3(F)	<b>Índice de becas de comedor concedidas al alumnado extranjero (por países).</b> <i>Porcentaje de becas de comedor concedidas a alumnado extranjero (por países) sobre el total de becas de comedor concedidas al alumnado de la Comunidad Autónoma</i>
10. M.1.3(F)	<b>Índice de becas y ayudas para libros de texto y materiales escolares concedidas al alumnado extranjero (por países) de Educación Primaria.</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de Educación Primaria que han recibido ayuda para libros de texto y materiales escolares sobre el total de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la etapa.</i>

11. M.1.3(F)	<p><b>Índice de becas y ayudas para libros de texto y materiales escolares concedidas al alumnado extranjero (por países) de Educación Secundaria Obligatoria.</b>  <i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de Educación Secundaria Obligatoria que han recibido ayuda para libros de texto y materiales escolares sobre el total de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la etapa.</i></p>
12. M.1.5	<p><b>El Plan de Inspección contempla medidas específicas para la distribución equitativa de los alumnos inmigrantes entre las distintas redes de centros sostenidos con fondos públicos.</b></p>
13. M.3.1	<p><b>Se distribuyen en los Centros educativos “materiales informativos” institucionales elaborados por parte de la Comunidad Autónoma (on line, guías, folletos, etc.) sobre los recursos educativos existentes en su ámbito geográfico para la orientación y acompañamiento a la población inmigrante tanto desde los ámbitos públicos (Estatal, Autonómico y Local) como de iniciativa social (ONGs, asociaciones de inmigrantes, organizaciones sociales, etc....)</b></p>
14. M.4.1	<p><b>Índice de alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística; ...).</b>  <i>Porcentaje de alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística; ...”) sobre el total de alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación escolarizados durante todo el curso escolar</i></p>
15. M.4.1	<p><b>Tiempo de permanencia de los alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística; ...).</b>  <i>Número promedio de meses que permanece escolarizado en agrupamientos específicos un alumno de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística; ...).</i></p>
16. M.4.1	<p><b>Tasa específica de idoneidad de los alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística; ...).</b>  <i>Porcentaje de alumnado que tras un período de estancia en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística”) se incorpora en el curso teórico correspondiente a su edad.</i></p>
17. M.4.1	<p><b>Tasa específica de promoción de los alumnos escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística;...).</b>  <i>Porcentaje de alumnado que tras un periodo de estancia en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística”) y tras su incorporación a un grupo ordinario promociona al curso siguiente (no repite curso)</i></p>
18. M.4.1(F)	<p><b>Índice de “tutores de acogida” específicos para atender a los alumnos de origen extranjero de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos diferenciados (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística; ...).</b>  <i>Porcentaje de profesores que desempeñan funciones específicas de “tutores de acogida” sobre el total de profesorado del centro.</i></p>
19. M.4.2	<p><b>Índice relativo de familias de origen extranjero inscritas en las AMPA del Centro.</b>  <i>Porcentaje de familias de origen extranjero inscritas en las AMPA del Centro sobre el total de familias de origen extranjero con hijos matriculados en el Centro.</i></p>
20. M.4.3	<p><b>Ratio de “mediadores interculturales” por alumno extranjero empadronado en un municipio.</b>  <i>Proporción entre el número de “mediadores interculturales” contratados/financiados por las administraciones públicas y el total de alumnos extranjeros empadronados en un municipio en edades de educación obligatoria.</i></p>
21. M.4.3	<p><b>Índice de Centros que disponen de un colaborador externo o de un profesor con dedicación asignada a las tareas de “mediación intercultural”.</b>  <i>Porcentaje de Centros que disponen de un colaborador externo o de un profesor con dedicación asignada a las tareas de mediación intercultural sobre el total de centros de la Comunidad Autónoma.</i></p>

<b>Objetivo 2: Garantizar una educación obligatoria de calidad, independientemente de la condición de procedencia del alumno.</b>	
22. M.5.1	<b>Tasa de idoneidad del alumnado de origen extranjero (por países de origen).</b> <i>Porcentaje de alumnado de origen extranjero de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad.</i>
23. M.5.1	<b>Índice de alumnos extranjeros (por países) de Educación Primaria que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA sobre el total de alumnos que son atendidos en el Plan PROA en Educación Primaria.</i>
24. M.5.1	<b>Índice de alumnos extranjeros (por países) de Educación Secundaria Obligatoria que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA sobre el total de alumnos que son atendidos en el Plan PROA en Educación Secundaria Obligatoria.</i>
25. M.5.1	<b>Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Matemáticas</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Matemáticas</i>
26. M.5.1	<b>Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Lengua.</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Lengua.</i>
27. M.5.2	<b>Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de compensación educativa externa en Educación Primaria</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en programas de compensación educativa externa sobre el total de alumnos extranjeros escolarizados en Educación Primaria.</i>
28. M.5.2	<b>Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de compensación educativa externa en Educación Secundaria Obligatoria.</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en programas de compensación educativa externa sobre el total de alumnos extranjeros escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria.</i>
29. M.5.2	<b>Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de Diversificación Curricular (3º y 4º de ESO)</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de Diversificación Curricular (3º y 4º de ESO)</i>
30. M.5.2	<b>Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de Cualificación Profesional Inicial.</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de Cualificación Profesional Inicial</i>
31. M.5.2(F)	<b>Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de compensación educativa (1º y 2º de ESO)</b> <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de compensación educativa (1º y 2º de ESO)</i>

32. M.5.3	<p><b>Ratio de profesores con dedicación a las clases de refuerzo educativo en Educación Primaria.</b>  <i>Porcentaje de profesores de Educación Primaria que se ocupan de impartir las clases de refuerzo sobre el total de profesores del centro.</i></p>
33. M.5.4	<p><b>Índice de Centros que participan en programas educativos no estrictamente curriculares (alimentación, higiene, costumbres...) promovidos tanto por las administraciones publicas como por entidades de iniciativa social (Obra Social; Fundaciones; ONGs, Asociaciones, etc.)</b>  <i>Porcentaje de Centros que participan en programas educativos no estrictamente curriculares (alimentación, higiene, costumbres...) promovidos tanto por las administraciones publicas como por entidades de iniciativa social (Obra Social; Fundaciones; ONGs, Asociaciones, etc.) sobre el total de Centros de una Comunidad Autónoma en las etapas de educación obligatoria.</i></p>
34. M.5.4	<p><b>Tasa de absentismo escolar del alumnado de origen extranjero (por países)</b>  <i>Porcentaje de días completos de ausencia no justificada reglamentariamente del alumno al Centro en relación con el total de días efectivos de clase que tiene un curso escolar.</i></p>
35. M.5.4(F)	<p><b>Índice de alumnado extranjero (por países) participante en programas institucionales de tratamiento del absentismo escolar.</b>  <i>Porcentaje de alumnado extranjero participantes en programas institucionales de tratamiento del absentismo escolar sobre el total de alumnado extranjero matriculado en el centro</i></p>
36. M.6.1	<p><b>Nivel lingüístico acreditado al final del periodo de estancia de los alumnos de origen extranjero escolarizados en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística;...).</b>  <i>Promedio del nivel lingüístico acreditado en la lengua propia en la que se imparten las clases en su Centro al final del periodo de estancia en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística).según los niveles establecidos para el portafolio europeo de las lenguas.</i></p>
<p><b>Objetivo 3 Adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales.</b></p>	
37. M.7.3	<p><b>Índice de profesores de origen extranjero que trabajan en centros públicos.</b>  <i>Porcentaje de profesores de origen extranjero que trabajan en centros públicos sobre el total de profesores.</i></p>
38. M.7.3	<p><b>Índice de profesores de origen extranjero que trabajan en centros concertados.</b>  <i>Porcentaje de profesores de origen extranjero que trabajan en centros concertados sobre el total de profesores.</i></p>
39. M.8.1	<p><b>Índice de centros educativos que han realizado formación en el propio centro sobre los temas de interculturalidad, respeto a la diversidad y prevención de conductas y actitudes racistas y xenófobas.</b>  <i>Índice de centros educativos que han realizado formación en el propio centro sobre los temas de interculturalidad, respeto a la diversidad y prevención de conductas y actitudes racistas y xenófobas sobre el total de centros.</i></p>
40. M.8.3(F)	<p><b>Tasa de profesores que han realizado cursos de formación sobre la enseñanza de el tema de las estrategias en el ámbito de la interculturalidad y la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos.</b>  <i>Porcentaje de profesores que han realizado algún curso de formación sobre el tema de las estrategias en el ámbito de la interculturalidad y la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos sobre el total de profesores que han realizado algún curso de formación de profesorado acreditado por los Institutos de Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma u organismo equivalente.</i></p>



41. M.12.1	<p><b>Índice de alumnos extranjeros que participan en la oferta de actividades de los centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en el tiempo libre</b></p> <p><i>Porcentaje de de alumnos extranjeros que participan en la oferta de actividades de los centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en el tiempo libre sobre el total de alumnos extranjeros censados en el municipio.</i></p>
42. M.12.1	<p><b>Índice de alumnos extranjeros que participan en la oferta de centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en periodos vacacionales.</b></p> <p><i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en la oferta de actividades de centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en periodos vacacionales sobre el total de alumnos extranjeros censados en el municipio.</i></p>
43. M.13.3	<p><b>Índice de asistencia de los padres de alumnos extranjeros a las reuniones a principio de curso con el Tutor/a.</b></p> <p><i>Porcentaje de padres de alumnos extranjeros que asisten a las reuniones a principio de curso con el Tutor/a sobre el total de padres con hijos extranjeros matriculados en el centro.</i></p>
44. M.13.3	<p><b>Índice de asistencia de los padres de alumnos extranjeros a las Charlas-Talleres informativos o sesiones de Escuela de Padres que el Centro propone.</b></p> <p><i>Porcentaje de padres de alumnos extranjeros que asisten a las Charlas-Talleres informativos o sesiones de Escuela de Padres que el Centro propone sobre el total de padres con hijos extranjeros matriculados en el centro.</i></p>
45. M.13.3	<p><b>Índice de asistencia de los padres de alumnos extranjeros a las entrevistas personales a las que son convocados por el Tutor/a.</b></p> <p><i>Porcentaje de padres de alumnos extranjeros que asisten a las entrevistas personales a las que son convocados por el Tutor/a sobre el total de padres con hijos extranjeros matriculados en el centro.</i></p>
46. M.14.1	<p><b>Índice de expedientes disciplinarios incoados por incidentes o actitudes racistas, xenófobas o discriminatorias</b></p> <p><i>Porcentaje de expedientes disciplinarios incoados por incidentes o actitudes racistas, xenófobas o discriminatorias sobre el total de expedientes disciplinarios incoados en las etapas de educación básica obligatoria.</i></p>
47. M.15.1	<p><b>Índice de escolarización de alumnos extranjeros (por países)s en la franja 0-3 años</b></p> <p><i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de la franja 0-3 años que se encuentran escolarizados sobre el total de niños de estas edades empadronados en el municipio.</i></p>
48. M.15.1	<p><b>Índice de escolarización de alumnos extranjeros (por países)s en la franja 0-6 años.</b></p> <p><i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de la franja 0-6 años que se encuentran escolarizados sobre el total de niños de estas edades empadronados en el municipio.</i></p>
49. M.15.2	<p><b>Índice de niños de 0-3 años de padres extranjeros atendidos por los Equipos de Atención Temprana.</b></p> <p><i>Porcentaje de niños de 0-3 años de padres extranjeros atendidos por los equipos de atención temprana sobre el total de niños atendidos.</i></p>
50. M.15.2	<p><b>Índice de niños de 3-6 años de padres extranjeros atendidos por los Equipos de Orientación Psicopedagógica (EOEPS).</b></p> <p><i>Porcentaje de niños de 3-6 años de padres extranjeros atendidos por Equipos de Orientación Psicopedagógica sobre el total de niños atendidos.</i></p>

**BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO  
ANDALUZ**

**Coordinadores: Juan de Pablos, Pilar Colás Bravo; *Universidad de Sevilla***

**Teresa González Ramírez, Manuel Rodríguez López, Patricia Villaciervos Moreno,  
Alicia González Pérez; *Universidad de Sevilla***  
**Ángel Boza Carreño, Juan Manuel Méndez Garrido, Manuel Monescillo Palomo y  
María de la O Toscano Cruz; *Universidad de Huelva***  
**M<sup>a</sup> Dolores Fernandez Ales, Claudia I. Ruiz López, Francisco Pavón Tabasco y Juan  
Casanova Correa; *Universidad de Cádiz***

## 1. PRESENTACIÓN SYMPOSIUM

Las políticas educativas públicas, desde hace ya algunas década, ponen en marcha programas y actuaciones dirigidas a incorporar las TIC en los sistemas educativos. Estas políticas se plantean a diferentes niveles (europeo, nacional y autonómico). Así pues, la Unión Europea, a partir de la Cumbre de Lisboa de 2000, pone en marcha el plan *e-Europe*. Uno de sus objetivos formativos es “adaptar los currícula, para hacer posible nuevas formas de aprendizaje, utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación”. En España los planes *Info XXI* y *España.es* están dirigidos a generalizar el uso de estas tecnologías por parte de los ciudadanos. Objetivos que no se han cumplido. Una nueva iniciativa, el Plan Avanza, se aprueba en diciembre de 2005, y se concreta en un programa cuatrienal 2006-2010, que pretende ser punta de lanza del apoyo a la innovación. También este mismo año se pone en marcha a nivel nacional el programa "Internet en el Aula" (2005-2008) en el que intervienen los Ministerios de Educación, Industria, Turismo y Comercio y la Empresa Pública Red.es. Se trata de una acción que cuenta con la colaboración de las Comunidades Autónomas. Con esta iniciativa se busca aunar esfuerzos, avanzar en la cohesión territorial y compartir iniciativas. Todos estos programas parten de la necesidad de crear un nuevo escenario, en el que el uso de las TIC en la escuela se conciba como una herramienta necesaria.

## 2. LAS TIC EN EL ÁMBITO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Las diferentes Comunidades Autónomas en aplicación de sus competencias en materia educativa, han formulado y aplicado planes y programas de integración de las TIC en los centros educativos. Tal como refleja el estudio *España 2006: VI Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*, todas las Comunidades Autónomas desarrollan proyectos para introducir las nuevas tecnologías en los centros educativos. Ello se concreta en un mapa de actuación TIC en el sistema educativo, por autonomías. Estas políticas incluyen medidas de desarrollo de infraestructuras de telecomunicaciones, el desarrollo de portales educativos y plataformas con recursos didácticos para alumnos, profesores y padres, e intranets para la conexión y gestión de los centros. Todas estas medidas se completan con planes de formación en TIC para todos los colectivos involucrados y, en algunos casos, se acompaña de subvenciones para que las familias con miembros en edad escolar adquieran a menor coste o en condiciones ventajosas equipamiento TIC y conexión a Internet.

## 3. LAS POLITICAS TIC EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Concretamente en Andalucía esta política educativa incluye: *And@red*, [www.juntadeandalucia.es/averroes/](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/) Centro de Gestión Avanzada (CGA), Plataforma *Helvia* y *Guadalinex*.

El plan educativo aplicado en Andalucía para la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), denominado *And@red*, apoya la creación de centros TIC y DIG. En la actualidad los centros TIC en Andalucía son 543, distribuidos entre las ocho provincias.

En el momento actual la Comunidad Andaluza está apoyando la generalización de los denominados centros TIC. Los centros TIC ( Tecnología de la Información y la Comunicación) son institutos o colegios que incorporan las TIC como herramienta educativa en la enseñanza- aprendizaje. La filosofía que se aplica en estos centros no va encaminada a ‘aprender informática’, sino a usar la ‘informática para aprender’.

En este marco surge la iniciativa del proyecto de investigación titulado “*Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica en el uso de las TIC en los centros escolares*” (aprobado dentro del Plan Nacional de I+D 2004-2007, en su convocatoria de 2006) con el propósito fundamental de describir, analizar e interpretar las políticas educativas aplicadas en diferentes comunidades autónomas (Andalucía, Extremadura, Canarias, y el País Vasco) desde la perspectiva de las buenas prácticas con TIC. En el citado estudio, en fase de aplicación, se pretende la identificación de prácticas relacionadas con experiencias innovadoras en centros de enseñanza primaria y secundaria de las Comunidades Autónomas antes mencionadas, cuyo impacto se traduzca en cambios orientados al desarrollo de buenas prácticas. Tres conceptos por tanto resultan claves en este proyecto: innovación educativa, uso de las TIC en los centros educativos y *buenas prácticas*.

Un segundo proyecto desarrollado por la Universidad de Huelva y que lleva por título «*OBSERVATICS. La implementación del software libre en centros TIC andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*», dentro de la convocatoria del Plan Nacional I+D 2004-2007 (SEC-2004-01421-EDUC) y desarrollado básicamente por el equipo de profesores doctores del Grupo de investigación «Ágora» adscrito al Departamento de Educación de la Universidad de Huelva y denominado: «Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas en Tecnología de la Comunicación, Orientación e Intervención Sociocultural, sirve de base para la presentación de las aportaciones de la Universidad de Huelva. Un segundo proyecto de este mismo grupo “*Buenas prácticas en integración de TICs en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía*” completa las fuentes científicas en las que se basan las contribuciones a este Symposium.

Por tanto las aportaciones que se presentan en este symposium están vinculadas a proyectos subvencionados por organismos públicos sobre la temática de buenas prácticas con TIC en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

#### **4. OBJETIVOS DEL SYMPOSIUM**

Se trata de presentar y compartir los resultados de tres investigaciones que abordan las Buenas prácticas con TIC. Los datos empíricos recogidos corresponden a tres provincias andaluzas, Sevilla, Cádiz y Huelva.

La aportación de la Universidad de Sevilla se centrará en la caracterización de las *buenas prácticas* en los centros escolares andaluces. Datos obtenidos mediante la técnica del cuestionario.

La universidad de Cádiz se basará en entrevistas narrativas para presentar factores condicionantes de las Buenas prácticas con TIC.

La investigación que presenta la Universidad de Huelva tiene como objetivo identificar, describir y analizar, con diferentes técnicas e instrumentos de

investigación educativa, buenas prácticas de integración de las TICs en una muestra representativa de centros andaluces integrados en las distintas convocatorias de «Centros TICs», a fin de diagnosticar las repercusiones que en los procesos de enseñanza-aprendizaje genera la integración masiva de las computadoras dentro de las mismas aulas y, por otro, proponer una serie de indicadores de referencia de calidad para el uso didáctico de estos nuevos medios. En una segunda investigación se pretende identificar un conjunto de buenas prácticas didácticas, así como contextos intencionales de aprendizaje, que permitan señalar pautas futuras de acción para una integración rentable de las TICs en la educación.

Los objetivos del Symposium son:

- a). Describir diferentes innovaciones educativas apoyadas en el uso de las TIC, *buenas prácticas*, y que actualmente se desarrollan en los centros educativos de primaria y secundaria como consecuencia de las políticas educativas aplicadas en la Comunidad Autónoma Andaluza.
- b). Explorar factores que condicionan las Buenas Prácticas desde la perspectiva del profesorado.
- c). Diagnosticar las repercusiones que en los procesos de enseñanza-aprendizaje genera la integración masiva de las computadoras dentro de las mismas aulas. E identificar buenas prácticas didácticas.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados aquí presentados suponen un análisis científico y profundo del papel de la política TIC en la gestación e implantación de buenas prácticas con TIC en los centros educativos andaluces. Así como una identificación y descripción de las prácticas con TIC con repercusión en los procesos de enseñanza aprendizaje. Datos y referencias importantes para conocer la realidad de la integración e innovación educativa con TIC en el contexto Andaluz. Las conclusiones provenientes de equipos, proyectos, metodologías y contextos diferentes sobre una misma temática, pero todos ellos realizados en la Comunidad Autónoma Andaluza, es una oportunidad para debatir, reflexionar, contrastar y en última instancia avanzar en esta línea de investigación.

## **ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS CON TIC DE CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES**

**Pablos Pons<sup>1</sup>, Juan de; Colás Bravo<sup>2</sup>, Pilar; González Ramírez, Teresa; Rodríguez  
López, Manuel; Villaciervos Moreno, Patricia y González Pérez, Alicia;**  
*Universidad de Sevilla*

### **1. INTRODUCCIÓN**

El propósito de nuestra aportación es ofrecer una descripción de las Buenas Prácticas TIC que se desarrollan actualmente en los centros educativos de la comunidad Andaluza, específicamente de centros pertenecientes a Sevilla y Cádiz.

Resulta pertinente en primer lugar plantear el concepto de “*buenas prácticas*”. Este concepto se utiliza con asiduidad en muy diferentes ámbitos: empresarial, social, organizativo, financiero, educativo, etc. para referirse a innovaciones que resultan eficaces y que aportan un valor añadido respecto a la situación inicial. La revisión del concepto nos mostró una gran diversidad de definiciones. Nosotros en este estudio adoptamos el concepto planteado por De Pablos y Gonzalez (2007). Para estos autores las “buenas prácticas” no deben entenderse como la mejor actuación imaginable sobre un contexto específico, sino actuaciones que suponen una transformación de las formas de funcionamiento habituales y que constituyen el germen de un cambio positivo en las prácticas tradicionales. Este concepto

---

<sup>1</sup> Director del proyecto I+D. “Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica apoyada en la integración de las TIC en los centros escolares (SEJ/2006 – 12435- CO5-01) en donde se enmarcan las aportaciones presentada en esta comunicación.

<sup>2</sup> E-mail de contacto de los autores : [pcolas@us.es](mailto:pcolas@us.es), [jpablos@us.es](mailto:jpablos@us.es), [tgonzale@us.es](mailto:tgonzale@us.es), [rodri@us.es](mailto:rodri@us.es) [aliciagp@us.es](mailto:aliciagp@us.es)

es el que se toma como referencia para la selección de los casos de buenas prácticas que son objeto de este estudio.

La innovación educativa, en el marco de esta investigación, es entendida como el conjunto de iniciativas que inducen a los profesionales a pensar de un modo nuevo en la forma que tienen de hacer sus tareas. Como afirma Landow (2004) no se trata de un manejo ambicioso del concepto en el sentido de que los cambios venidos de la innovación sean radicales o totales, sino que esos modos nuevos de hacer las cosas puedan conducir a un cambio beneficioso, aunque no tenga éxito o no dure mucho tiempo. Sin embargo, aportan el valor de repensar la enseñanza y el aprendizaje (De Pablos y González 2007).

En la actualidad el fuerte desarrollo de los últimos años de las TIC, unido a la implantación de políticas educativas destinadas a dotar de medios tecnológicos las escuelas, está cambiando el panorama educativo en materia de integración de las TIC en las instituciones escolares, permaneciendo, no obstante diferencias en sus usos y aplicaciones. Algunos estudios actuales Tondeur, Valcke y van Braak (2008) demuestran que el grado de implantación de las TIC en los centros educativos no es homogéneo, ni extensivo y que existen diferencias entre ellos. Por tanto la extensión y aplicación de las TIC en los centros educativos es muy variada y en una gran mayoría de casos muy limitada. No cabe duda que las políticas educativas emprendidas para potenciar las TIC en los centros educativos están potenciando e incrementando un uso efectivo de las TIC en el currículo escolar, sin embargo las Buenas Prácticas siguen siendo bastante poco comunes.

La experiencia científica acumulada durante estos últimos años sobre la implementación de innovaciones pedagógicas usando las TIC aconseja estudiar las innovaciones tecnológicas exitosas teniendo en cuenta los contextos de referencia, ya que se reconoce la ineficacia de estudiar la innovación tecnológica aislada de los contextos educativos concretos.

Guiados por estas conclusiones nos planteamos este estudio que tiene por objetivo conocer la realidad de nuestro contexto andaluz en materia de buenas prácticas con TIC.

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Identificar las buenas prácticas TIC que se desarrollan actualmente en los centros educativos andaluces.

- 1) Contabilizar el número de buenas prácticas que se desarrollan en los centros educativos en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.
- 2) Detallar los destinatarios de las buenas prácticas con TIC.
- 3) Registrar los contextos y espacios donde se desarrollan de las Buenas Prácticas con TIC.
- 4) Identificar los responsables del desarrollo de las Buenas Prácticas con TIC.
- 5). Describir los materiales TIC creados con el desarrollo de las Buenas Prácticas
- 6) Conocer los beneficios perseguidos con el desarrollo de las Buenas Prácticas con TIC

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Estudio tipo encuesta.

En esta investigación se ha optado por un estudio tipo encuesta. Se elabora un cuestionario dirigido a los centros seleccionados como ejecutores de buenas prácticas. Las respuestas las emite el equipo directivo a los responsables TIC, o en último término, el profesorado responsable de la buena práctica.

#### 3.2. Población y muestra.

La población la constituyen todos los centros escolares de educación primaria y secundaria la provincia de Sevilla y Cádiz que se identifican como generadores de buenas practicas con TIC, según referencias institucionales de los CEPS provinciales. La muestra se concreta en 18 centros.

Cada uno de estos centros cumplimenta un cuestionario.

#### 3.2. Técnicas de recogida de datos

El cuestionario recoge información sobre destinatarios, contexto de desarrollo, responsables, materiales creados y beneficios de las buenas practicas. Los ítems se formulan con opción de respuesta semi-cerrada de carácter nominal.

#### 3.3. Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el software científico SPSS. 15.0. Se aplican análisis descriptivos recuento y frecuencias con objeto de obtener una primera aproximación de las características de las buenas prácticas.

## 4. RESULTADOS

Respecto al primer objetivo que nos marcamos de “contabilizar el número de buenas prácticas que se desarrollan en los centros educativos según niveles educativos” los resultados obtenidos se muestran en la tabla 1 y gráfico 1.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	E. Infantil y Primaria	20	64,5	66,7	66,7
	E. Secundaria	10	32,3	33,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	99	1	3,2		
Total		31	100,0		

Tabla 1. Niveles educativos donde se desarrollan Buenas prácticas con TIC



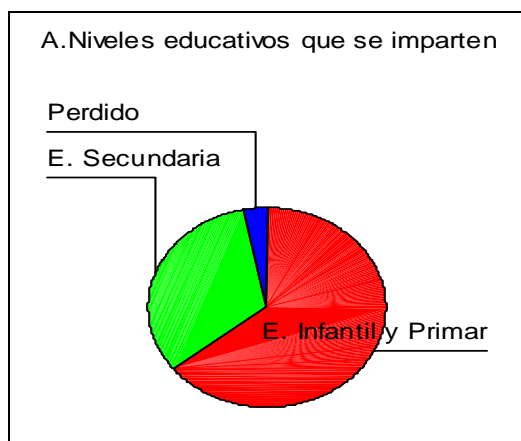


Gráfico 1.

Como se observa, el nivel de educación infantil y primaria duplica en buenas prácticas a los niveles de secundaria. El total de buenas prácticas que se registran son 30, pertenecientes a 18 centros. Estos datos confirman que las buenas prácticas no son frecuentes en nuestros centros y por tanto tienen un carácter extraordinario.

Si analizamos los destinatarios de dichas buenas prácticas, (ver gráfico 2), los resultados muestran que tanto *el alumnado* como *el profesorado* son los principales destinatarios de las Buenas Prácticas. Un segundo grupo de destinatarios se concentra en torno a *Tutores y Equipo Directivo*. Un último grupo de destinatarios lo conforman los *Departamentos, Coordinador TIC, Personal de Administración* y el *AMPA*. Esta distribución de porcentajes parece indicar que las buenas prácticas tienen una orientación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en primer término. Las unidades administrativas y personal relacionado con la formación y gestión del centro también son destinatarios de Buenas Prácticas. Esto nos lleva a la conclusión de que las Buenas prácticas no son territorio exclusivo de la actividad didáctica del aula, y abarcan e incluyen otras unidades del centro escolar. Por último señalar las prácticas destinadas al AMPA (Asociación de madres y padres de alumnos) que son un indicador de políticas de centro de cohesión, integración y relación con el entorno.

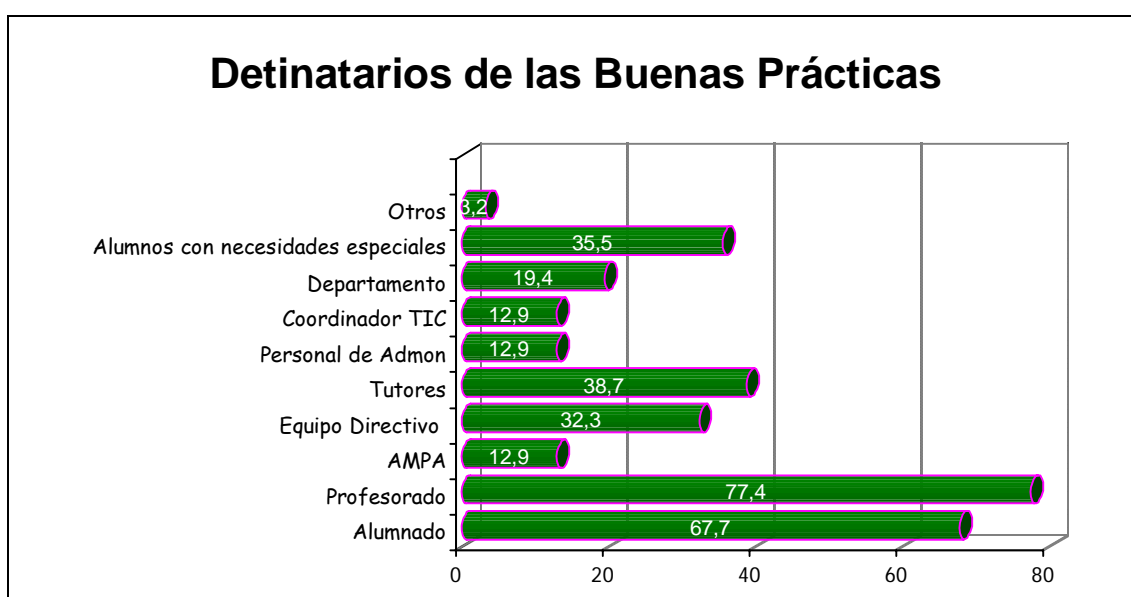
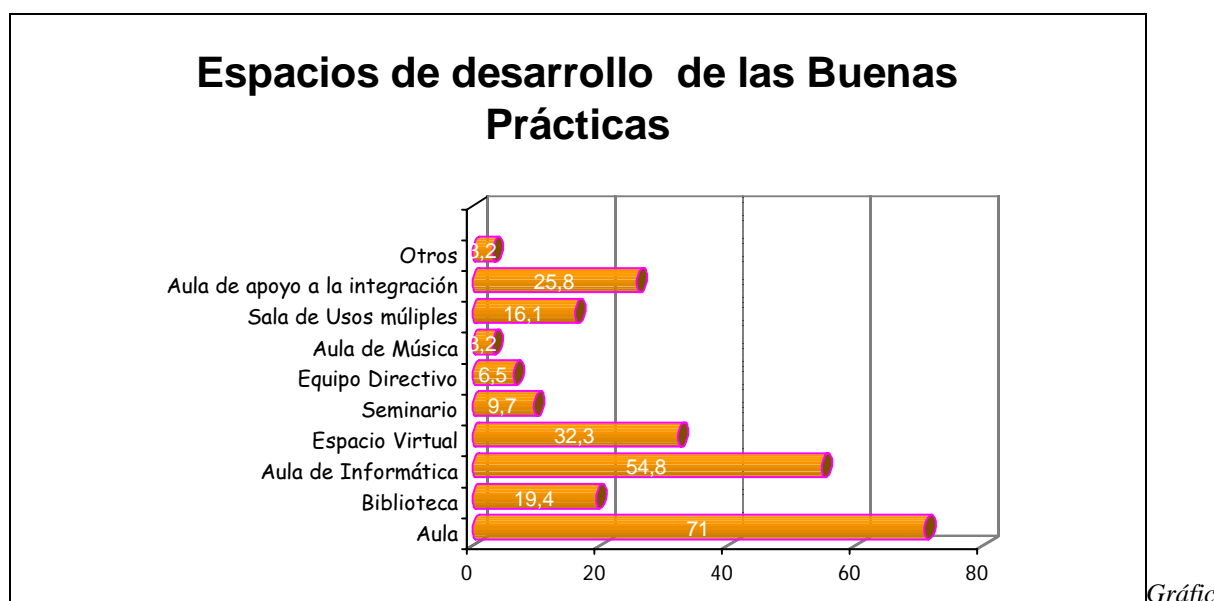


Gráfico 2. Porcentajes en cuanto a destinatarios de las Buenas Prácticas

Cabe señalar también el elevado número de buenas prácticas destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales, además de las dirigidas al alumnado en general.

Estos resultados nos hacen pensar que podemos estar asistiendo a un momento histórico de integración de las TIC que se caracteriza por el esfuerzo en aplicar las TIC para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y atención a su diversidad. Pero que este esfuerzo se hace extensivo a la implicación del contexto próximo, centro, familia, en la utilización de las TIC en los procesos de formación.

Respecto a nuestro tercer objetivo científico de “*registrar los contextos y espacios donde se desarrollan de las Buenas Prácticas*”, el gráfico 3 nos muestra los de los espacios destinados a ellas en términos de porcentajes.



o 3. Porcentajes de espacios en los que se desarrollan Buenas Prácticas

Los datos obtenidos parecen ser coherentes con las gráficas anteriores en el sentido de que prima el aula, el aula de informática y el aula de apoyo a la integración. Por tanto estos espacios son los que arrojan mayores porcentajes, a lo que se le une el espacio virtual con un respetable 32,3%. Esto resulta muy novedoso, si consideramos que la mayoría de estas prácticas se dan en centros de educación infantil y primaria. Frecuentemente la modalidad formativa virtual se asocia a niveles superiores formativos.

El cuarto objetivo de esta investigación que se concreta en *Identificar los responsables del desarrollo de las Buenas Prácticas*, precisa más el perfil de las Buenas Prácticas.

Los datos obtenidos pueden verse en el gráfico 4. En él podemos observar que el Coordinador TIC asume un elevado porcentaje de responsabilidad en las Buenas Prácticas con TIC. Le sigue en responsabilidad el profesorado. Porcentajes estimables lo ofrecen los tutores, Jefes de estudio y Directores. De este gráfico cabe destacar el papel de otros, tales como Orientador, AMPA, etc.

Estos resultados nos indican que una gran parte de la comunidad escolar está implicada en las Buenas Prácticas y por tanto es una tarea de diversos colectivos.

Resulta llamativo el porcentaje referido a buenas prácticas en las que tienen responsabilidad el AMPA.

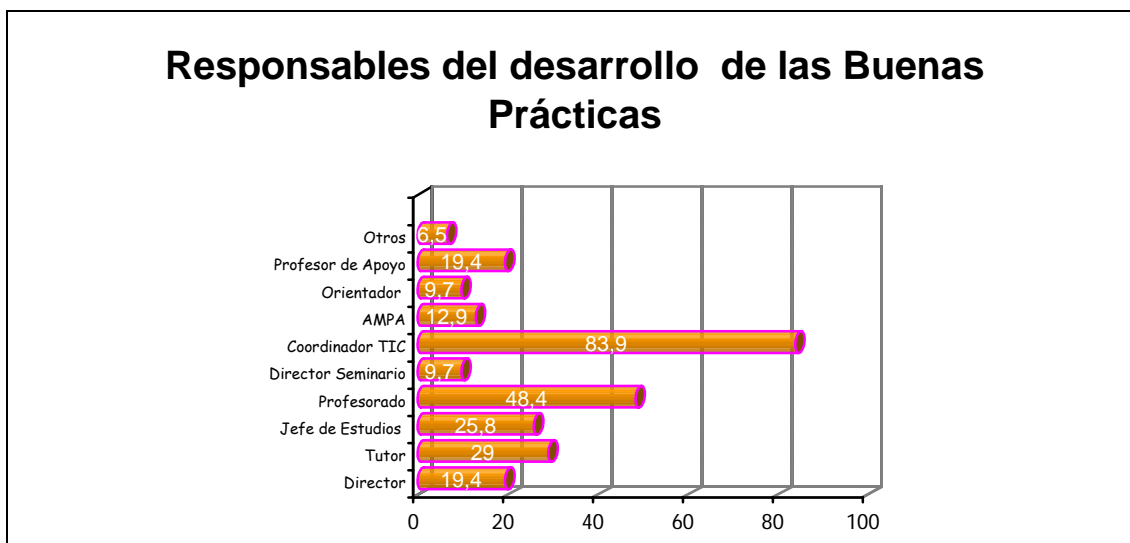


Gráfico 4. Porcentajes de Responsables en el desarrollo de las Buenas Prácticas

El objetivo quinto referido a *Describir los materiales creados con el desarrollo de las Buenas Prácticas*, se cubre con los datos expuestos en el gráfico 5. Los datos expresados en ella nos confirman la idea anteriormente planteada de que se trata de buenas prácticas centradas en el desarrollo de recursos para un posterior uso educativo, hecho que queda confirmado en el elevado porcentaje de creación de Documentos Digitales y Páginas Web. Estas producciones son coherentes con los resultados aquí expuestos referidos a destinatarios y responsables de buenas prácticas.

Cabe destacar la creación de la Plataforma Formativa que converge con el espacio virtual en cuanto a un porcentaje bastante similar. Además de estos recursos, se observa de forma incipiente la ampliación de recursos, tales como revista electrónica, guía didáctica, Web 2.0, etc. Por tanto estos resultados nos indican que se están generando recursos educativos muy diversificados que cubren objetivos muy diferenciados, mostrando una realidad muy rica y variada, síntoma del potencial creador de los agentes educativos en los centros escolares, además de las líneas de desarrollo y trabajo con las TIC en la práctica escolar.

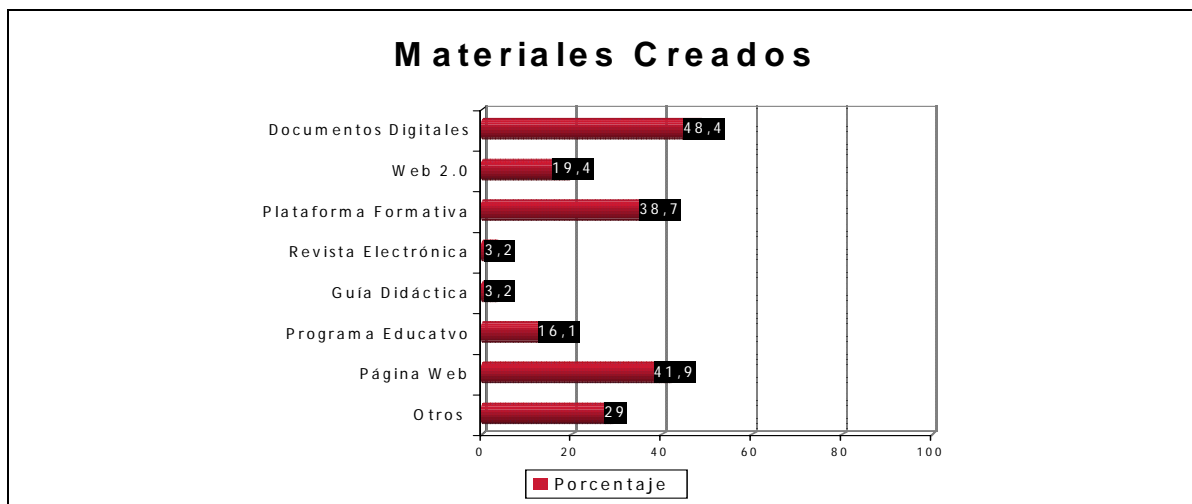


Gráfico 5. Porcentajes de materiales creados en el desarrollo de las Buenas Prácticas.

En cuanto a los *beneficios de las Buenas Prácticas* la tabla 6 recoge estos resultados. Resulta sorprendente el alto porcentaje de beneficios referidos a la mejora del aprendizaje y los bajos porcentajes asignados a beneficios de reconocimiento, premios, promoción profesional, etc.

Por tanto estos resultados indican que un motor importante para las buenas prácticas son: la *generación de material como recurso educativo, la mejora del aprendizaje, seguido de la atención a la diversidad*. Estos elevados porcentajes que se distancias visiblemente de los restantes beneficios nos indican que las Buenas Prácticas están guiadas por motivos didácticos y educativos en el contexto del aula. Junto a estos beneficios se aprecian un segundo grupo de beneficios que hacen referencia al entorno “centro”. Estos se expresan en *mejora del clima del centro, mejora de la gestión administrativa del centro y mejora en la comunicación con las familias*. Las relaciones externas del centro, tales como *colaboraciones externas, y evaluación externa del centro*, ofrecen unos discretos, tirando a bajos, porcentajes en cuanto a beneficios de las buenas prácticas. Cabe destacar los bajos porcentajes obtenidos en *premios, reconocimiento y promoción profesional*.

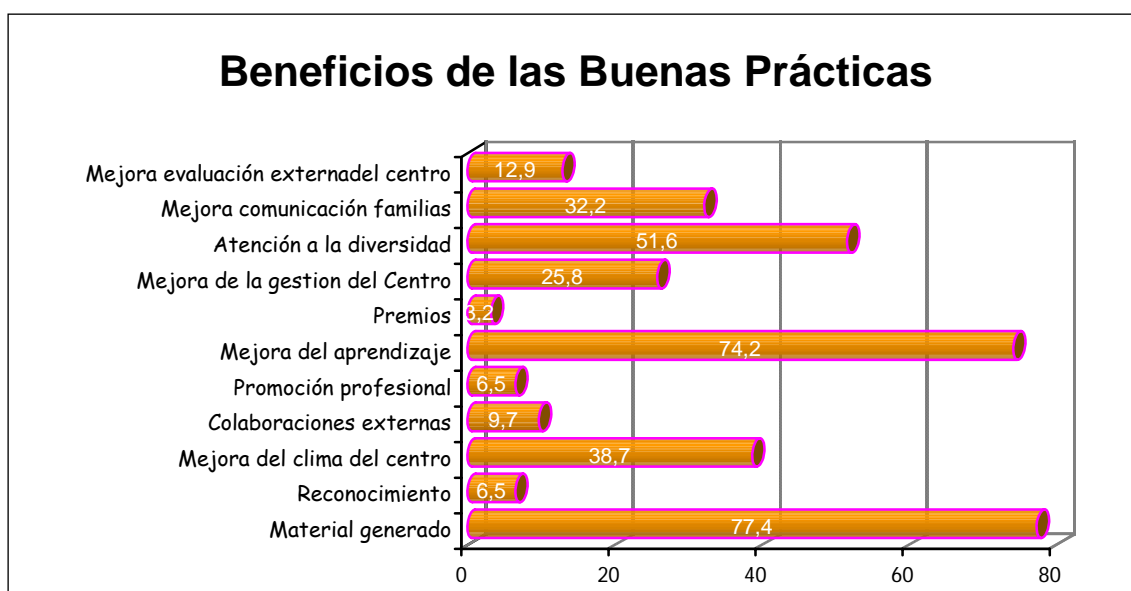


Tabla 6. Porcentajes en cuanto a beneficios perseguidos y / o derivados del desarrollo de Buenas Prácticas

Estos resultados nos indican claramente que las buenas prácticas obedecen a motivaciones desinteresadas y que se circunscriben en porcentajes elevados a las actividades didácticas de mejora de los aprendizajes y atención a la diversidad.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación nos permiten obtener una caracterización de las Buenas Prácticas con TIC que en la actualidad se están desarrollando en los centros escolares de Andalucía.

Las principales conclusiones que se extrae de los resultados aquí presentados son:

1) Las Buenas Prácticas se desarrollan tanto en los niveles educativos de Enseñanza secundaria como en el nivel de educación infantil y primaria. Este nivel duplica en buenas prácticas a los niveles de secundaria.

2) Las Buenas Prácticas, tienen como destinatarios preferentes al *alumnado*, al *profesorado* y al *alumnado con necesidades educativas especiales*. La inclusión de otros colectivos como destinatarios, nos hace pensar que podemos estar asistiendo a un momento histórico de integración de las TIC, caracterizado por el esfuerzo por la implicación del contexto próximo, centro, familia, en la utilización de las TIC.

3). Los espacios en los que se desarrollan las Buenas Prácticas son prioritariamente el aula, el aula de informática y el aula de apoyo a la integración. A ellos se añade el aula virtual. Esto resulta muy novedoso, si consideramos que la mayoría de estas prácticas se dan en centros de educación infantil y primaria. Frecuentemente esta modalidad formativa se asocia a niveles superiores formativos. Por tanto estos datos son indicativos del uso extensivo de la enseñanza virtual a estos niveles de formación, así como la apertura del modelo formativo.

4). Respecto a la responsabilidad en las Buenas prácticas los resultados nos indican el importante papel que juegan los Coordinadores TIC, acumulando porcentajes muy elevados. Cabe destacar que se detecta una extensiva participación de colectivos varios en la asunción de responsabilidad en las Buenas Prácticas. Lo que es un indicador de que una gran parte de la comunidad escolar está implicada en las Buenas Prácticas.

5). Los datos obtenidos nos confirman la idea de que una mayoría de buenas prácticas pretenden el desarrollo de recursos digitales para un posterior uso educativo. .

6) Y por último respecto a los beneficios perseguidos con el desarrollo de las Buenas Prácticas los mayores porcentajes los obtiene *la mejora del aprendizaje* y los más bajos *reconocimiento, premios y promoción profesional*. Por tanto estos resultados nos indican que las buenas prácticas obedecen a motivaciones desinteresadas y no externas o personales.

Nuestra aportación ofrece una panorámica general del estado actual de las Buenas Prácticas en la Comunidad Andaluza. Esta información será completada con el estudio de la Universidad de Cádiz y Huelva.

## **REPERCUSIONES DE LAS BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

**Boza Carreño, Ángel; Méndez Garrido, Juan Manuel; Monescillo Palomo, Manuel y Toscano Cruz, María de la O; *Universidad de Huelva***

### **1. INTRODUCCIÓN**

La progresiva presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestras vidas nos está haciendo cambiar estilos y, como es obvio, en el terreno de la educación esta incorporación ha supuesto rápidos avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los responsables de la política educativa han ido tomando conciencia de la relevancia de incorporar en los centros educativos estos medios, puesto que debemos estar a la vanguardia del sistema. No obstante hay que recordar que las TIC, por sí mismas, no implican necesariamente la existencia de una sociedad de la información. Y menos que esta sociedad, caso de existir, vaya a ser democrática (Echeverría, 2001).

La incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere necesariamente la adopción de medidas no referidas exclusivamente a dotaciones tecnológicas, sino también al diseño y puesta a disposición de los profesores de una serie de materiales, a la formación del profesorado y a la organización. Es, precisamente este último aspecto, la organización, el que vamos a tratar en este artículo, sobre el que ya han trabajado Cabero (1998; 2004), Fernández Morante y Cebreiro (2007) y Castaño y Llorente (2007). Posiblemente sea Dobrov (1979) en un trabajo clásico, uno de los primeros autores que se ha llamado referido a la necesidad de contemplar los aspectos organizativos para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este autor considera el

«hardware» y «software» como elementos constitutivos de los medios, además de tener en cuenta uno nuevo: el «orgware» o componente estructural de un sistema tecnológico, que tiene la misión de asegurar el funcionamiento de los anteriores y garantizar la interacción con otros elementos y con otros sistemas de naturaleza diferente. Para él todo sistema tecnológico requiere una forma específica de organización estructural, de manera que sin ella el diseño y el componente tecnológico pueden resultar inútiles o perjudiciales. Así, lo define como «...el conjunto de medidas socioeconómicas, de organización y de gestión que están destinados a asegurar la identificación y la utilización eficaz de una técnica y conocimientos científicos-técnicos dados, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico para adaptarse, desarrollarse y auto-perfeccionarse» (Dobrov, 1979: 632).

La puesta en marcha en nuestra comunidad autónoma de un plan de implantación generalizada de los ordenadores en las aulas, a través de software libre, requiere por ello, estudios rigurosos, científicos e independientes que describan y demuestren la rentabilidad didáctica de estas propuestas. Este estudio pretende, por un lado, identificar, describir y analizar, con diferentes técnicas e instrumentos de investigación educativa, buenas prácticas de integración de las TICs en una muestra representativa de centros andaluces integrados en las distintas convocatorias de «Centros TICs», a fin de diagnosticar las repercusiones que en los procesos de enseñanza-aprendizaje genera la integración masiva de las computadoras dentro de las mismas aulas y, por otro, proponer una serie de indicadores de referencia de calidad para el uso didáctico de estos nuevos medios.

La progresiva presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestras vidas nos está haciendo cambiar estilos y, como es obvio, en el terreno de la educación esta incorporación ha supuesto rápidos avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, desde las altas esferas se ha ido tomando conciencia de la relevancia de incorporar en los centros educativos estos medios, puesto que debemos estar a la vanguardia del sistema.

En este sentido y atendiendo a este cambio, en las aulas se trataría de cubrir las necesidades formativas de los docentes implicados en materia educativa, así como en dotar a los centros de los instrumentos necesarios para la puesta en marcha de una nueva metodología educativa basada en la incorporación de las nuevas tecnologías en los centros educativos. Somos conscientes de que esto supone un gran reto para la Junta de Andalucía, aunque ya hace varios años que está trabajando en esta línea.

Este estudio que lleva por título «OBSERVATICS. La implementación del software libre en centros TIC andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje» está inserto dentro de la convocatoria del Plan Nacional I+D 2004-2007 (SEC-2004-01421-EDUC) ha sido desarrollado básicamente por el equipo de profesores doctores del Grupo de investigación «Ágora» adscrito al Departamento de Educación de la Universidad de Huelva y denominado: «Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas en Tecnología de la Comunicación, Orientación e Intervención Sociocultural».

El diseño investigativo que se ha llevado a cabo, se encuadra dentro de las líneas que sobre investigación en medios de enseñanza han ido surgiendo en los últimos años que suponen el abandono definitivo de la línea comparativa de investigación entre distintos medios para dilucidar en función de sus características técnicas y sus atributos funcionales, cuál ofrecía mejores resultados, dándoles sentido e integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, las problemáticas centrales sobre las que gira la investigación en medios, son:

1. Análisis de los contextos donde los medios se insertan y cómo pueden ser moduladores y modulados por los mismos.
2. Análisis de estrategias concretas de utilización de los medios por profesores y alumnos.
3. Análisis de dimensiones organizativas para la inserción de los medios en la escuela.
4. Estudio sobre el diseño de medios para situaciones específicas de enseñanza.
5. Estudios sobre cómo los profesores utilizan los medios en sus aulas y bases conceptuales en las que se apoyan para relacionarlos con los medios de enseñanza, los objetivos y la evaluación.
6. Criterios para el diseño de programas didácticos elaborados en las denominadas nuevas tecnologías.
7. El problema de la transferencia de información vía medio.
8. El tipo de interacción que el sujeto establece con los nuevos medios interactivos.
9. El diseño de medios interactivos.
10. La utilización de los medios en contextos no formales de educación y aprendizaje, y el diseño de medios para la enseñanza continuada e individualizada.

En este diseño investigativo, nos fundamentaremos para analizar los resultados de nuestro estudio en la revisión de otros trabajos de investigación que ya hemos incluido en la parte de fundamentación, basados en investigaciones de nuestro contexto, como diferentes investigaciones que hemos realizado (Cabero, 2001), la diseñada por Pulido (2004) en la comunidad de Extremadura, la llevada a cabo por Cebrián, Ruiz y Rodríguez (2007), o la también recientemente publicada desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía llevada a cabo por Pérez Gómez y Sola (2007).

## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

La finalidad de este estudio es la descripción del impacto de las tecnologías telemáticas de comunicación en un entorno novedoso, los llamados «Centros TIC», caracterizado por el elevado número de tecnologías incorporadas tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria.

Como objetivos específicos de esta investigación nos marcamos los siguientes:

1. Describir rigurosamente, desde una perspectiva científica, el estado actual de uso de los medios tecnológicos en los centros educativos TIC para analizar la rentabilidad global de estos programas y su incidencia en la vida de los centros.
2. Obtener información contrastada sobre el grado de implementación de los nuevos recursos de software libre en los Centros TIC y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje generados directamente en las aulas.



3. Identificar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, crítica y plural, de las tecnologías de la información en el ámbito educativo.
4. Elaborar propuestas de formación del profesorado en el ámbito de las tecnologías de la información como auxiliares didácticos, técnicas de trabajo y objetos de estudio.
5. Determinar competencias informáticas y telemáticas claves para el desenvolvimiento ciudadano de los alumnos/as de Primaria y Secundaria.

Como hipótesis de partida de esta investigación, nos planteamos la siguiente:

Partimos de la creencia de que la mera presencia de equipos, programas y tecnología no supone una mejora en los procesos educativos. La gestión de los programas desde las administraciones educativas, factores organizativos como los procesos de formación del profesorado movilizados desde el centro y las concepciones educativas que maestros/as y profesores/as tienen sobre los recursos tecnológicos van a condicionar el aprovechamiento didáctico que se haga de estos. La descripción analítica del uso e integración didáctica de la informática y la telemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de los Centros TIC, así como de sus factores condicionantes, nos permitirán extraer indicadores de referencia que nos permitan valorar el aprovechamiento didáctico de las TIC y sugerir propuestas de mejora consecuentes.

### **3. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. El proceso investigador**

A continuación presentamos el proceso a seguir recogido en cuatro grandes fases:

1. Fase previa: planificación de la investigación: planteamiento del problema de investigación, exposición de los objetivos e hipótesis y diseño de las técnicas de recogida de datos.
2. Fase preparatoria: fundamentación a través de la reflexión y revisión bibliográfica, así como de la elaboración del diseño de investigación, estableciéndose el marco teórico-conceptual que rige nuestro estudio.
3. El trabajo de campo: primeros contactos con los centros educativos para programar las visitas e implementar las técnicas diseñadas, siguiéndose el proceso tanto a través de cuestionarios a los miembros de los claustros, como de observaciones directas, como con entrevistas de contraste y grupos de discusión con los coordinadores TIC y directores de los centros participantes.
4. La fase analítica: toma de datos y el inicio definitivo del procesamiento de las informaciones recogidas para la obtención de resultados y la verificación de las conclusiones.
5. La fase informativa: La presentación y difusión del diseño de nuestro material y la investigación consecuente recopilada en estas páginas se recoge en una publicación que ayudará a difundir el proceso seguido y los resultados obtenidos.

### **3.2. Procedimiento de nuestra investigación**

Las fases de investigación señaladas anteriormente se han concretado en nuestro proyecto de investigación de la siguiente forma, no sin antes apuntar que el carácter sucesivo en que se presentan no indica linealidad, ya que muchas de ellas se superponen en el tiempo y se entrecruzan, teniendo distintas duraciones e intensidades:

1. Revisión de la literatura: bibliografía especializada, artículos y libros, así como bases de datos en CD-Rom, especialmente la ERIC en inglés y el ISOC en castellano (del CINDOC, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas del Ministerio de Educación de España).

2. Elaboración del diseño de investigación que, dado el carácter esencialmente cualitativo de la investigación, se ha ido adaptando a las circunstancias contextuales.

3. Negociación para el acceso al campo con los directores de los centros y coordinadores TIC. Durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2005 se realizaron las primeras visitas, cuya finalidad estaba encaminada a tomar contacto con el centro; en los meses de enero y febrero de 2006 se llevaron a cabo las segundas visitas, en las que se desarrollaron las entrevistas a los directores y coordinadores TIC y se entregaron los cuestionarios destinados al profesorado que utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación en sus aulas. Finalmente, en los meses de marzo, abril y mayo de 2006 se realizaron las observaciones directas en las aulas, así como la recogida de los cuestionarios una vez cumplimentados.

4. Reflexión sobre la temática a investigar, llevada a cabo a través de grupos de discusión entre miembros relevantes de los claustros (aquéllos que participaron en el desarrollo y puesta en marcha de los proyectos de Centros TIC), fundamentalmente, coordinadores TIC y directores de los centros participantes.

5. Tratamiento estadístico de los datos a través del análisis de los cuestionarios mediante el paquete informático SPSS y el tratamiento cualitativo de las entrevistas, observaciones y diarios, a través del paquete informático HyperResearch.

6. Conclusiones e implicaciones de nuestra investigación, a partir del procesamiento de los datos generados, y con el fin de ratificar o rechazar en el contexto concreto que nos situamos, la validez de la aplicación del programa didáctico, con la finalidad de aumentar la «competencia informática» de estos alumnos de Educación Primaria y Secundaria.

### **3.4 La muestra de centros**

Respecto al tamaño de la muestra hemos trabajado con 634 profesores/as que trabajan las nuevas tecnologías en 16 centros escolares, de los cuales cinco son centros de Educación Infantil y Primaria y los 11 restantes son institutos de Enseñanza Secundaria.

La negociación para el acceso fue un período de continuos contactos, meditado y extremadamente planificado. Desde el último trimestre de 2005 los investigadores se ponen en contacto con los centros para fijar las fechas de las próximas reuniones.

### **3.5. La selección de los casos**

La población sobre la que se ha realizado la investigación la constituyen los Centros TIC andaluces.

*No obstante, dado que la metodología de encuesta será la principal de este estudio y los profesores los informantes de la misma, éstos constituyen la población objeto de estudio. Por tanto, contamos con un total de 634 docentes que imparten clase dentro del Proyecto TIC en los 16 Centros TIC seleccionados al azar a partir de un muestreo aleatorio por conglomerados.*

## **4. TRABAJO DE CAMPO**

### **4.1. El proceso de la recogida de datos**

En nuestro estudio, antes de proceder a decidir y ultimar los procedimientos para la selección de la información, las «estrategias de recogida de datos» es necesario plantearse, en virtud de los objetivos de la investigación, qué clase de información se pretende recopilar, cómo se va a conseguir y con qué instrumentos se va a registrar. Los diferentes procedimientos y técnicas de investigación permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a los participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado.

### **4.2. Las técnicas e instrumentos de recogida de información**

Una vez que se ha explicitado la trascendencia del proceso de recogida de datos, procede reseñar las técnicas generales empleadas en la investigación cualitativa que hemos empleado como instrumentos en el estudio.

En nuestro caso, vamos a optar por un conjunto amplio de procedimientos. Siguiendo la reciente investigación de Cabero y Villar (1997: 199 y ss.), en función de las pretensiones de nuestro estudio y de la literatura científica que hemos recogido en las páginas anteriores, nos hemos decantado por las siguientes estrategias:

- Los cuestionarios/encuestas.
- Las entrevistas a los directores y coordinadores TIC.
- Las observaciones no participantes.
- Los grupos de discusión.
- Los documentos.

## **5. CONCLUSIONES**

Tras el análisis de los datos obtenido en la investigación que hemos desarrollado y el comentario y reflexión sobre los mismos, exponer las conclusiones más generales a las que hemos llegado:

- En general el uso de las TIC ha supuesto, hasta el momento, pocos cambios metodológicos. Lo cual no es de extrañar teniendo en cuenta que las aplicaciones que más se utilizan son las de reforzamiento, muy por encima de otras como las presentaciones, los juegos educativos, proyectos de aprendizaje colaborativo, tutoriales, simulaciones, webquest y «cazas del tesoro», programas de creación de imágenes y weblog. En este sentido, sólo una quinta parte del profesorado declara haber experimentado cambios relevantes.
- El profesorado que manifiesta que sus procesos de enseñanza-aprendizaje se han modificado, afirma que sus clases se vuelven más activas y participativas facilitando el aprendizaje autónomo de los alumnos, y adquiriendo nuevos conocimientos a través de trabajos de investigación en los que el profesor pasa a ser un guía en el aprendizaje de sus alumnos.
- Nos parece preocupante el escaso valor que tiene para el profesorado el pensamiento crítico frente a otras formas de entender la presencia de las TIC. Esta circunstancia nos permite afirmar que la aceptación de las TIC por el profesorado depende más de la inercia resultante de su presencia social que del discurso razonado y crítico, individual o colectivo, que estos recursos haya generado.
- La realización de materiales propios por el profesorado parece ser una labor estimulante para quienes la realizan o participan en ella. En algunos centros los profesores optan por la realización de materiales propios para cuya creación cuentan con la ayuda de alumnos, resultando reconfortante su producción y uso. En este sentido, entendemos que lo verdaderamente interesante de estas actividades no es únicamente el material producido sino las actitudes, sentimientos y habilidades que se movilizan en los alumnos que participan en su creación. No obstante, se trata de una labor no muy extendida entre el profesorado. Partiendo de tal situación, la Administración está trabajando para que los profesores puedan disponer de materiales denominados corpusculares, caracterizados por su supuesta adecuación al currículo escolar. Así, se está planteando crear un lugar en el que se vean y puedan compartir materiales, recursos, ya sean de origen institucional o editorial.
- Hasta el momento no podemos afirmar que en general se haya producido un cambio en la dinámica de clase debido al uso de las TIC en el aula. Para ello, estos recursos tendrían que estar integrados con normalidad en el aula. En cambio, nos encontramos que su uso, suele ser irregular, puntual y discontinuo. Prueba de ello es que el profesorado al inicio de las clases en las que incorpora estos recursos no suele enlazar con las sesiones anteriores ligadas con la temática tratada, ni contempla un debate colectivo que valore lo aprendido, siendo pocos los docentes que motivan hacia próximas sesiones de continuación. Asimismo, los alumnos emplean las TIC, generalmente, para obtener información sobre el tema abordado en clase, trabajando de modo individual o en parejas, sin que se produzcan situaciones de intercambio de información y comunicación entre compañeros del aula o de otros centros.
- Entre el profesorado pueden encontrarse reacciones contrarias en relación al grado de implicación, desde docentes que acogen la iniciativa con entusiasmo y optimismo, a aquellos que reaccionan con desconcierto y rechazo ligado a la incertidumbre generada por el cambio, pasando por los que adoptan una actitud incrédula. Normalmente estos proyectos se desarrollan gracias al empuje de un pequeño grupo de colegas que con su esfuerzo y, generalmente, liderados por el coordinador TIC,

difunden y propagan acciones y experiencias que acaban generalizándose. Estos procesos exigen un complejo plan de comunicación en varios niveles:

- a) A nivel de profesorado, se requiere iniciar procesos de información, reflexión y formación que reduzcan su incertidumbre y abran un debate sereno sobre el sentido y fin del uso de las TIC en el centro.
  - b) A nivel de equipo directivo, se precisa la organización de sistemas de observación y evaluación continua del Proyecto.
  - c) A nivel de alumnado, resulta necesario informarles y hacerles conscientes del coste del Proyecto de modo que se sientan implicados en el mantenimiento y cuidado del material. Hemos observado que en algunos centros de Educación Secundaria, ante las frecuentes roturas o desapariciones de ratones y alfombrillas, se tomó la decisión de incluir estos materiales dentro de aquellos que tienen que adquirir los alumnos para uso propio. Otra medida, observada en los centros es hacer que cada alumno se responsabilice de su equipo, es decir, a cada alumno se le asigna un ordenador y éste es el que tiene durante todo el curso. Como consecuencia, también aparece la figura del delegado TIC, alumno que vela por el cuidado del equipamiento.
  - d) A nivel de familia, resultaría preciso implicarlas mediante la información y la formación, e incluso extender la explotación de estos recursos a toda la comunidad educativa, especialmente en barriadas o zonas deprimidas.
  - e) A nivel de centro, se requiere la articulación de instrumentos, plataforma educativa, creación de grupos de trabajo, que ayuden a consolidar un clima cooperativo que facilite el avance del proyecto.
- La integración de las TIC en las programaciones requiere, especialmente en los comienzos, un esfuerzo de planificación adicional. Las TIC son un elemento curricular más que ofrece nuevas posibilidades didácticas. Esto significa que su integración en una determinada unidad didáctica implica la movilización del resto de componentes de la misma: objetivos, contenidos, nuevas actividades, protocolos de acción, etc. Se trata, en consecuencia, de una innovación curricular y como tal requiere dedicación y disponibilidad de tiempo para desarrollarla.
  - La decisión del profesorado respecto a la integración de las TIC dependerá en parte de la actitud del grupo hacia el trabajo autónomo y activo. Los planteamientos metodológicos que determina el uso de las TIC suponen, normalmente, acciones de búsqueda, análisis y síntesis de información lo que lleva consigo una implicación total de los alumnos en la dinámica de la clase. Los tradicionales métodos transmisivos en los que el peso de la sesión recae exclusivamente sobre el profesor resultan más cómodos para los estudiantes. Esto, agravado por el hecho de estar acostumbrados a ellos, puede desencadenar actitudes de rechazo hacia metodologías que conlleven estrategias más participativas como las que demandan las TIC.
  - La formación técnica del profesorado resulta, en los primeros momentos un problema, cuya solución es necesaria e imprescindible para que los recursos tecnológicos puedan, al menos, usarse. Unos conocimientos técnicos mínimos ayudan a reducir la ansiedad e incertidumbre ante el uso de recursos tecnológicos, permitiendo responder

con cierta autonomía ante los múltiples incidentes o posibles averías que pueden darse en el aula. Estos incidentes, que ocasionan con frecuencia una ruptura del ritmo y de la dinámica de la clase, hacen que el profesorado menos capacitado técnicamente se decepcione y abandone el uso de estos medios.

- Las medidas de integración de las TIC en los centros docentes no pueden limitarse a la dotación de equipamiento, sino que deben tener previsto el coste económico que su desarrollo implica, para no convertirse en una intención, un documento administrativo, o, como en este caso, materiales costosos que corren el peligro de quedar marginados en el aula, obstaculizando otro tipo de prácticas docentes más convencionales. Estas medidas deben acompañarse de la financiación de los procesos formativos que eviten que el profesorado abandone en su empeño por aprovechar didácticamente los recursos con los que cuenta el centro. De hecho, tras una primera etapa de entusiasmo y entrega ante tales novedades, se detecta una creciente actitud conformista entre los docentes ante la ausencia de incentivos de cualquier género por parte de la Administración. Tal situación se agrava cuando, además de no existir incentivos ante el trabajo formativo, los de carácter económico que existían se comienzan a recortar progresivamente.

A partir de los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas de esta investigación, surge el siguiente proyecto que lleva por título “**Buenas prácticas en integración de TICs en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía**” y que tiene como **finalidad** promover un análisis riguroso de una nueva realidad educativa que se está implementando progresivamente en todo el territorio nacional, pero también en todos los países del mundo desarrollado, como es la presencia de las computadoras en las aulas de clase de una forma masiva para su integración como recurso ordinario para la enseñanza y el aprendizaje. Hasta ahora, como puede observarse en la literatura, los ordenadores han entrado en los centros sólo puntualmente o en aulas específicas. El enorme esfuerzo inversor de las administraciones en dotaciones y mantenimiento de los equipos requiere estudios independientes, avalados por investigadores universitarios tanto del ámbito didáctico, como expertos en métodos y tecnologías aplicadas a la educación. Pero el estudio no pretende quedarse en el análisis, sino que pretende identificar un conjunto de buenas prácticas didácticas, así como contextos intencionales de aprendizaje, que permitan señalar pautas futuras de acción para una integración rentable de las TICs en la educación.

Las razones esenciales que justifican este estudio son:

- Su **novedad**, ya que los Centros TICs significan una innovación en consonancia con la nueva realidad en la que vivimos, a la que se prestan a dar respuesta las diferentes comunidades autónomas y países de nuestro entorno. En concreto, en Andalucía, desde el curso académico 2003/04 se desarrollan proyectos de «Centros TICs» a través de un desarrollo progresivo que alcanza en la actualidad a 692 Centros de Educación Primaria y Secundaria.
- Su **relevancia**, por la enorme inversión pública, el número elevado de centros que se han acogido –y se acogerán– y la tendencia del resto de las comunidades autónomas del Estado a implantar más equipos informáticos y telemáticos en los centros escolares.

La **justificación** básica en la que se fundamenta este estudio es la evidencia científica en el estado de la literatura que hemos descrito de que la mera presencia de la informática y la telemática no es suficiente para mejorar la calidad educativa, a no ser

que se apueste de forma decidida por su integración didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los **objetivos específicos** que se persiguen con este proyecto son los siguientes:

1. Identificar y describir buenas prácticas de integración didáctica de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Describir rigurosamente las experiencias educativas asociadas a esas buenas prácticas, con especial énfasis en los contextos de aprendizaje y recursos didácticos.
3. Analizar las percepciones, vivencias e interpretaciones de los profesores participantes respecto de las experiencias de integración de las TICs en su labor educativa y en su desarrollo profesional.
4. Elaborar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, eficaz, crítica y plural, de las tecnologías de la información en las aulas.

Estos objetivos se enmarcan dentro las **orientaciones** señaladas en el Capítulo IV, punto 2, de la **convocatoria** y especialmente en el apartado d): “Promover la especialización de los equipos que alcancen el más alto nivel de excelencia en sus disciplinas”. Este equipo de investigación viene especializándose en el análisis, evaluación e intervención en TICs tanto a niveles universitarios como no universitarios, considerándose este trabajo en continuidad con los otros que se reseñan en este proyecto y, especialmente, con el Proyecto I+D del MCYT “Implementación de software libre en los centros TICs andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En cuanto a las **áreas de especial consideración** señaladas en el punto 4 del mencionado capítulo IV, se enmarca en el apartado I: “Tecnologías de la Información y de la Comunicación”

Dado que los procesos de formación en general y, especialmente los basados en las tecnologías de la comunicación en particular, son fenómenos complejos, utilizaremos en este estudio sobre todo técnicas de corte cualitativo, que tendrán como eje central un **estudio de casos múltiple**, complementado con otras técnicas como la observación participante, el análisis de contenido, la encuesta, los grupos focales y la técnica Delphi.

En función de los objetivos y fases de la investigación, abordaremos diferentes estrategias de recogida y análisis de información, que nos permitirán un importante grado de complementariedad y triangulación tanto desde el punto de vista metodológico, estratégico, analítico y de contenido.

El diseño de la investigación es **transversal** puesto que recogemos los datos de la realidad en un solo momento temporal (durante un curso académico). La recogida masiva de datos se realizará en la fase central. No obstante en el diseño general se han previsto distintos momentos temporales correspondientes a las distintas fases de la investigación (ver cronograma). Tampoco debe olvidarse que los estudios de caso requieren en su ejecución una cierta permanencia en el campo o, al menos, sucesivas indagaciones a través de diferentes técnicas. Incluso, algunas de éstas permiten cierta narración o visión retrospectiva de la realidad, que confieren a esta metodología importantes matices longitudinales.

Objetivos	Estrategias de investigación
1. Identificar y describir buenas prácticas de integración didáctica de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Muestreo de caso típico-ideal:</li> <li>*Entrevista telefónica a los coordinadores TICs y directores de centro</li> <li>-Muestreo "bola de nieve".</li> <li>-Estudio de casos múltiple:</li> <li>*Entrevista en profundidad.</li> <li>*Observación participante.</li> <li>*Análisis de productos: webs, recursos virtuales</li> </ul>
2. Describir rigurosamente las experiencias educativas asociadas a esas buenas prácticas, con especial énfasis en los contextos de aprendizaje y recursos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación de contextos:</li> <li>*Análisis proyecto de Centro</li> <li>*Análisis proyecto TIC.</li> <li>*Grupo de discusión con equipo docente o entrevista individual</li> <li>*Encuesta a alumnos</li> <li>*Análisis de recursos didácticos</li> </ul>
3. Analizar las percepciones, vivencias e interpretaciones de los profesores participantes respecto de las experiencias de integración de las TICs en su labor educativa y en su desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudio de casos múltiple:</li> <li>*Entrevista en profundidad.</li> <li>*Grupo de discusión con profesores/as o Delphi</li> </ul>
4. Elaborar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, eficaz, crítica y plural, de las tecnologías de la información en las aulas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análisis interpretativo:</li> <li>*Categorización de indicadores.</li> <li>*Modelización teórica.</li> <li>* Grupo de discusión con profesores/as o Delphi (procedimiento de ratificación)</li> </ul>

La población sobre la que se realizará la investigación la constituyen en realidad los centros TICs andaluces. No obstante, dado que la metodología de estudio de casos múltiple será la principal de este estudio, la **población** en sentido estricto serían todos los casos (experiencias concretas de integración de TICs en el aula) susceptibles de ser estudiados. Por tanto, presuponiendo que todos los grupos de alumnos y sus profesores correspondientes en combinación individual o de equipo de los centros TICs estén utilizando éstas en sus tareas docentes-discentes, esta combinación de grupo de alumnos-profesor (equipo docente) serían todos los casos posibles. En realidad no nos interesa el dato cuantitativo. Utilizaremos, tal como hemos señalado anteriormente dos técnicas de muestreo cualitativo en consonancia con la prouesta metodológica efectuada: **muestreo de caso típico ideal** y **muestreo "bola de nieve"**.

El primer problema será localizar las experiencias de buenas prácticas en integración de TICs. Para ello utilizaremos en primer lugar el **muestreo de caso típico-ideal**. Se define éste como el procedimiento de selección de informantes que reúnen una serie de características teóricas prototípicas de la realidad que queremos describir. En ese sentido definiremos a priori cuáles serían las características deseables para una buena experiencia TIC y las buscaremos mediante entrevistas a los coordinadores y/o directores de los centros TICs. Otra vía de identificación de buenas prácticas será el **muestreo "bola de nieve"**. Esperamos que cada caso identificado mediante el primer tipo de muestreo sea capaz de llevarnos a la localización de otros casos típicos-ideales, considerando la alta probabilidad de existencia de contactos y redes profesionales entre ellos.

Corregiremos las posibles desviaciones de estas técnicas de muestreo mediante el **muestreo por cuota**. Aseguraremos de esta forma que los casos típicos-ideales



seleccionados tengan en cuenta la cuota de participación de profesores y profesoras (sexo), experiencia TIC (1ª, 2ª, 3ª, 4ª convocatoria), provincias y niveles (Primaria/Secundaria). Estas técnicas de muestreo nos asegurarán una **representatividad muestral** adecuada. La **suficiencia muestral**, que en los estudios cuantitativos se resuelve con un tamaño muestral adecuado, vendrá determinada aquí por la saturación muestral. No obstante parece razonable establecer alguna previsión muestral teórica, al menos para hacer un plan de trabajo. En ese sentido, el estudio de 10 casos nos parece un tamaño muestral adecuado a priori. La realidad de los casos (experiencias), su riqueza y confirmación o no como casos típicos, determinarán si estamos en lo cierto o debemos ampliar-reducir el tamaño muestral. La encuesta se la pasaremos a los grupos completos de alumnos que participen en las experiencias objeto del muestreo de casos (hacemos una previsión de unos 250 alumnos: 25 alumnos por 10 casos/aulas).

## **FACTORES ASOCIADOS A LAS BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE CÁDIZ**

**Casanova Correa, Juan; Fernández Ales, M<sup>a</sup> Dolores; Pavón Tabasco, Francisco  
y Ruiz López, Claudia I.; *Universidad de Cádiz***

### **1. INTRODUCCIÓN**

La aportación que vamos a desarrollar forma parte del Proyecto I+D “Políticas educativas y su impacto sobre la innovación pedagógica, apoyada en el uso de de las TIC en los centros escolares” (Referencia: SEJ 2006-12435-C05-01) subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y destinado a estudiar el impacto de las políticas educativas en prácticas innovadoras con TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Pretendemos describir un caso de buenas prácticas con TIC de un centro educativo de la provincia de Cádiz, que previamente había sido identificado como un caso relevante por los responsables del centro y por los coordinadores TIC del Centro de Profesorado. Nos encontramos en este momento en plena actividad analítica y necesitamos tomar decisiones que nos ayuden a dirigir dicho análisis cualitativo. Por tanto, vamos a desarrollar las conclusiones del caso seleccionado y a partir de ahí haremos una propuesta de análisis del resto de casos pendientes.

### **2. OBJETIVOS E INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN.**

Desde una perspectiva científica el principal objetivo de este estudio es indagar en los factores asociados a los procesos de innovación con TIC que plantea el profesorado, en

casos de contextos culturales españoles. Es decir, si las buenas prácticas con TIC identificadas en centros escolares españoles podrían ser explicadas por los factores reconocidos e identificados en los modelos teóricos, elaborados en base a las revisiones de las investigaciones realizadas, que en la mayoría de los casos proceden de otros contextos culturales. A esto se une otra inquietud científica, la de explorar las conexiones existentes entre estos factores. Aspecto no incluido en las revisiones realizadas.

Con esta investigación se trata de responder a los siguientes interrogantes:

¿Qué factores están asociados a las buenas prácticas desde la mirada del profesorado?

¿Cuál es la relación que se establece entre estos factores?

¿Cómo se genera, mantiene y desarrolla el proceso de buenas prácticas con TIC?

Los resultados de este estudio permitirán esbozar una aproximación a un modelo teórico de factores que condicionan las Buenas Prácticas desde la perspectiva del profesorado, agente principal de las mismas.

### **3. LA SELECCIÓN DEL CASO DE BUENAS PRÁCTICAS CON TIC**

El proceso seguido en la selección del caso de este estudio consta de las siguientes fases:

- Primera fase: determinación de la población
- Segunda fase: selección de la muestra
- Tercera fase: selección del caso

La población la constituyen todos los centros escolares de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía y específicamente de la provincia de Cádiz. En esta primera fase se identifican la totalidad de centros de Primaria y Secundaria que cumplieran con unos requisitos mínimos. A saber, que sean calificados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como centros TIC y/o participen en proyectos de innovación, experiencias con TIC, y que hayan generado recursos o prácticas bajo el auspicio de políticas educativas de la Junta de Andalucía, dirigidas a innovaciones con TIC. En el comienzo de esta investigación, se contabilizan 280 centros en Andalucía con estos requisitos, 59 de los mismos se ubicaban en Cádiz. La propia administración educativa considera que estos centros incorporan las TIC como herramienta educativa en la enseñanza-aprendizaje, donde la informática se usa para aprender, es decir, más allá del simple hecho de aprender informática.

Para la segunda fase ‘selección de la muestra’, recurrimos a los Centros de Profesorado (CEPs) de la provincia de Cádiz. En los contactos mantenidos solicitamos que nos identificaran aquellos centros que consideraban que podían ser tomados como ejemplos a resaltar de buenas prácticas. Se identificaron ocho centros.

En la tercera fase se incluía una primera visita a cada centro para presentar el proyecto al equipo directivo del mismo, y especialmente al coordinador/a TIC. Se les

solicitaba indicaran qué docente podría ser seleccionado por llevar a cabo buenas prácticas con TIC. De estas recomendaciones se obtuvo un caso de Buenas Prácticas con TIC

El caso seleccionado ha sido el de una maestra de primaria con 16 años de experiencia docente en el mismo centro. Se trata de una maestra preocupada por ‘ilusionar’ a su alumnado con la materia que imparte, sin formación en ningún tipo de tecnología digital, pero que ha llegado a integrar las TIC en sus actividades docentes. ¿Por qué hemos seleccionado este caso como un caso de buenas prácticas con TIC? ¿Cuál ha sido la innovación que ha incorporado para ser merecedora de nuestra atención? Se trata de un caso que ejemplifica el conjunto de procesos que pueden darse para que se realice una incorporación exitosa de las TIC en los centros escolares, partiendo de unas condiciones muy desfavorables iniciales (rechazo manifiesto a las TIC “tecnofobia” y nula formación en ellas). En este caso también quedan ilustrados multitud de factores que tienen incidencia e influyen para introducir innovaciones con TIC en el currículum. También ejemplifica un proceso de ‘alfabetización digital’ docente que pasa por el descubrimiento de las posibilidades didácticas que le ofrecen las TIC. Desde el punto de vista de los aprendizajes de los alumnos este caso muestra los efectos de la innovación: motivación intrínseca del alumnado por el uso de Internet y los ordenadores, aumento de autonomía en su aprendizaje, y asunción, por parte del alumno, de un rol más activo en su aprendizaje.

Los párrafos siguientes extraídos de la información aportada por la profesora ilustran lo anteriormente referido.

El alumnado se motiva:

*“...normalmente están en clase callados, trabajando los bloques de contenidos muy bien, muchos solos, y animados.”(Párrafo 24)*

*“...los que no trabajan normalmente son los que les encanta el ordenador y te lo mandan.” (Párrafo 94)*

El alumnado se vuelve más autónomo

*“El afianzar lo que yo quiero transmitir, porque es que las imágenes... yo le veo muchísimas posibilidades, porque los niños aprenden involuntariamente, yo te aseguro a ti que los que me van a hacer la presentación, ellos van a pasar al instituto, y como ellos van a hacer esa presentación, ellos van a saber explicarlo, ... lo que es la cuestión formativa... me ha venido de lujo el ordenador.” (Párrafo 24)*

El alumnado aprende más y mejor.

*“Yo te digo que si, en mi área lo que es los conceptos y la documentación, con las TIC aprenden más que antes, porque están utilizando todos sus sentidos, y cuando yo me pongo ahí la hora entera a hablar, pues ellos son sujetos pacientes, sobre todo me ayudan las imágenes a la hora de explicar muchos conceptos que para mí no son abstractos, pero para ellos si, tienes que aterrizarlo como yo te digo, no concretizarlo, aterrizarlo y llevártelo tu a tu terreno, para que ellos asimilen. Eso no es fácil.” (Párrafo 38)*

#### 4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En el apartado anterior ya hemos indicado que optamos por la entrevista narrativa como técnica básica de recogida de datos. Esta técnica centra toda la información sobre la

narración que hace el profesor de su actividad docente a lo largo del periodo de duración de las buenas prácticas. A través de su ‘historia’, nos narra su experiencia ‘vital’, en base a la interpretación que la profesora hace de lo acaecido. La narración muestra, por tanto, la elaboración cognitiva y la reconstrucción subjetiva de la buena práctica, en base a una interpretación personal de los hechos que la dota de significado. Por otra parte, la narración es dinámica abarcando los inicios, el desarrollo y situación actual de las buenas prácticas. En el relato se hacen patentes los cambios en el tiempo, a la vez que se revelan los aspectos de índole personal, contextual y circunstancias que forman parte de las distintas fases de los procesos de desarrollo de esta buena práctica. Por tanto el relato otorga un carácter coherente y organizado a los eventos e incidentes a través del tiempo, estableciéndose relaciones de causalidad entre los hechos que explican cada momento. Otro valor de la narratividad estriba en su potencial para penetrar en las relaciones con los entornos socioculturales e interpersonales. Así en el relato se alude a contextos de referencia (centro, compañeros, grupos de trabajo, entorno familiar, etc.) que tienen significado en la experiencia concreta que se narra. Por tanto, esta metodología permite observar los flujos entre la evolución personal y el contexto profesional, así como sus respectivas influencias. Lo que en suma se pretende con la entrevista narrativa es identificar claves para la autocomprensión de la realidad analizada.

A nivel práctico se realizaron dos entrevistas, con una duración entre una y tres horas. Las entrevistas siguen unas determinadas pautas metodológicas. La primera entrevista tiene por objeto situar el relato (las buenas prácticas), en un contexto, un tiempo y unas causas (motivación) concretos. Se conduce el relato de la experiencia, bajo una estructura narrativa que consta de tres fases: inicio, desarrollo y desenlace

De esta primera sesión se elabora un resumen tan amplio como sea necesario. Este material sirve para que tanto entrevistador como entrevistado puedan reflexionar sobre la información recogida de las cuestiones iniciales. Este resumen se consensua entre entrevistador y entrevistado y se comparte como elemento de reflexión para la segunda sesión.

En la segunda entrevista se utilizan aportaciones o hallazgos aparecidos en la primera sesión. El entrevistador debe tratar de apresar los temas generadores en la experiencia contada por el informante: los hilos de la trama que dan sentido a los cambios y avatares que se producen en la realidad. Estos puntos de inflexión o “plots” son fundamentales a la hora de retomar esta segunda entrevista, así como para analizar, posteriormente, las narraciones/entrevistas.

## **5. ANÁLISIS DE DATOS**

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente fueron analizadas mediante el software científico Altas.Ti. 5.0. El análisis de la entrevista narrativa, en este caso se centra exclusivamente en los factores condicionantes favorecedores de las buenas prácticas. La información obtenida mediante las entrevistas narrativas nos permite obtener otra mucha información que no es objeto de este artículo.

El análisis cualitativo llevado a cabo sigue un proceso metodológico que consta de identificación de variables o factores, refinamiento de variables, establecimiento de relaciones entre variables y construcción de teorías mediante redes o Network.

## 6. RESULTADOS

Uno de los primeros resultados obtenidos es que existen dos dimensiones asociadas a las buenas prácticas. Una dimensión personal y otra contextual

### 6.1. Factores asociados a las buenas prácticas en la dimensión personal.

El análisis inductivo de los datos nos devela las siguientes variables relacionadas con aspectos de índole **personal**:

- a) Nuevas posibilidades
- b) Responsabilidad
- c) Esfuerzo
- d) Superación
- e) Implicación
- f) Concepción educativa
- g) Satisfacción

En la tabla 1 podemos ver cada variable relacionada con su concepto y un episodio narrativo ilustrativo.

Variables personales	Concepto
Nuevas posibilidades	El uso progresivo de TIC en las actividades de aula ofrece nuevas posibilidades para el aprendizaje, la motivación y/o la relación con las familias, no contempladas con anterioridad.
Responsabilidad	Asumir las tareas a las que se ha comprometido
Esfuerzo	Las tareas a realizar usando TIC requieren la realización de actividades formativas complementarias y de tiempos añadidos para la elaboración de materiales.
Superación	Las dificultades encontradas en el aprendizaje del uso de TIC no constituyen un obstáculo para seguir conociendo su uso y posibilidades didácticas
Implicación	La incorporación al proyecto TIC no sólo conlleva hacer algo con TIC, también hacerlo lo mejor posible con las TIC
Concepción educativa	La pretensión última en la enseñanza, además de que el alumnado domine unos contenidos, es que se produzcan cambios en su concepción del mundo y en su comportamiento.
Satisfacción	La realización de actividades con TIC tiene como consecuencia directa la sensación de alegría y contento.

*Tabla 1: Conceptualización de las variables de la dimensión personal*

Estas variables, se observan relacionadas entre ellas, aunque consideramos que giran en torno a dos variables fundamentales: la responsabilidad y la implicación con el trabajo docente. Podemos visualizarlo a través de la figura 1 para una mejor comprensión.

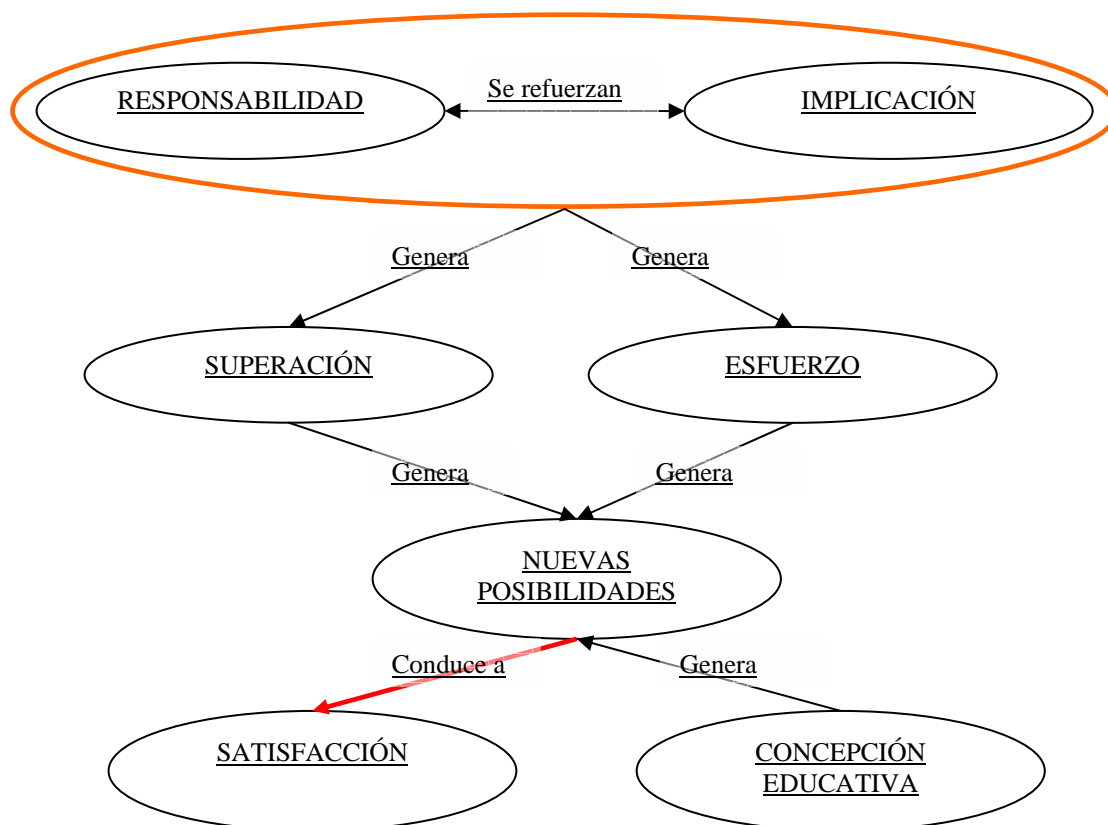


Fig. 1: Relaciones observadas entre las variables personales

Pero estas variables han ido emergiendo del discurso docente siguiendo un proceso con una lógica histórica personal. Una lógica justificativa del momento en el que la entrevistada se encuentra. El proceso es secuencial, con un principio y un final, aunque el final se caracteriza por ser cíclico. Comentemos esta idea última tomando como referencia las propias palabras de la entrevistada.

En primer lugar, y de forma secuenciada en el tiempo, podemos identificar distintas fases:

- A. Dejarse llevar por el grupo
- B. Tomar conciencia de las propias limitaciones: bloqueo o ‘tecnofobia’
- C. Apelar al sentido de la propia responsabilidad
- D. Acción hacia la práctica: formación y apoyo colaborativo
- E. Satisfacción personal y profesional

La primera fase ‘dejarse llevar por el grupo’ nos pone de manifiesto su interés poco entusiasta por el proyecto TIC que se inicia en su centro de trabajo, pero también su tendencia a no crear obstáculos a las iniciativas de los demás compañeros. Ella firma el proyecto TIC como firman todos los demás:

*“Si, si, te aseguro que te vas a reír, bueno cuando empezaron con el proyecto TIC, llevo en este centro 16 cursos ya, entonces pues bueno, a mí me pareció muy bien el proyecto y firmé como todo el mundo que sí. Fuimos a Cádiz, firmamos, toda la historia esa que tú ya sabes, y sabes muy bien, ...”(Párrafo 11)*

Podemos decir, que la variable aquí presente es la de ‘implicación’, aunque en esta fase inicial se manifiesta más con una escasa orientación hacia la acción, es decir, una aceptación de los posibles beneficios de iniciar el camino señalado pero no tanto la de tomar la iniciativa hacia la puesta en marcha del proyecto TIC del centro.

En la segunda fase, “tomar conciencia de las propias limitaciones: bloqueo o ‘tecnofobia’”, dura aproximadamente dos años. Estos dos años se caracterizan por el miedo a ‘romper’ el ordenador, por la delegación de tareas domésticas familiares relacionadas con aparatos audiovisuales analógicos o digitales, pero también por la toma de iniciativas, como adquirir un ordenador aunque no lo use:

*“..., pero yo por mi carácter tampoco tenía móvil, y además tengo 4 hijos, y yo le digo a mi hijo: -ponme el vídeo. Y le daba él al vídeo, como muy negada al tema de las nuevas tecnologías, porque como no hemos aprendido eso, es cosa nueva, pues entonces yo, no me he interesado, para nada, no me ha gustado, para nada, entonces no me había preocupado, ..., y yo he ido pasándolo mal, los 2 o 3 años primeros, lo primero que le hago al ordenador es ponerle una foto, le pongo una mesa muy bonita, y le pongo en la cabeza (en el monitor) igual del mismo color, sabía que te ibas a reír, porque yo era incapaz de coger el ratón...”(Párrafo 13)*

La tercera fase la hemos llamado del “sentido de la responsabilidad”. Llega un momento en que se decide a dar el paso hacia el conocimiento y uso didáctico del ordenador. Sus compañeros ya han iniciado esta andadura y se encuentran en el tercer curso académico como centro TIC. Ella se ve a sí misma como alguien que no ha cumplido con su palabra, ha firmado un compromiso que no ha asumido. Esto le hace sentirse mal y le ayuda a superar sus miedos ante las tecnologías. Toma la iniciativa de encender el ordenador y preguntar sobre su funcionamiento. Para ello utiliza tres fuentes fundamentales: a su familia, al coordinador TIC de su colegio y a sus propios compañeros de centro y de grupo de trabajo (se incorpora a un grupo de trabajo coordinado desde el Centro de Profesorado de la zona):

*“Yo la verdad es que lo he hecho por cuestión de conciencia, yo he firmado y a mí me han educado en la responsabilidad, a mí me ha costado la misma vida, porque es algo que tú no lo reflexionas, tenía miedo porque desconocía la herramienta”(Párrafo 28).*

En la cuarta fase “acción hacia la práctica: formación y apoyo colaborativo”, se encuentra otro de los puntos de inflexión que la dirige hacia el desarrollo de Buenas Prácticas: se anima a realizar un curso de informática centrado en el diseño de materiales didácticos usando la herramienta J-Clik. La realización de este curso le supone un gran esfuerzo personal, por el coste de tiempo extra que le tiene que dedicar, pero también le ayuda a comprender dos aspectos importantes. Por un lado, que los ordenadores no se ‘rompen’, por otro, que estas máquinas permiten presentar la información al alumnado de una manera más ‘rica’, más cercana al mundo digital que ella rechazaba y que cada vez está más presente en los hogares de sus alumnos. Por tanto, descubre una primera e importante herramienta tecnológica que puede usar en su vida docente cotidiana.

*“Hace dos años, dije ¡voy a hacer un cursillo sobre los jotaclick!, por la tarde fuera de horarios y todo eso, yo no vivo aquí, vivo en Jerez y tengo una familia grande y me costó quedarme aquí hasta las 8 de la tarde. Y yo no sabía nada, porque claro hay gente que tenía una base, pero me dijeron que con el ordenador yo podía empezar por donde quisiese. Es*



*verdad que la primera vez que yo le di al botón este, fue para empezar el curso de jotaclick, pues ahí empecé yo, al revés que todo el mundo ¿no?”(Párrafo 11)*

En esta fase podemos apreciar las variables de ‘Superación’ y de ‘Esfuerzo’, y el descubrimiento de que su ‘Concepción educativa’ puede verse reforzada por las ‘Nuevas posibilidades’ que ofrecen las TIC.

*“... además que por los ojos le entra una cantidad de información..., es buenísima esta herramienta de aprendizaje, es un complemento buenísimo, además están acostumbrados a eso, a la ‘tele’, a la ‘play’, a no sé qué no se cuanto...(párrafo 168)*

En relación al grupo de trabajo, que usa como forma de ‘aprender juntos’, elaboran material didáctico basado en el J-Clik que comparten y mejoran. Esto lo hacen a través de las sesiones periódicas que realizan de manera presencial.

*“...tenemos un grupo de trabajo..., entonces tenemos varios jotaclick hechos, lo que hacemos es poner los jotaclick como material didáctico, ahora tenemos que presentar uno, porque es sobre valores, habla sobre valores...”(Párrafo 17)*

La culminación de este proceso se alcanza en la última fase “satisfacción personal y profesional” que se caracteriza por la valoración positiva de su propio bienestar emocional.

*Estoy metida (en el uso de las TIC), y estoy muy contenta, pues sí, la verdad es que sí.(Párrafo 7)*

*“...entonces para mí ha sido una ventana que se me ha abierto y estoy muy contenta, yo con esto me divierto con ellos”.(Párrafo 38)*

Lo comentado hasta ahora ha pretendido explicar el proceso seguido de esta maestra de primaria en el desarrollo de Buenas prácticas con TIC, relacionándolo con las variables que hemos identificado y que la justifican. Hemos indicado anteriormente el carácter cíclico del final de ese proceso. Pasemos a comentarlo.

Cuando definimos el final del proceso como cíclico queremos resaltar cómo se ha creado un círculo formado por cuatro variables que en la actualidad se encuentra en una situación de retroalimentación positiva que posibilitan un refuerzo permanente de cada una de ellas para la generación de Buenas Prácticas con TIC. Estas cuatro variables serían: Implicación, Profesorado (que es una variable que aparecerá en la dimensión contextual que comentamos a continuación), Concepción educativa y Satisfacción. En la figura 2 intentamos reflejar esta idea.

Hasta aquí hemos intentado explicar, en este caso, la dimensión personal que justificaría el desarrollo de Buenas Prácticas con TIC Pasemos ahora a comentar la **dimensión contextual**, ya señalada en la figura 2 como aquella que interactúa con la dimensión personal para el desarrollo de BBPP.

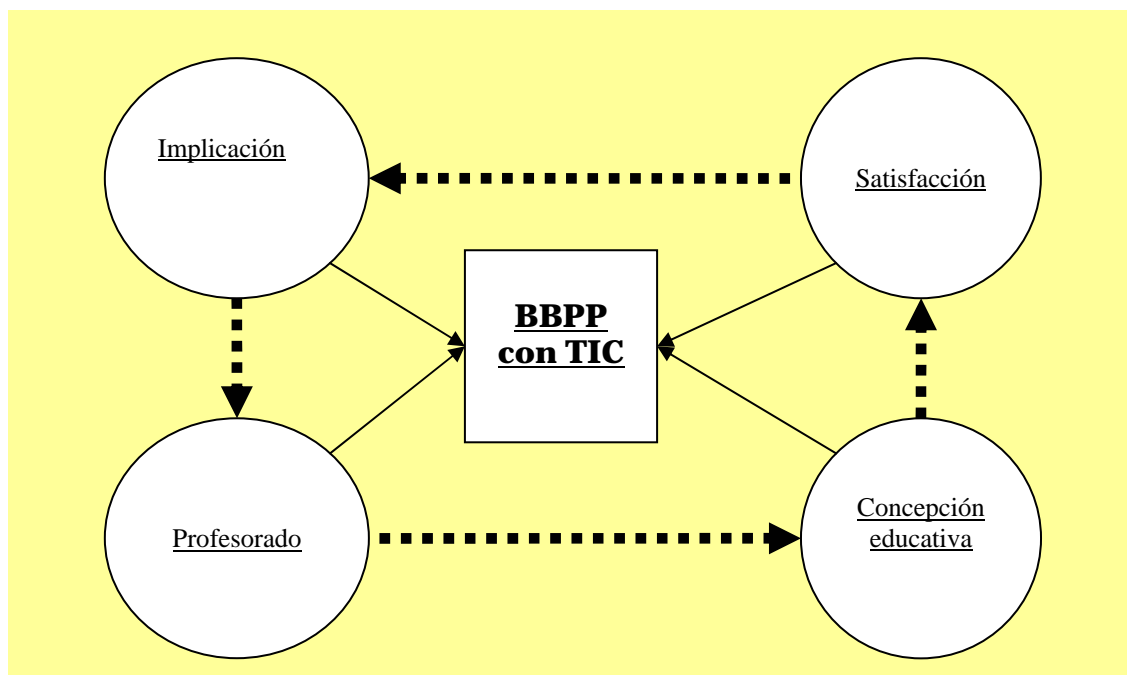


Figura 2: Factores condicionantes de las BBPP con TIC en la fase final del proceso.

## 6.2. Factores de índole contextual asociados a las buenas prácticas.

El análisis inductivo de los datos nos devela las siguientes variables relacionadas con aspectos de índole **contextual** (ver tabla 2).

Variables contextuales	Concepto
Política Autonómica	Conjunto de iniciativas legislativas y normativas que favorecen la integración de las TIC en los centros educativos
Profesorado	Tareas de asesoramiento, apoyo y colaboración generadas en grupo y dirigidas al uso de las TIC
Coordinador TIC	Actividades desarrolladas por el coordinador TIC del centro que permiten al conjunto de la comunidad educativa conocer y usar de manera más efectiva a las TIC
Experiencias con TIC	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de la profesora en relación con las TIC
Contexto familiar	Nivel de alfabetización del contexto familiar del alumnado
Familia propia	Apoyo recibido por parte de la familia para poder conocer y usar recursos tecnológicos
Buena Práctica	Conjunto de actividades realizadas con TIC que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje, la colaboración en el centro o las relaciones entre los actores educativos

Tabla 2: Conceptualización de las variables de la dimensión contextual

Estas variables están relacionadas entre sí, como recogemos en la figura 3.

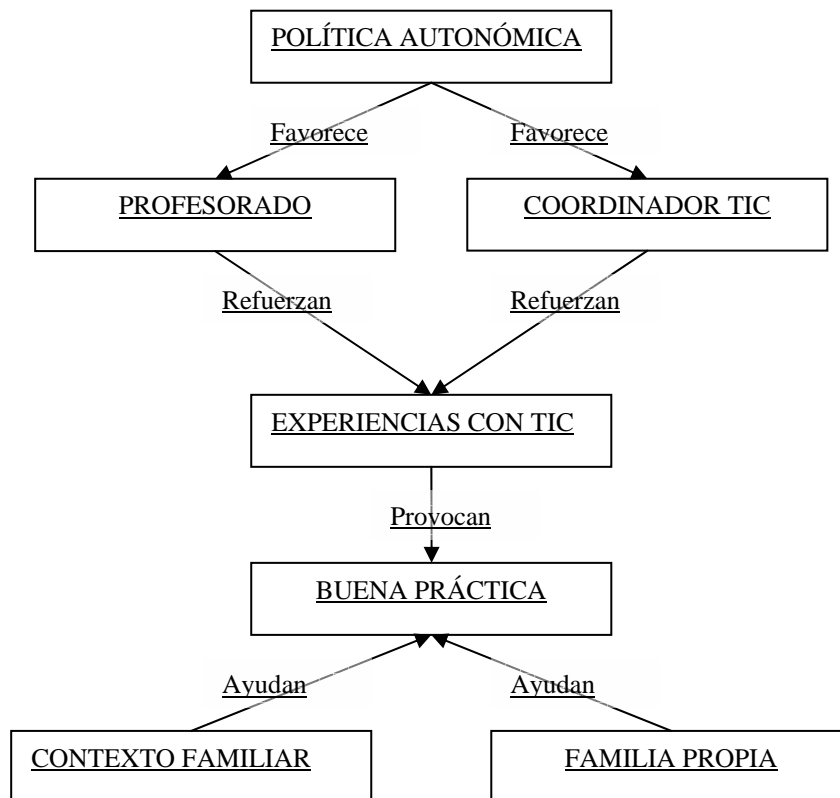


Figura 3: Relaciones observadas entre las variables contextuales

Podemos decir que nos encontramos ante un caso de falta de formación digital ('Experiencias con TIC') por una cuestión generacional, del momento tecnológico que le tocó vivir en su infancia y adolescencia.

*"...como muy negada al tema de las nuevas tecnologías, porque como no hemos aprendido eso, es cosa nueva, pues entonces a mí no me ha interesado, para nada, no me ha gustado, para nada, entonces no me había preocupado" (Párrafo 11)*

El contexto que la ha rodeado ha favorecido su iniciación en estas herramientas y su incorporación en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Este contexto tiene varios puntos de referencia que pueden hacernos entender cómo se ha podido favorecer el desarrollo de Buenas Prácticas.

La primera variable de una gran influencia es la de la 'Política Autonómica', sobre todo, porque forma parte del conjunto de decisiones que los responsables de la implantación de las TIC en Andalucía han tomado durante los últimos años. Pero hay otras dos variables contextuales, que han sido favorecidas por la política autonómica, y que permitirán ir reforzando las experiencias previas con TIC para poder adquirir las competencias necesarias para su uso. Para la entrevistada, el éxito en el uso de las TIC ha dependido tanto de variables 'esperadas' como 'casuales'. Entre las variables 'esperadas' nos encontraríamos con:

- Profesorado (con el que forma un grupo de trabajo)
- El coordinador TIC de su centro

Entre las variables más 'casuales' o fortuitas estarían:

- Familia propia (con sus hijos adolescentes que usan TIC en el hogar)
- Contexto familiar (referido al alumnado que en su mayoría tiene ordenador y conexión a Internet en el hogar)

Así, si tomamos en consideración las variables personales comentadas en el punto anterior con la confluencia de los factores contextuales indicados, se puede comprender la rápida iniciación e incorporación de las TIC al quehacer docente. El papel jugado por el coordinador TIC del centro es un factor decisivo. Por un lado, incorpora las iniciativas planteadas desde la administración o desde el centro de profesorado que coordina a todos los centros TIC de la zona; pero por otro lado, sirve de asesor técnico y pedagógico de todos los implicados del centro, y asume tareas de formación tanto del profesorado como del alumnado.

*“Ahora, yo no le he enseñado a ellos a hacer presentaciones, se las ha enseñado Cristóbal (coordinador TIC del centro) yo recojo el trabajo de él.” (Párrafo 106)*

*“Si, Cristóbal me ha hecho ahora un... ¿cómo se dice?...Si eso una carpeta, un directorio particular ¿no? Donde yo entro con mi clave y lo puedo abrir de un lado en otro, en otro y en otro, no solo aquí (en un ordenador concreto), que tenía que ir antes con la bellota (se refiere al lápiz de memoria) para todos lados,” (Párrafo 92)*

Por otro lado, los compañeros de trabajo, ya sean de su área o del propio centro han supuesto el colectivo con el que compartir sus dificultades técnicas y sus planteamientos didácticos. Pero como ya hemos comentado, esto no hubiera sucedido si no hubiera confluído con una de sus características personales: capacidad para realizar esfuerzos añadidos.

*“Claro, eso quieren este año, ponerlo disponible para todas las personas que lo quieran utilizar(ponerlo a disposición en Internet), es más algunos compañeros han preguntado y, no lo sé si para el año que viene, lo haré o no lo haré, la verdad, todavía no lo tengo muy claro, pero han pedido que les pongamos el trabajo que estamos haciendo de J-Click, porque claro esto de las nuevas tecnologías es muy llamativo, y es verdad que los J-Click son muy atractivos para los niños,”(Párrafo 19)*

De entre las variables más ‘casuales’ o fortuitas, se encuentra el que esta profesora tenga 4 hijos que usan las tecnologías del hogar y las de la comunicación con un nivel de dominio muy superior al de su madre, y no duda en solicitar su asesoramiento.

*“...y lo último ya que estoy haciendo, son unas presentaciones, que eso he empezado hace dos semanas, que bueno yo no había hecho nunca presentaciones, pero el otro día le digo a mi hijo, escucha siéntate aquí, dime como se hace esto. Tú sabes los niños, los adolescentes estos me dicen: - mamá, tu nunca vas a aprender, porque es que tu.. ¡qué haces apuntando!... Chiquillo porque después no me acuerdo. Porque claro como ellos se entienden estupendamente, pues entonces mamá es la torpe de la casa, pero la verdad es que no tiene dificultad el Power Point,” (Párrafo 15)*

El segundo factor ‘casual’ que ha intervenido tiene mucho que ver con la ubicación del centro: en un barrio de clase media trabajadora, con suficientes recursos para tener un ordenador en casa y una conexión a Internet. Esto supone que las tareas a realizar pueden seguir siendo ‘digitales’, utilizando el ordenador. Además implica una mayor autonomía del alumnado y la posibilidad de realizar mayores avances en el aprendizaje.

*“...o sea, yo sé que ellos se meten en la plataforma, van a la guía didáctica y van a los 5 bloques de contenidos que tienen. No tienen para irse, ellos trabajan con los bloques, trabajan por unidades, y vamos pasando, pasando, pasando...Luego, por otro lado, me*

*mandan trabajos que yo les mando, ¿no? Muchos me lo traen impreso, y otros que no tienen impresora en casa y aquí hay ordenadores pues por las tardes vienen y me lo mandan por correo, entonces yo se los corrijo por correo electrónico.” (Párrafo 15)*

En definitiva, y respecto a la dimensión contextual, hemos descrito un modelo de integración de las TIC que combina unos factores contextuales formales con otros más informales, pero ambos, y especialmente su interacción, justifica y explica dos aspectos. Por un lado, la rápida introducción en el manejo informático, y por otro, y quizás lo más importante, es que introduce innovaciones poco ‘conscientes’ o ‘explícitas e intencionadas’. El uso de las TIC, como comentamos más arriba, está asociada con el desarrollo de prácticas más constructivistas donde el alumnado es más activo en su aprendizaje. Esto ha ocurrido en este caso. La profesora ha necesitado y necesita siempre del control de la situación de aula. Por ello ha sido muy directiva, marcando los límites de los recursos a emplear, las actividades y los tiempos.

*“...entonces tengo contenidos y actividades, de la unidad didáctica, de los contenidos, yo lo que hago es que cojo archivos los subo y los meto ahí (en la plataforma... a los niños yo lo que no les dejo son enlaces web, eso lo tengo yo, y no les dejo que ellos hagan ningún enlace web, no me fío mucho de ellos cuando estoy trabajando con la clase...”(Párrafo 15)*

Ella considera que debe ser el centro en su aula. Sin embargo, introduce inicialmente las TIC como forma de motivar al alumnado, como un complemento o un premio, una vez que ya ‘ha dicho todo lo que tenía que decir’. Pero lo que ha ocurrido es que su práctica ha cambiado. Ahora, cada vez va teniendo más peso la realización de actividades con el ordenador en el aula, y estas actividades, cada vez necesitan más de la actividad del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje. Las TIC han propiciado un cambio no buscado inicialmente.

## 7. CONCLUSIONES

En esta aportación hemos pretendido identificar los factores o variables que están asociados a las buenas prácticas desde la mirada del profesorado. Los hemos identificado y agrupado en dos dimensiones básicas: la dimensión personal y la dimensión contextual. Pero también nos ha interesado conocer la relación que se establece entre ambas. Hemos observado que si bien ambas han sido relevantes en el caso analizado, lo que ha hecho posible el desarrollo de buenas prácticas con TIC ha sido la interacción entre las mismas. Así, no puede comprenderse la decisión de incorporarse a un grupo de trabajo (dimensión contextual), sin que intervenga su sentido de la responsabilidad y su capacidad para realizar esfuerzos añadidos a su tarea docente cotidiana (dimensión personal).

Debemos tener claro que hemos partido del concepto de buena práctica entendido como el grupo de actuaciones que ha realizado la profesora y el conjunto de actores de su contexto, como aquellas que suponen una transformación de las formas de funcionamiento habituales (nuestra entrevistada ha introducido el actividades con TIC que antes no incluía, se reúne quincenalmente con su grupo de trabajo y diseña materiales didácticos apoyados con TIC), y estas actuaciones se han constituido en el germen de un cambio en las prácticas tradicionales (a pesar de su resistencia a dejar de ser el centro del aula, diseña actividades donde el protagonista es el alumnado).

También en esta aportación nos hemos preguntado lo siguiente ¿cómo se genera, mantiene y desarrolla el proceso de buenas prácticas con TIC?. Hemos planteado que el proceso de buenas prácticas se mantiene y desarrolla dentro de un proceso cíclico que se retroalimenta. Consideramos que hay cuatro variables que interactúan reforzándose mutuamente que serían las que justificarían el mantenimiento y desarrollo de las buenas prácticas. Lo reflejamos más arriba en la figura 2. Estas variables o factores son la implicación de la profesora en las tareas a realizar, el apoyo del profesorado, su propia concepción educativa que busca producir cambios cognitivos en el alumnado, y la satisfacción que le produce a la profesora los resultados que está obteniendo.

Por último, el análisis de este caso nos va a orientar en el análisis de casos restantes. Así, podemos establecer una primera línea que nos indique si el conjunto de factores que han intervenido se pueden dividir en personales y contextuales, y sobre todo si aparece una interacción que justifique el desarrollo de la buena práctica. Por otro lado, hemos identificado un proceso de retroalimentación que justifica que la buena práctica se prolongue en el tiempo cambiando introduciendo nuevos elementos. Y finalmente, si los factores de carácter emocional, relacionados con la satisfacción sentida con el proceso iniciado, están presentes a lo largo del tiempo y colaboran en el mantenimiento y evolución de la buena práctica.

## 6. REFERENCIAS

- BOZA, A., TOSCANO, M.O. y MÉNDEZ, J.M. (2009): El impacto de los proyectos TICs en la organización educativa de los centros. *Revista de Investigación Educativa* (en prensa).
- CABERO, J. (1998): «La evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza», en CABERO, J. (Ed.): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis; 87-106.
- CABERO, J. (2001): «La evaluación e investigación sobre los medios de enseñanza», en CABERO, J. (Ed.): *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona, Paidós; 447-490.
- CANALES, R. Y MARQUÉS, P. (2007). Factores de buenas prácticas con el apoyo de las TIC. *Educar*, 39: 115-133
- CASTAÑO, C. y LLORENTE, M.C. (2007): «La organización de los escenarios tecnológicos. La influencia de las TIC en la organización educativa», en CABERO, J. (Coord.): *Tecnología educativa*. Madrid, McGraw-Hill (en prensa).
- CEBRIÁN, M.; RUIZ, J. y RODRÍGUEZ, J. (2007): *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga, Universidad de Málaga, Grupo de Investigación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.
- COLAS, P Y CASANOVA, J. (2009 en prensa). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- COLÁS, P. (2001/2002): Evaluación de la implantación de tecnologías de la información y la comunicación en centros escolares, *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, Nº 15, 91-115.

- DE PABLOS, J. 2000. Los centros de profesorado y su incidencia en la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo andaluz. En M. Lorenzo, MD. Garcia; JA.Torres; JA., Ortega; S., Debón, y A. Notoria, (Eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (Vol. I). Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada
- DE PABLOS, J. Y COLÁS, P.(Dir.)(1998). *La implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Andaluz: un estudio evaluativo*. Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla). (Investigación inédita)
- DE PABLOS, J. Y GONZÁLEZ, T. (2007): Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC; sus desarrollos en el ámbito autonómico. Comunicación publicada en las Actas de las *II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento*. Granada.
- DOBROV, G.M. (1979): «La technologie en tant qu`organisation», en *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XXXI, 4; 628-648.
- ECHEVERRÍA, J. (2001): «Educación y sociedad de la información», en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, Nº 2.
- FERNÁNDEZ MORANTE, C. y CEBREIRO, B. (2007): «La organización de los medios en los centros», en CABERO, J. (Coord.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, McGraw-Hill.
- LANDOW, G. (2004): Innovación educativa e hipertexto. Exitos y fracasos de una universidad en apoyo de la nueva tecnología. En I. Snyder (comp.): *Alfabetismos digitales*. Málaga, Ed. Aljibe, 149-170
- MONESCILLO, M., ROMERO, J.B. y TOSCANO, M.O. (2008): «Las TIC como medios y recursos didácticos en el aula», en *Aula de Innovación Educativa*,175; 56-60.
- PÉREZ, A.I. y SOLA, M. (2006): *La emergencia de buenas prácticas. Informe final*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- TIRADO, R., BOZA, A. y GUZMÁN, M.D. (2009): «Influencia de las creencias de los profesores en la integración de las tecnologías en el aula». En *Simposio Iberoamericano en Generación, Comunicación y Gerencia del Conocimiento* (aceptado).
- TONDEUR, J. VALCKE, M. Y VAN BRAAK, J. (2008): A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning* 24, 494–506

**ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN PISA 2006:  
ANÁLISIS DE LA ESCALA DE CIENCIAS EN LA MUESTRA  
ESPAÑOLA**  
(Symposium)

**Coordinador: Xavier G. Ordóñez, *Universidad Complutense de Madrid***

**José Luis Gaviria Soto, Esther López Martín, Enrique Navarro Asencio, M<sup>a</sup> Cristina  
Núñez, Eva Expósito Casas, Xavier G. Ordóñez, *Universidad Complutense de Madrid***

**Sonia Janeth Romero, *Universidad Autónoma de Madrid***

**Isabel Pascual, *Universidad de Alcalá***



El programa para la medición internacional de estudiantes (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una evaluación internacional estandarizada, desarrollada y diseñada para recolectar información de las competencias en estudiantes de 15 años pertenecientes al sistema educativo (OECD, 2007). El énfasis de PISA no es el dominio de un currículo escolar particular sino el entendimiento de conceptos, de procesos, de la capacidad de afrontar la vida adulta y del grado de preparación del estudiante para afrontar los cambios del futuro. Para ello, el test combina ítems de opción múltiple con tareas abiertas en las que el examinado debe elaborar la respuesta. Las preguntas están organizadas en unidades basadas en un párrafo escrito enmarcado en situaciones de la vida real y cotidiana.

La aplicación de PISA para el año 2006 incluye tres áreas: comprensión lectora, matemáticas y ciencia, pero el énfasis ha sido la competencia científica definida como la capacidad de aplicar conocimiento científico para la identificación de problemas, adquisición de nuevo conocimiento, explicar fenómenos científicamente y extraer conclusiones basadas en pruebas científicas (OECD, 2007). También involucra la capacidad de usar el conocimiento para tomar decisiones y analizar los cambios ocasionados por el hombre sobre el mundo natural.

En 2007, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) presentó el informe con los resultados de España en la evaluación de PISA 2006. En dicho informe se reporta un panorama general del estudio PISA y se analizan los principales factores asociados al rendimiento de los alumnos en España, con especial énfasis en los resultados de la competencia científica (MEC, 2007). Sin embargo, en este informe como en los informes publicados por la OCDE, se observa que hay una carencia de profundización en aspectos metodológicos y psicométricos que son de suma importancia para llevar a cabo una correcta interpretación de las puntuaciones de los examinados y de los resultados de la evaluación.

## **1. OBJETIVO**

El objetivo general del presente Symposium es profundizar en cuatro aspectos metodológicos de la prueba que mide la competencia científica para la muestra española que ha participado en PISA 2006. Para ello, se presentarán cuatro trabajos, dos de ellos corresponden a aspectos psicométricos fundamentales como son la evaluación de la dimensionalidad de la prueba y la equiparación de puntuaciones, y los otros dos trabajos abordan tópicos de gran importancia como lo son el funcionamiento diferencial de los ítems y la identificación de variables con influencias significativas en el rendimiento de los examinados mediante un estudio multinivel. Para lograr este objetivo, los trabajos se enmarcan desde diversas perspectivas metodológicas pero con tres aspectos comunes: a) evaluación de la prueba de competencia científica exclusivamente, b) uso de la muestra española y c) énfasis en el análisis en cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA) participantes.

## **2. MUESTRA**

En PISA 2006 han participado un total de 19604 alumnos españoles. La distribución de estudiantes por CA ha sido: Andalucía (1463), Aragón (1526), Asturias (1579), Cantabria

(1496), Castilla y León (1512) Cataluña (1527), Galicia (1573), La Rioja (1333), Navarra (1590), País Vasco (3929) y resto de España (2076).

### 3. TRABAJOS

Con relación a los aspectos psicométricos, un primer trabajo, titulado “*Análisis de la dimensionalidad para la prueba de Ciencias de PISA 2006 a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y del Modelo de Homogeneidad Monótona de Mokken (MHM)*”, de Isabel Pascual de la Universidad de Alcalá y Cristina Núñez de la Universidad Complutense de Madrid, tiene como objetivo analizar la dimensionalidad de la prueba de ciencias y realizar una comparación de la estructura dimensional que se obtiene por el AFE y MHM tanto en la muestra total de España así como para cada una de las CCAA, por tanto, conocer la estabilidad de la estructura dimensional subyacente. El AFE se llevará a cabo empleando el método de Ejes Principales con rotación Varimax y con la matriz de correlaciones tetracóricas. No será posible hacer un análisis factorial confirmatorio, ya que no se tiene información a qué dimensión pertenecen cada uno de los ítems. El software a emplear será el SPSS 16, R versión 2.8.1 y el paquete Mokken para R (Van der Ark, 2007).

El segundo trabajo, titulado “*Análisis de los efectos de la equiparación entre Cuadernillos y CCAA en la prueba de ciencias de PISA 2006 para la muestra Española*” de Eva Expósito Casas y José Luis Gaviria Soto de la Universidad Complutense de Madrid, tiene como objetivo determinar cómo influye el proceso de equiparación en la interpretación de las habilidades estimadas para la prueba de ciencias de PISA 2006, y analizar a qué conclusiones se llegaría estudiando las puntuaciones equiparadas de los sujetos y las puntuaciones sin equiparar, tanto en la muestra española como entre CCAA. Para ello, se aplicará el método de equiparación Media/Sigma (Marco, 1977) en dos partes: equiparación entre CCAA en cada cuadernillo y equiparación entre cuadernillos en cada CCAA. Para cumplir con estos objetivos el software a emplear es el programa R versión 2.8.1 y SPSS 16.

Con respecto a los aspectos metodológicos, el tercer trabajo, titulado “*Análisis del Funcionamiento Diferencial del Ítem en la prueba de ciencias de PISA 2006 en la muestra española*” de Sonia Janeth Romero de la Universidad Autónoma de Madrid y Xavier G. Ordóñez de la Universidad Complutense de Madrid, tiene como objetivo analizar el Funcionamiento Diferencial del Ítem (FDI) en los ítems de Ciencias de PISA 2006. En concreto se pretende conocer si los ítems se comportan diferencialmente entre las CCAA que presentan diferencias significativas en las proporciones de acierto de los atributos cognitivos definidos por la OCDE, según los resultados del estudio de Romero, Ordóñez, López y Navarro (2008). Para llevar a cabo el análisis se utilizarán los siguientes procedimientos basados en la TRI: a) Prueba de Razón de Verosimilitud (en inglés, IRT-LR) de Thissen, Steinberg y Wainer (1993), b) Chi Cuadrado de Lord (1980), Medidas Exactas del Área con Signo (ACS) y Sin Signo (ASS) de Raju (1988, 1990). El software a emplear será: el Programa R y el paquete ltm (Rizopoulos, 2008), IRTLRDIF (Thissen, 2001) y XS-DIF (Ordóñez y Romero, 2007).

Por último, el cuarto trabajo, titulado “*Diferencias regionales en el análisis de las variables determinantes del rendimiento de los alumnos españoles en la evaluación PISA 2006*” de Esther López Martín y Enrique Navarro de la Universidad Complutense de Madrid, tiene como objetivo analizar en qué medida las variables relacionadas con los alumnos y las escuelas ejercen un efecto significativo diferencial en el rendimiento de los alumnos en la

escala de ciencias en función de la CCAA a la que pertenecen, específicamente entre Aragón y Cantabria. Para la definición de las variables a nivel de alumno como de centro se han tenido en cuenta los resultados del estudio de Navarro, López, Ordóñez y Romero (2008). Se aplicará un análisis Multinivel y se empleará como software el SPSS 15 y el MIWin.

#### **4. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos de los estudios serán expuestos en el marco del congreso. Sin embargo, independientemente del tipo de resultados que se obtengan, es importante anotar que el symposium implica en sí mismo un análisis de la validez de las interpretaciones de las puntuaciones de la escala de ciencia para España, siendo importante comprender y reflexionar hasta qué punto las diferencias entre CCAA reportadas y comentadas en muchos medios son realmente posibles y sostenibles. Por otro lado, la evaluación de PISA merece tener un análisis continuo. Los resultados son de una riqueza enorme y es importante continuar en la línea de explotación de los mismos con el objetivo de que nos dé más información sobre la realidad educativa en España, por ejemplo, estudios de *person fit* hacen falta y comparaciones con países que tienen una realidad educativa similar a la española.

## **ANÁLISIS DE LA DIMENSIONALIDAD PARA LA PRUEBA DE CIENCIAS DE PISA 2006 A TRAVÉS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) Y DEL MODELO DE HOMOGENEIDAD MONÓTONA DE MOKKEN (MHM)**

**Isabel Pascual, *Universidad de Alcalá***  
**María Cristina Núñez, *Universidad Complutense de Madrid***

### **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo tiene como objetivo analizar la dimensionalidad de la prueba de ciencias construida para el estudio de PISA 2006, y comparar la estructura dimensional obtenida a través de la aplicación de las técnicas factoriales clásicas (en adelante AFE), con el resultado de aplicar el Modelo de Homogeneidad Monótona de Mokken (en adelante, MHM), tanto en la muestra total de España así como para cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA). Nos proponemos, por tanto, conocer la estabilidad de la estructura dimensional subyacente.

Cualquier estudio evaluativo del rendimiento de los alumnos ha de partir necesariamente del análisis de las características técnicas de la prueba de evaluación aplicada. En el caso de PISA, este análisis tiene, si cabe, mayor trascendencia. Su repercusión a escala mundial y el impacto que, con frecuencia, sus informes tienen en la opinión pública y en la comunidad científica, demandan su justificación psicométrica, como garantía de la comparabilidad de los resultados obtenidos. No puede perderse de vista que en base a sus resultados se valora la calidad de la educación, se aboga por determinadas políticas educativas, e incluso se proponen cambios que afectan al futuro de los sistemas educativos. En el informe técnico de PISA 2006 (OECD, 2009) se mantienen los rigurosos criterios de calidad reflejados en las normas técnicas fijadas por el Consejo de Gobierno de PISA para el estudio del 2003. En ellos se reconoce el uso de las técnicas psicométricas más adecuadas para comprobar la dimensionalidad y la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos entre los distintos países participantes (Martínez Arias, 2006).

Puesto que el AFE es un procedimiento ampliamente conocido en el estudio de la dimensionalidad de las escalas (consultar Martínez Arias et al., 2006), nos limitaremos a justificar la utilización del MHM, en base a las ventajas que aporta, que se concretan, siguiendo a Ordoñez et al (2009), en:

- sus supuestos teóricos son menos restrictivos;
- resulta más parsimonioso y simple, puesto que parte de la información ordinal, tanto de los supuestos como del ítem;
- elimina el efecto “techo” que se produce al calcular la correlación producto-momento entre variables discretas (los ítems) cuando las probabilidades de los ítems difieren. El empleo de la correlación tetracórica o policórica, resuelve este efecto, pero genera una sobreestimación de la fuerza de la correlación.

En MHM se presenta el coeficiente H de escalabilidad que se define como la razón de la covarianza entre un par de ítems y la covarianza máxima dada la distribución marginal de los ítems. Un valor de  $H > 0.30$  se considera bueno y permite establecer que el ítem da cuenta de un buen ordenamiento de la persona en la escala de la prueba (por lo general la suma de las puntuaciones de los ítems). Cuando se busca establecer cuantas escalas o factores tiene un conjunto de ítems a través del MHM se busca que los valores de H sean mayores a 0.30, de lo contrario el ítems no se define en ninguna escala o factor (Ordoñez et al, 2009).

El AFE se llevará a cabo empleando el método de Ejes Principales con rotación Varimax. No será posible hacer una análisis factorial confirmatorio, ya que no se tiene información acerca de la dimensionalidad teórica que subyace la construcción de la escala (OCDE, 2008). Se determina que un ítem carga a un factor si su carga factorial es la más alta entre los factores posibles y si su valor es mayor o igual a 0.30, de no ser así se establecerá que no se define en ningún factor. El software a emplear será el SPSS 17, R (R Development Core Team, 2008) y los paquetes *polycor* (Fox, 2009) y *mokken* (Van der Ark, 2007) para R.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Muestra

En PISA 2006 han participado un total de 19604 alumnos españoles de 15 años de edad. La distribución de estudiantes por CCAA ha sido: Andalucía (1463), Aragón (1526), Asturias (1579), Cantabria (1496), Castilla y León (1512), Cataluña (1527), Galicia (1573), La Rioja (1333), Navarra (1590), País Vasco (3929) y resto de España (2076).

### 2.2. Procedimiento e instrumento de evaluación

Los 103 ítems que conforman la escala utilizada en PISA 2006, para medir la competencia científica, pueden ser clasificados en base a dos criterios: según los aspectos que se valoran y en función del formato de presentación (OCDE, 2008).

Atendiendo a los aspectos que se valoran, se distinguen entre diferentes capacidades (identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos científicamente y utilizar pruebas científicas), y diferentes tipos de conocimiento científico (conocimiento de la ciencia y conocimiento acerca de la ciencia).

La tabla 1 muestra la clasificación de los ítems en función del formato de respuesta solicitada.

*Tabla 1: Distribución de los ítems en función del formato de respuesta*

<b>Tipo de respuesta</b>	<b>Nº de ítems</b>	<b>Porcentaje</b>
Abierta	34	33.01
Elección múltiple compleja	28	27.18
Elección múltiple	37	35.92
Cerrada	4	38.83

*Fuente: elaboración propia a partir de los datos de PISA 2006.*

En Pisa 2006, como en 2003, también se construyeron 13 cuadernillos de evaluación (recuérdese que cada alumno recibe para su cumplimentación sólo uno de ellos), de manera que los 103 ítems de ciencias fueron distribuidos en 7 módulos. La composición de los cuadernillos fue variable puesto que cada uno de ellos podía contener de 1 a 4 módulos de ítems. La tabla 2 muestra su diseño, dejando constancia de la gran diferencia entre el número de ítems que compone cada uno ellos (de 15 a 60, dependiendo del número de módulos que integra el cuadernillo), hecho que ya ha sido señalado como inconveniente para la interpretación de los resultados (Martínez Arias, 2006; pág. 117).

Este es el motivo por el cual el análisis de la dimensionalidad se centrará no en el análisis de la estructura de los cuadernillos sino en el análisis de la estructura de los módulos o bloques que los componen.

Los datos para realizar el estudio fueron extraídos de la base de datos facilitada por la propia OCDE en su web (<http://pisa2006.acer.edu.au>) y procesados para su posterior análisis estadístico. Para lograr la uniformidad en la corrección de las respuestas, es decir, para conseguir que todos los ítems fueran dicotómicos, fue necesaria la recodificación de aquellos que originalmente habían recibido puntuación en función de una respuesta de acierto parcial (para su identificación, se procedió a añadir una “R” antes del nombre del ítem).

*Tabla 2: Diseño de la prueba de ciencias de Pisa 2006.*

<b>Cuadernillo</b>	<b>Módulos</b>			<b>Nº de ítems</b>	
1	1	2	4	6	58
2	4	5			26
3	1	5			31
4	1	7			33
5	2	3	5	7	60
6	1	3			32
7	2				15
8	3	4			27
9	5	6			28
10	3	6			29
11	4	7			28
12	6	7			30
13	2				15

*Fuente: elaboración propia a partir de datos PISA 2006*

### 2.3. Análisis mediante técnicas factoriales

Diversos autores han señalado que la solución factorial a partir de las matrices de correlaciones de Pearson entre ítems de naturaleza dicotómica puede dar origen a la aparición de factores no asociados a aspectos sustantivos, provocando el enmascaramiento de la unidimensionalidad de la escala (Muthén (1988), Gaviria (1990), Nunnally et Berstein (1994); citados por Joaristi y Lizasoain (2008)). Siguiendo su recomendación, para el análisis factorial de los datos partiremos de las matrices de correlaciones tetracóricas correspondientes, obtenidas a través del paquete *polycor* para R.

Se realizaron análisis factoriales para cada uno de los 7 módulos de ítems dicotómicos, y tomando los datos tanto a nivel nacional, como a nivel autonómico. Igual procedimiento se llevo a cabo para el MHM.

Puesto que no se divulga la distribución de los ítems en el informe final (OECD, 2008) de PISA 2006, entonces para realizar la comparación de resultados (dentro y entre los procedimientos) se propone el siguiente indicador de la estabilidad de la composición de la dimensión. Su valor varía entre 0 y 1, siendo los valores próximos a la unidad aquellos que reflejan la mejor estabilidad. Para su cálculo se procedió de la siguiente manera:

- se seleccionó la escala más frecuente, es decir, aquella en la que cargan mayor número de ítems;
- se computó el número de ítems que cargan en ella,
- se realizó el cociente entre este cómputo y el total de ítems en el módulo, obteniéndose así la proporción de ítems en la escala.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. AFE y MHM a nivel nacional

La tabla 3 presenta el resumen de los análisis realizados sobre la muestra nacional de alumnos evaluados. En ella se reflejan, para cada uno de los módulos, el número de escalas que se hacen visibles en los análisis, señalando la más frecuente, así como el número y proporción de ítems que cargan en ella. Se recoge por separado, los resultados de ambos procedimientos.

Al comparar los datos obtenidos por AFE y MHM se observa la escasa coincidencia en cuanto al número de escalas que se extraen para cada módulo (sólo el 14%; ver módulo 7). En ambos casos, la escala más frecuente es la número 1, coincidiendo en un 57% (módulos 2, 3, 5 y 6).

Respecto a la proporción de los ítems que cargan en la escala más frecuente se observan claras diferencias entre los módulos y entre los procedimientos.

En el caso del AFE estas variaciones van desde 0.50 hasta la unidad. Los módulos más estables son el número dos y el número seis.

A través del procedimiento MHM las proporciones de ítems en las escalas varían entre 0.429 y 0.667. Se aprecia la presencia de módulos en los que la escala más frecuente es 0 (módulos 1 y 7), debido a que sus índices H de escalabilidad resultaron inferiores a 0.30.

Tabla 3.- Resumen de resultados AFE y MHM por módulos. Muestra española.

**AFE por Ejes Principales**

	MOD 1	MOD 2	MOD 3	MOD 4	MOD 5	MOD 6	MOD 7
No. de Escalas	4	1	4	3	3	2	3
Escala más frecuente	1	1	1	2	1	1	1
No. ítems en la escala	10	15	9	6	9	13	9
proporción de ítems en la escala	0.588	1	0.600	0.500	0.643	0.929	0.563
No. de ítems en el módulo	17	15	15	12	14	14	16

**MHM**

	MOD 1	MOD 2	MOD 3	MOD 4	MOD 5	MOD 6	MOD 7
No. de Escalas	3	3	2	2	2	3	3
Escala más frecuente	0	1	1	1	1	1	0
No. ítems en la escala	9	7	10	7	7	6	8
proporción de ítems en la escala	0.529	0.467	0.667	0.583	0.500	0.429	0.500
No. de ítems en el módulo	17	15	15	12	14	14	16

**3.2. AFE y MHM en diferentes Comunidades Autónomas**

Para facilitar la interpretación de la tabla resumen de los resultados alcanzados en el procesamiento de los datos por CCAA, se presenta un ejemplo. En él se describe el procedimiento seguido para el análisis de los resultados obtenidos a través del AFE en el módulo 1. Se procedió de manera semejante con los resultados obtenidos con la aplicación del procedimiento MHM.

La tabla 4 presenta el resumen de los datos del análisis factorial para el módulo 1. La información que se recoge, para cada CCAA y en cada ítem es:

- factor en el que carga cada ítem (carga factorial por encima de 0.30; se identifica cada CCAA por las tres primeras letras de su nombre; Otr se refiere al resto de comunidades que no ampliaron muestra para el estudio PISA 2006);
- número máximo de escalas (número de factores más 1, en el caso de que al menos un ítem no cargue en ningún factor, o no hubiera habido solución factorial; columna encabeza por “Max”);
- escala más frecuente (encabeza la columna “Esc.más frec.”);

La tabla 5 muestra el resumen de la comparación de los resultados obtenidos por los dos procedimientos aplicados considerando las diferentes CCAA. En ella se refleja la proporción de ítems que cargan en la escala más frecuente para cada uno de los módulos y en cada una de las comunidades autónomas con muestra ampliada en el estudio de PISA 2006. Esta proporción, en cierta medida, será tomada como indicador de la estabilidad de la escala sometida a estudio. El procedimiento para estimar su valor en cada módulo fue:

- se buscó el valor de la escala más frecuente para cada ítem entre las diferentes CCAA;
- se cotejó, en cada ítem y en cada comunidad en concreto, el valor obtenido con el valor más frecuente, otorgando el valor de 1 si se daba coincidencia, y 0 en caso contrario;
- se sumó el número total de coincidencias y se dividió entre el número total de ítems del módulo correspondiente.



Tabla 4: Resumen de datos del módulo 1 por comunidades autónomas.

Módulo 1	And	Ara	Ast	Can	CyL	Cat	Gal	Rio	Nav	PV	Otr.	Max	Esc. más frec.
S326Q01	2	1	0	0	2	0	0	0	4	0	2	5	0
S326Q02	2	1	0	0	2	0	0	0	1	0	2	3	0
S326Q03	3	3	0	0	1	0	0	0	2	0	1	4	0
S326Q04T	5	3	0	0	1	0	0	0	2	0	3	6	0
S408Q01	4	3	0	0	0	0	0	0	2	0	1	5	0
S408Q03	1	4	0	0	3	0	0	0	3	0	3	5	0
S408Q04T	1	4	0	0	3	0	0	0	3	0	0	5	0
S408Q05	1	2	0	0	1	0	0	0	3	0	1	4	0
S415Q02	1	1	0	0	4	0	0	0	3	0	1	5	0
S415Q07T	1	4	0	0	3	0	0	0	1	0	1	5	0
S415Q08T	3	1	0	0	5	0	0	0	1	0	1	6	0
S437Q01	1	2	0	0	1	0	0	0	1	0	3	4	0
S437Q03	3	3	0	0	3	0	0	0	2	0	0	4	0
S437Q04	3	0	0	0	5	0	0	0	1	0	1	6	0
S437Q06	1	2	0	0	5	0	0	0	1	0	4	6	0
S510Q01T	5	2	0	0	5	0	0	0	2	0	3	6	0
S510Q04T	3	2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	4	0

Por ejemplo, a partir de los datos de la tabla 4, se observa que para la CCAA de Andalucía (And) ningún ítem del módulo 1 carga en la escala más frecuente; ello se refleja en la proporción =.000; para el caso de la CCAA de Cataluña (Cat), vemos que todos los ítems cargan en la escala más frecuente, de manera que la proporción reflejada en la tabla es 1.000. Así se calculó para todos los casos en ambos procedimientos.

Se manifiesta una gran variabilidad en el rango de proporciones encontradas en los módulos para cada una de las regiones estudiadas independientemente del procedimiento de análisis empleado. A su vez, los resultados no parecen mostrar ningún patrón de coincidencia en las proporciones de ítems que cargan en la escala más frecuente entre los procedimientos empleados en el estudio (Tabla 5).

Por otra parte, se aprecia mayor estabilidad en los módulos a través del uso del procedimiento MHM que por medio del AFE (Tabla 5).

Centrándonos en el estudio de MHM se puede observar que ofrecen mayores proporciones de estabilidad, reflejadas en rangos de variabilidad inferiores a 0.30 y valores máximos próximos a la unidad:

- entre las CCAA, los módulos 3 y 5;
- entre los módulos, las CCAA: Aragón, Cataluña y País Vasco.

Tabla 5. Resumen de resultados AFE y MHM por CCAA.

AFE										
CCAA	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	Min	Max	Rango
Andalucía	0.000	0.867	0.067	0.333	0.214	0.000	0.063	0.000	0.867	0.867
Aragón	0.059	0.867	0.600	0.833	0.786	0.714	0.067	0.059	0.867	0.808
Asturias	1.000	0.867	0.400	0.167	0.786	0.786	0.800	0.167	1.000	0.833
Cantabria	1.000	0.133	0.600	0.833	0.786	0.000	0.067	0.000	1.000	1.000
Castilla y León	0.059	0.867	0.067	0.167	0.286	0.500	0.667	0.059	0.867	0.808
Cataluña	1.000	0.133	0.667	0.833	0.000	0.000	0.067	0.000	1.000	1.000
Galicia	1.000	0.133	0.733	0.083	0.786	0.429	0.067	0.067	1.000	0.933
Rioja	1.000	0.067	0.467	0.167	0.214	0.357	0.067	0.067	1.000	0.933
Navarra	0.000	0.133	0.800	0.833	0.214	0.000	0.733	0.000	0.833	0.833
País Vasco	1.000	0.200	0.600	0.333	0.286	0.929	0.067	0.067	1.000	0.933
Resto de España	0.176	0.000	0.867	0.833	0.786	0.786	0.400	0.000	0.867	0.867
Min	0.000	0.000	0.067	0.083	0.000	0.000	0.063			
Max	1.000	0.867	0.867	0.833	0.786	0.929	0.800			
Rango	1.000	0.867	0.800	0.750	0.786	0.929	0.738			

MHM										
CCAA	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	Min	Max	Rango
Andalucía	0.471	0.933	0.667	0.750	0.786	0.786	0.812	0.471	0.933	0.462
Aragón	0.824	0.667	0.867	0.833	0.714	0.714	0.938	<b>0.667</b>	<b>0.938</b>	<b>0.271</b>
Asturias	0.941	0.533	0.667	0.833	1.000	0.786	0.812	0.533	1.000	0.467
Cantabria	0.824	0.600	0.800	0.500	0.857	0.714	0.875	0.500	0.875	0.375
Castilla y León	0.529	0.533	0.800	0.917	0.857	0.857	0.500	0.500	0.917	0.417
Cataluña	0.706	0.733	0.933	0.667	0.786	0.714	0.938	<b>0.667</b>	<b>0.938</b>	<b>0.271</b>
Galicia	0.706	0.667	0.933	0.917	0.714	1.000	0.812	0.667	1.000	0.333
Rioja	0.588	0.600	0.733	0.833	0.857	0.786	0.562	0.562	0.857	0.295
Navarra	0.706	0.400	0.933	0.917	0.857	0.643	0.750	0.400	0.933	0.533
País Vasco	0.706	0.933	0.867	0.833	0.786	0.786	0.875	<b>0.706</b>	<b>0.933</b>	<b>0.227</b>
Resto de España	0.529	0.667	0.733	0.750	0.929	0.857	0.750	0.529	0.929	0.400
Mínimo	0.471	0.400	<b>0.667</b>	0.500	<b>0.714</b>	0.643	0.500			
Máximo	0.941	0.933	<b>0.933</b>	0.917	<b>1.000</b>	1.000	0.938			
Rango	0.470	0.533	<b>0.266</b>	0.417	<b>0.286</b>	0.357	0.438			

#### 4. REFLEXIONES ACERCA DE LA DIMENSIONALIDAD DE LA PRUEBA DE CIENCIAS DE PISA 2006

Tanto en el análisis general de la muestra española como los análisis correspondientes a las submuestras de las CCAA podemos observar que:

- Los resultados obtenidos a través de los dos procedimientos empleados no pueden considerarse equivalentes, y de hecho, la mayoría de los módulos manifiesta una estructura diferente en cada procedimiento, considerando tanto el número de escalas como la composición de éstas (proporción de ítems presentes en la escala).
- Los resultados de ambos procedimientos no parecen reflejar la existencia de una dimensionalidad estable en la prueba de Ciencias de PISA 2006. A través del procedimiento MHM se reflejaría sólo ciertos niveles de estabilidad para 3 de las CCAA (Aragón, Cataluña y País Vasco), y para dos de los módulos (3 y 5), mientras que el procedimiento de AFE no parece capaz de determinar una estabilidad subyacente.

Sin duda habrá que esperar a que los organizadores y diseñadores del estudio PISA den a conocer qué ítems se definen dentro de cada una de las dimensiones de la estructura de competencias en ciencias para poder tener una mejor comprensión de la naturaleza de la prueba. Quizás la explicitación de la estructura en función de la naturaleza de las diferentes capacidades que los ítems valoran podrá servir de guía en nuevos análisis.

## **ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA EQUIPARACIÓN ENTRE CUADERNILLOS Y CCAA EN LA PRUEBA DE CIENCIAS DE PISA 2006 PARA LA MUESTRA ESPAÑOLA**

**Eva Expósito Casas, José Luis Gaviria Soto, *Universidad Complutense de Madrid***

### **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo del presente trabajo es determinar cómo influye el proceso de equiparación en la interpretación de las habilidades estimadas para la prueba de ciencias de PISA 2006, y analizar a qué conclusiones se llegaría estudiando las puntuaciones equiparadas de los sujetos y las puntuaciones sin equiparar, tanto en la muestra española como entre comunidades autónomas.

En el diseño de pruebas educativas es factible que se contemple la aplicación de éstas en distintas poblaciones; ello exige que las habilidades estimadas sean puestas en una escala común para una mejor interpretación de las mismas, proceso conocido como equiparación. Si se obvia este proceso de escalamiento se puede llegar a conclusiones erróneas acerca de la interpretación de la habilidad estimada (Gaviria y Ruiz de Miguel, 2007).

En la prueba de ciencias de PISA 2006 se ha llevado a cabo un proceso de equiparación que permite comparar los resultados, de manera fiable, entre los distintos países que participan en el estudio.

El proceso de equiparación se hace imprescindible tanto en el caso de querer comparar los resultados de distintos instrumentos, como en el caso de que el objetivo sea comparar los resultados de un mismo instrumento en distintos momentos. De este modo se puede hablar de dos tipos de equiparación, *horizontal* y *vertical* (Kolen y Brennan, 1995). Se habla de equiparación horizontal cuando los tests a equiparar se intentan construir con igual dificultad, este es el caso de las formas alternativas del mismo test, las cuales están interconectadas, construidas para medir el mismo constructo con similares propiedades psicométricas, para la

misma población de examinados. En otros casos la dificultad de los test a equiparar es claramente distinta, ya que se pretende comparar, por ejemplo, la misma habilidad en distintos cursos, en este caso hablamos de equiparación vertical (Skaggs y Lissitz, 1981). De acuerdo con las normas incluidas en *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA y NCME, 1985) es más correcto referirse a este tipo de proceso como “Escalamiento para la comparativa” (Gaviria y Ruiz de Miguel, 2007).

El presente trabajo se va a centrar en la equiparación horizontal, es decir, en la equiparación de las puntuaciones de ciencias en PISA 2006 a nivel de cuadernillos y comunidades autónomas (CCAA).

Los resultados en la prueba de ciencias de PISA 2006 para España sugieren que existen diferencias entre CCAA a nivel de la habilidad de los sujetos, por ejemplo, se afirma que la Rioja es la comunidad donde mayor competencia en ciencias tienen los estudiantes españoles en comparación con los estudiantes de la comunidad del País Vasco (OCDE, 2008). El ejercicio de equiparación horizontal tiene por objetivo reproducir las diferencias reportadas por PISA en la prueba de ciencias. Por lo tanto, se espera que el comportamiento de una comunidad sea lo más estable posible entre los cuadernillos y si existen diferencias entre comunidades deben ser constantes entre los mismos, del igual modo, no deben existir diferencias entre cuadernillos dentro de la comunidad. Además, se comparan las habilidades estimadas al equiparar con las habilidades estimadas sin equiparar.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Cuadernillos de PISA 2006

Para la medición de la competencia en ciencias de PISA 2006 se tienen 103 ítems organizados en 7 módulos con diferente número de ítems. En PISA se considera que los módulos son equiparables, ya que el tiempo para la resolución de cada uno es el mismo (30 minutos). A partir de los módulos se definen los cuadernillos que pueden llegar a contener como máximo 4 módulos de ciencias y como mínimo 1. A su vez, cada módulo está presente en 4 formas de cuadernillo (OCDE, 2008).

Los cuadernillos seleccionados para el presente estudio son las formas 4, 11 y 12. Ya que ellos son definidos por el módulo 5, que según los resultados de Pascual y Núñez (2009) es el módulo que refleja una mayor estabilidad de la estructura dimensional entre comunidades autónomas. Se descarto el cuadernillo 5 porque su estructura está definida por 4 módulos de ciencias, mientras los otros están sólo definidos por dos. Los otros módulos de matemáticas o de lectura, que terminan de definir a los cuadernillos, no influyeron en la selección de los mismos.

### 2.2. Equiparación

El proceso de equiparación que se llevo a cabo está basado en el diseño de ítems de anclaje (comunes), siendo el diseño más utilizado en la equiparación de pruebas (Muñiz, 1990). Éste proceso consiste, en primer lugar, en hacer una aplicación de los tests a equiparar a muestras diferentes y en segundo lugar, a través de los ítems comunes, que se tienen entre test, se busca establecer equivalencias entre los mismos, en nuestro caso, los ítems de anclaje

corresponden a los del módulo 5. El método de equiparación seleccionado fue Media/Sigma (Marco, 1977) el cual emplea la media y la desviación típica del parámetro  $b$  estimado en los ítems comunes que permiten estimar los valores de Alfa y Beta de una función lineal:

$$A = \frac{S_{b_B}}{S_{b_T}}$$

$$B = M_{b_B} - \frac{S_{b_B}}{S_{b_T}} M_{b_T}$$

A través de estos valores, los parámetros de los ítems del conjunto de la prueba se pueden transformar a la escala objetivo por medio de las siguientes formulas:

$$b_{Jj} = A b_{Ij} + B$$

$$a_{Jj} = \frac{a_{Ij}}{A}$$

El proceso de equiparación llevado a cabo en el presente estudio se divide en dos partes:

#### Equiparación entre CCAA en cada cuadernillo

- En primer lugar, para cada cuadernillo y para cada CCAA, se calibraron los ítems a través del modelo de 2PL de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) empleando el paquete *irtoys* (Partchev, 2009) para R (R Development Core Team, 2008) y el programa *icl* (Hanson, 2002). Posteriormente, los parámetros de los ítems se equipararon con los ítems del módulo 5 de la CCAA “resto de España”.
- En segundo lugar, a través del paquete *irtoys* (Partchev, 2009) para R (R Development Core Team, 2008) se estimaron los rasgos latentes de cada uno de los sujetos de cada CCAA en cada cuadernillo y se realizó un Análisis de Varianza (ANOVA) para establecer si existen diferencias significativas en el rasgo latente entre CCAA. Este ANOVA se repitió con los rasgos latentes estimados sin haber realizado ninguna equiparación.

#### Equiparación entre cuadernillos en cada CCAA.

- En primer lugar, para cada CCAA y para cada cuadernillo, se calibraron los ítems a través del modelo de 2PL de TRI. Posteriormente, los parámetros de los ítems se equipararon con los ítems del módulo 5 del cuadernillo 4. Ya que, el módulo 4 según Pascual y Núñez (2009) es el módulo que refleja una mayor estabilidad de la estructura dimensional con respecto a los módulos 2 y 1 que definen a los cuadernillos 11 y 12 respectivamente. Es así que todos los parámetros de los ítems de todos los cuadernillos quedan expresados en la misma escala.
- En segundo lugar, se estimaron los rasgos latentes de cada uno de los sujetos de cada cuadernillo en cada CCAA y se realizó un ANOVA para establecer si existen diferencias significativas en el rasgo latente entre cuadernillos. Este ANOVA se repitió con los rasgos latentes estimados sin haber realizado ninguna equiparación.

La existencia de diferencias en las interpretaciones antes y después del proceso de equiparación, han de conducir a un análisis acerca del origen de tales discrepancias.

### 2.3. Muestra

En PISA 2006 han participado un total de 19604 alumnos españoles de 15 años de edad, pero sólo se han tenido en cuenta los sujetos que han resuelto los cuadernillos 4, 11 y 12. La distribución de estudiantes por CCAA y cuadernillo ha sido: Andalucía (C4:71 ,C11:97 y C12:64), Aragón (C4:85 ,C11:113 y C12:82), Asturias (C4:96 ,C11:115 y C12:86), Cantabria (C4:93 ,C11:118 y C12:80), Castilla y León (C4:81 ,C11:106 y C12:83), Cataluña (C4:96 ,C11:101 y C12:66), Galicia (C4:85 ,C11:101 y C12:75), La Rioja (C4:67 ,C11:97 y C12:59), Navarra (C4:89 ,C11:103 y C12:71), País Vasco (C4:208 ,C11:266 y C12:172) y resto de España (C4:112 ,C11:143 y C12:94).

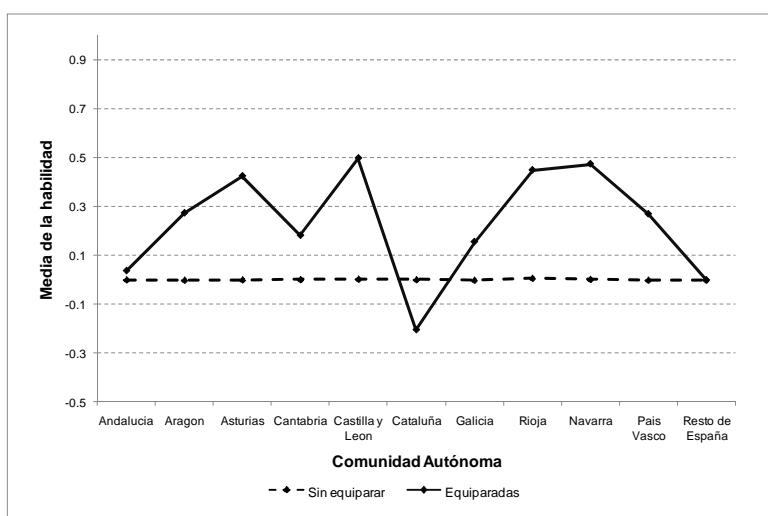
## 3. RESULTADOS

### 3.1. Equiparación entre CCAA en cada cuadernillo

Tabla 1. Resultados de ANOVA para cada cuadernillo entre CCAA.

Cuadernillo	Condición	F	Sig
4	Sin Equiparación	0.000	1.000
	Con Equiparación	<b>4.625</b>	<b>0.000</b>
11	Sin Equiparación	0.001	1.000
	Con Equiparación	<b>2.448</b>	<b>0.007</b>
12	Sin Equiparación	0,001	1,000
	Con Equiparación	1,699	0,076

Como se puede observar en la tabla 1, existen diferencias significativas entre CCAA para los cuadernillos 4 y 11 en las puntuaciones equiparadas, mientras sin equiparar no hay diferencias significativas entre comunidades. En el caso de los cuadernillos 4 y 11, al observarse diferencias estadísticamente significativas entre comunidades, se decidió realizar contrastes posteriores mediante la prueba de Tuckey, con la intención de comprobar entre qué comunidades se dan dichas diferencias. Además, se incluyen unas gráficas ilustrativas de las medias de cada CCAA en ambos cuadernillos para poder analizar las diferencias con mayor detalle.

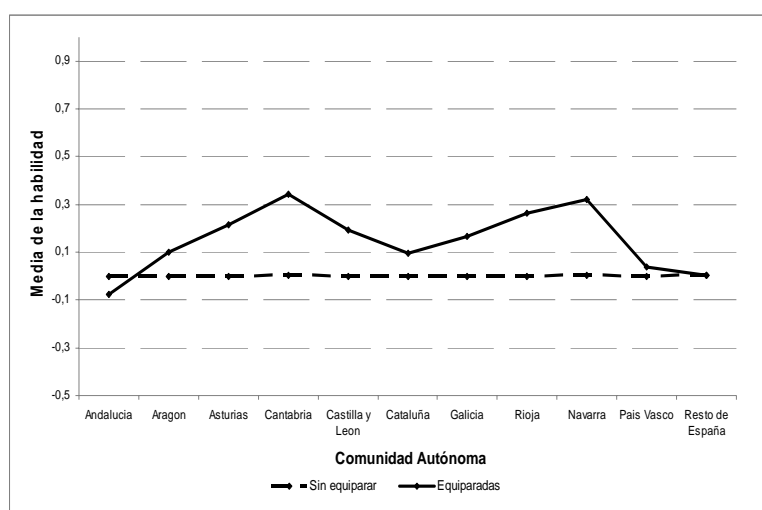


Gráfica 1. Medias de la habilidad estimadas en el cuadernillo 4 para las CCAA.

En el caso del cuadernillo 4 los contrastes posteriores realizados con la prueba de Tuckey indican que las diferencias significativas se dan entre las siguientes comunidades: Castilla y León/Cataluña, Castilla y León/Resto de España, Cataluña/Aragón, Cataluña/Asturias, Cataluña/Rioja, Cataluña/Navarra, Cataluña/País Vasco y por último entre Navarra /Resto de España.

Cataluña se presenta como la Comunidad Autónoma que más se diferencia del resto en el cuadernillo 4, puesto que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre Cataluña y otras 6 comunidades autónomas. También debemos destacar que la puntuación más baja en las puntuaciones equiparadas es precisamente la de ésta comunidad. Castilla y León es la que tiene una puntuación más alta, presentando diferencias tanto con Cataluña como con Resto de España. Navarra es la segunda CCAA con mayor puntuación y presenta diferencias estadísticamente significativas con Resto de España.

A continuación se presentan los resultados para el cuadernillo 11. Tras realizar los contrastes posteriores con la prueba de Tuckey se ve que las diferencias estadísticamente significativas, tan sólo se dan entre dos CCAA: Andalucía y Resto de España. Al contrario de lo que sucedía en el caso anterior, en el cuadernillo 11 Andalucía es la comunidad que presenta menor puntuación, Castilla y León en este caso ya no ocupa la primera posición y la puntuación más alta en el cuadernillo 11 es la de Cantabria. En contra de lo esperado, parecen existir diferencias en la competencia en ciencias dentro de la misma comunidad para uno u otro cuadernillo.



Grafica 2. Medias de la habilidad estimadas en el cuadernillo 11 para las CCAA.

### 3.2. Equiparación entre cuadernillos en cada CCAA

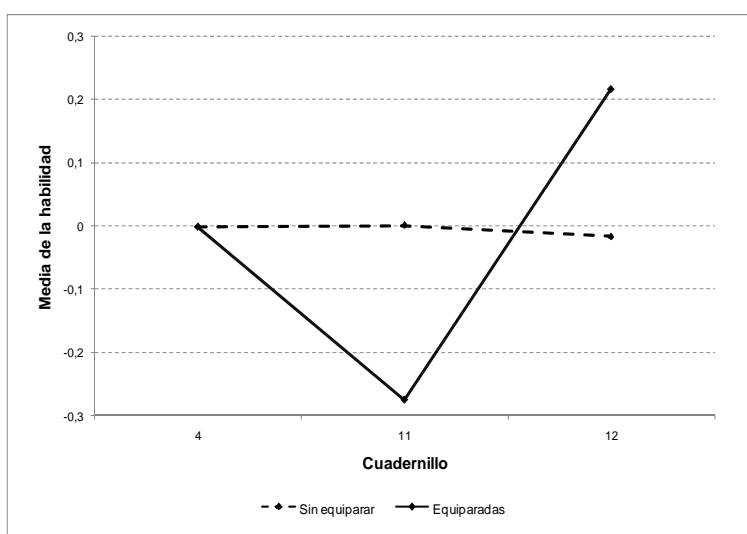
Como se observa, las comunidades autónomas donde existen diferencias estadísticamente significativas entre cuadernillos son Andalucía, Aragón, Castilla y León, Navarra y País Vasco. Para comprobar entre qué cuadernillos se dan estas diferencias significativas, hemos realizado la prueba de Tuckey para contrastes posteriores. Además de los resultados de dicha prueba, se presentan gráficas ilustrativas de éstas 5 comunidades autónomas donde se han dado diferencias estadísticamente significativas.



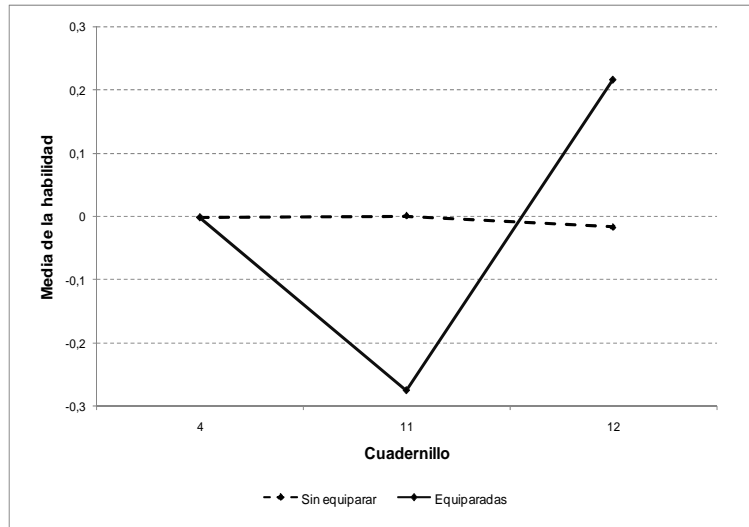
Tabla 2. Resultados de ANOVA para cada CCAA por cuadernillo.

CCAA	Condición	F	Sig
Andalucía	Sin equiparación	0.000	1.000
	Con equiparación	<b>5.154</b>	<b>0.006</b>
Aragón	Sin equiparación	0.000	1.000
	Con equiparación	<b>4.214</b>	<b>0.016</b>
Asturias	Sin equiparación	0.001	0.999
	Con equiparación	1.704	0.184
Cantabria	Sin equiparación	0.001	0.999
	Con equiparación	0.122	0.885
Castilla y León	Sin equiparación	0.001	0.999
	Con equiparación	<b>5.185</b>	<b>0.006</b>
Cataluña	Sin equiparación	0.000	1.000
	Con equiparación	0.606	0.545
Galicia	Sin equiparación	0.000	1.000
	Con equiparación	0.352	0.703
Rioja	Sin equiparación	0.000	1.000
	Con equiparación	1.293	0.276
Navarra	Sin equiparación	0.000	1.000
	Con equiparación	<b>3.370</b>	<b>0.036</b>
País Vasco	Sin equiparación	0.001	0.999
	Con equiparación	<b>7.993</b>	<b>0.000</b>
Resto de España	Sin equiparación	0.001	0.999
	Con equiparación	1.669	0.190

La prueba de contrastes posteriores indica que la diferencia estadísticamente significativa se da entre los cuadernillos 11 y 12 (diferencia = -0.49) siendo significativamente mayor la media para el cuadernillo 12 (Gráfica 3). Si se contrasta esta información con la expuesta en el gráfico 2, vemos como el cuadernillo 11 parece estar perjudicando a los estudiantes de Andalucía, puesto que sus puntuaciones en el mismo son menores.



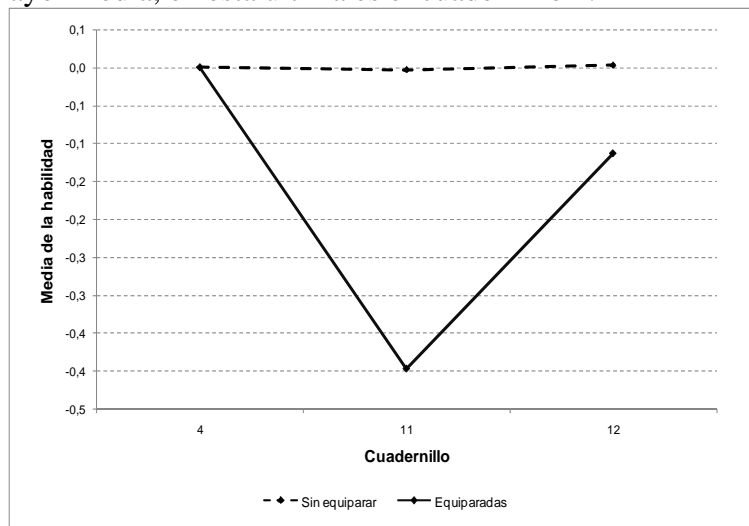
Gráfica 3. Medias de la habilidad estimadas en Andalucía por cuadernillo.



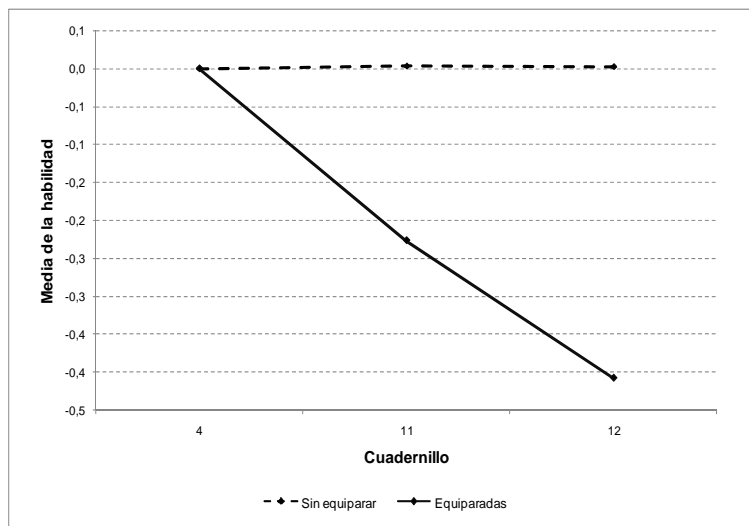
Gráfica 4. Medias de la habilidad estimadas en Aragón por cuadernillo

En el caso de Aragón (Gráfica 4), las diferencias significativas también se dan entre los cuadernillos 11 y 12, siendo la diferencia entre la media de ambos de -0.44, siendo el cuadernillo 11 en el que los sujetos obtuvieron menor puntuación media.

En cuanto a Castilla y León, los resultados de la prueba de Tuckey muestran que, en este caso, las diferencias se dan entre los cuadernillos 4 y 11, diferencia de 0.39 puntos, siendo el cuadernillo 11 en el que menos puntuación obtuvieron los sujetos. En la gráfica 5 se muestra como el caso de Castilla y León es similar a los de Andalucía y Aragón (Gráficas 3 y 4 respectivamente), puesto que en los tres casos el cuadernillo 11 es en el que se obtiene una media menor, sin embargo, mientras que en las dos primeras comunidades el cuadernillo 12 se presenta con mayor media, en ésta última es el cuadernillo 4.

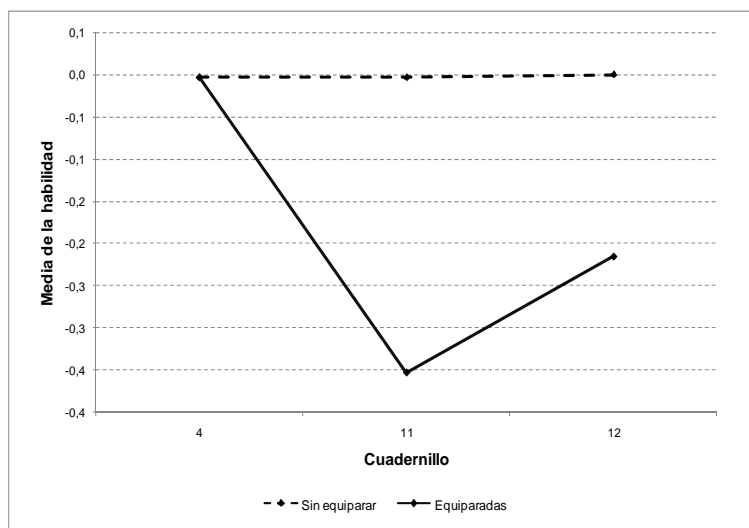


Gráfica 5. Medias de la habilidad estimadas en Castilla y León por cuadernillo



Gráfica 6. Medias de la habilidad estimadas en Navarra por cuadernillo.

En el caso de Navarra es sorprendente que sea el cuadernillo 12 el que menor valor de media tiene, puesto que en el resto de comunidades autónomas donde existen diferencias significativas el cuadernillo 11 es el que presenta una media más baja (Gráfica 6). La prueba de Tuckey indica que la diferencia significativa se da entre los cuadernillos 4 y 12 (0.41 puntos).



Gráfica 7. Medias de la habilidad estimadas en el País Vasco por cuadernillo

Por último, en el País Vasco, el cuadernillo en el que se observa la media más baja es el 11. Las diferencias estadísticamente significativas se dan entre los cuadernillos 4 y 11, siendo esta diferencia de 0.34 puntos (Gráfica 7).

#### 4. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos nos planteamos una serie de cuestiones acerca de los mismos:

1. ¿Por qué la clasificación de comunidades autónomas varía en función del cuadernillo que se utilice para estimar la habilidad del sujeto?.
2. El cuadernillo 11, además del módulo común de ítems (módulo 5) está definido por el módulo 2, ¿qué sucede en éste módulo para qué el cuadernillo 11 se presente con una

media más baja en 4 de las 5 comunidades donde se dan diferencias estadísticamente significativas entre cuadernillos?

3. ¿A qué se debe que en el caso de Navarra el cuadernillo 12 sea el que peor funciona?. Puesto que éste cuadernillo está definido por los módulos 5 y 1 ¿las características del módulo 1 podrían ser las causantes?
4. Los cuadernillos definidos en PISA 2006 ¿realmente son comparables entre sí? ¿presentan las mismas propiedades psicométricas?.

## **ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DEL ÍTEM EN LA PRUEBA DE CIENCIAS DE PISA 2006 EN LA MUESTRA ESPAÑOLA**

**Sonia Janeth Romero, *Universidad Autónoma de Madrid***  
**Xavier G. Ordóñez, *Universidad Complutense de Madrid***

En la última década, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha llevado a cabo una serie de procesos evaluativos llamados “Programme for International Student Assessment” (PISA), constituyéndose en uno de los más importantes y amplios estudios de medición de la calidad educativa a nivel internacional. Los resultados de PISA han tenido grandes repercusiones a nivel mundial y en los países participantes, por éste motivo es de suma importancia estudiar la calidad de los ítems que la componen, de allí que el objeto del presente estudio es analizar el Funcionamiento Diferencial del Ítem (FDI) en los ítems de Ciencias de PISA 2006. En concreto se pretende conocer si los ítems se comportan diferencialmente entre las comunidades autónomas (CCAA) que presentan diferencias significativas en las proporciones de dominio de los atributos cognitivos definidos por la OCDE, según los resultados del estudio de Romero, Ordóñez, López y Navarro (2008).

Para llevar a cabo el análisis se han empleado los siguientes procedimientos basados en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI): a) Prueba de Razón de Verosimilitud (en inglés, IRT-LR) de Thissen, Steinberg y Wainer (1993), b) Chi Cuadrado de Lord (1980), y c) Medidas Exactas del Área con Signo (ACS) de Raju (1988, 1990). Los resultados muestran la presencia de algunos ítems con DIF con mayor incidencia en las comparaciones que incluyen a las comunidades Cataluña y País Vasco. Los diversos métodos empleados producen resultados consistentes.

### **1. INTRODUCCIÓN**

El desarrollo de instrumentos de medida y los procesos evaluativos en educación han evolucionado mediante diversos cambios (especialmente tecnológicos e informáticos) que han

ocurrido en la teoría de los test desde sus inicios (Muñiz, 1998). Dentro de estos cambios uno de los más significativos ha sido el progresivo uso de evaluaciones internacionales como TIMSS o PISA, que han cobrado importancia en las últimas décadas debido su amplia cobertura y al interés creciente de los países por mejorar su potencial humano. Los resultados de este tipo de evaluaciones se suele utilizar para realizar todo tipo de comparaciones (entre países, comunidades...) por lo que es especialmente importante la rigurosidad en el proceso de construcción, adaptación e interpretación de las pruebas usadas.

El uso masivo de las pruebas y el impacto social de las mismas ha hecho necesario que diversos investigadores de la teoría de los test hayan enfocado sus esfuerzos en mejorar la calidad de los instrumentos de medición, no solo en su precisión y disminución del error de medida (fiabilidad), sino también en asegurar que no se genere ninguna consecuencia negativa en los sujetos que sea debida a alguna fuente de invalidez (Messick, 1995). Las puntuaciones obtenidas en los test se utilizan para realizar inferencias sobre el nivel de los sujetos en el atributo medido y con base a dichas inferencias se toman decisiones que suelen ser importantes y tener repercusión en la vida de los examinados. Es por esta razón que, si las puntuaciones no significan lo mismo para sujetos pertenecientes a distintos grupos, su utilización posterior en procesos de decisión puede acarrear consecuencias negativas. En el caso de las evaluaciones internacionales este aspecto tiene especial relevancia pues sus resultados están siendo utilizados como criterios de referencia para introducir y mejorar políticas educativas de los países participantes (Mislevy, 1995, Postlethwaite, 1999).

Un importante aporte en este sentido ha sido el estudio del funcionamiento diferencial del ítem (FDI), su principal objetivo es detectar ítems cuya probabilidad de acierto sea diferente entre subgrupos de una población teniendo valores iguales en la variable medida (Fidalgo, 1996), en otras palabras el análisis de FDI permite detectar sesgos que puedan existir contra determinados grupos con características comunes denominadas variables de agrupamiento, que generalmente son de carácter sociodemográfico (sexo, estado civil, raza, lugar de nacimiento...) aunque pueden ser también variables latentes. Se dice que un ítem se comporta diferencialmente cuando su probabilidad de acertarlo es diferente para examinados que pertenecen a grupos diferentes, aunque tengan el mismo nivel de habilidad en la variable que se mide, la presencia de FDI constituye un síntoma de falta de validez de las inferencias que se realizan sobre los resultados de la evaluación (Clauser y Mazor, 1998).

Romero, Ordóñez, López y Navarro (2008) realizaron un estudio en el que se buscaba analizar si existían diferencias entre las comunidades autónomas españolas en cuanto a las probabilidades de dominar las competencias definidas por la OECD para la prueba de ciencias de PISA-2006. Los autores encontraron diferencias significativas entre comunidades según las cuales, Andalucía y País Vasco presentaban una menor probabilidad de dominio de las competencias cognitivas comparados con las demás comunidades autónomas españolas. Cataluña también exhibió una menor probabilidad de dominio con respecto a Asturias y La Rioja, mientras que Asturias, Castilla y León y La Rioja presentaron una mayor probabilidad de dominio con respecto a las comunidades no identificadas en la evaluación (resto de España). Entre las comunidades Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, La Rioja y Navarra no se encontraron diferencias significativas en el desempeño de las competencias.

Con la idea de conocer si los resultados encontrados en el estudio de estos autores corresponden a diferencias *reales* entre las comunidades en el desempeño de las competencias científicas (impacto) o por el contrario se deben a FDI, el objetivo del presente estudio es

analizar el FDI entre las CCAA que presentan diferencias significativas en las proporciones de dominio de los atributos cognitivos definidos para la competencia científica en PISA-2006 según el estudio de Romero, Ordóñez, López y Navarro (2008).

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Programa PISA y prueba de ciencias**

El Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una evaluación internacional estandarizada desarrollada de forma conjunta por los países participantes, y aplicada a los alumnos de 15 años pertenecientes al sistema educativo. Esta medición tiene lugar cada 3 años, ha comenzado en el año 2000 y se extenderá hasta 2015. En el tercer ciclo, correspondiente al año 2006, han participado 56 países y por término medio, en cada país fueron sometidos a las pruebas de evaluación entre 4500 y 10000 estudiantes (MEC, 2007). PISA 2006 abarca las áreas de competencia lectora, matemática y científica con énfasis en ésta última que ha sido definida como la capacidad de aplicar conocimientos científicos para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos y extraer conclusiones basadas en pruebas (MEC, 2007). La competencia científica se ha medido en 103 ítems de diversos formatos (respuesta abierta, elección múltiple, elección múltiple compleja y de respuesta construida cerrada) que han sido organizados en 7 grupos (S1, S2, ..., S6, S7) cada uno de los cuales requiere 30 minutos del tiempo en el test. Los ítems fueron presentados en 13 cuadernillos que se resuelven en 2 horas y que contienen también preguntas de otras áreas como matemáticas y comprensión lectora. A cada estudiante le fue asignado aleatoriamente el cuadernillo que debía responder. Los cuadernillos se componen de cuatro grupos de acuerdo a un diseño de rotación según el cual cada grupo (y por tanto cada ítem) aparece en 4 cuadernillos. Una explicación más detallada del diseño de la prueba se encuentra en el informe técnico de la OCDE (2009).

### **2.2. Muestra**

Se ha empleado la muestra total de alumnos evaluados en España con un total de 19604 alumnos. La distribución de estudiantes por comunidades autónomas fue: Andalucía (1463), Aragón (1526), Asturias (1579), Cantabria (1496), Castilla y León (1512) Cataluña (1527), Galicia (1573), La Rioja (1333), Navarra (1590), País Vasco (3929) y resto de España (2076).

### **2.3. Método**

Existen varios métodos para detectar el FDI, una clasificación general es la que los divide en técnicas de sesgo interno y externo (Fidalgo, 1996), estas últimas utilizan criterios externos al test mientras que las técnicas de sesgo interno utilizan la puntuación total del test ( $Z$ ) o la habilidad del sujeto estimada a partir de sus puntuaciones en el test bajo escrutinio ( $\theta$ ) como criterio. Las diferencias entre grupos pueden ser del mismo signo a lo largo de la escala (FDI uniforme) o variar de signo en ella (FDI no uniforme)., en otras palabras, se dice que un ítem presenta FDI uniforme cuando la probabilidad de contestar correctamente al ítem es mayor para un grupo que para otro uniformemente en todos los niveles de rasgo.

Dentro de las técnicas internas se encuentran las basadas en la TRI, en este contexto se considera que un ítem presenta FDI si la Curva Característica del Ítem (CCI) obtenida en uno de los grupos difiere de la obtenida en otro (Lord, 1980; Mellenbergh, 1989) o si sus parámetros difieren significativamente (Thissen, 2001). El estudio del FDI desde la perspectiva de la TRI ha seguido tradicionalmente dos enfoques distintos: el primero requiere el cálculo o estimación del área existente entre las CCI estimadas en los grupos de interés (Hambleton y Rogers, 1989; Kim y Cohen, 1991; Raju, 1988, 1990) y el segundo, el contraste de hipótesis acerca de la igualdad de los parámetros que caracterizan a las CCIs estimadas en dichos grupos (Lord, 1977, 1980; Mellenbergh, 1972, 1989; Thissen, 2001). En el presente trabajo se han usado tres técnicas. Del primer enfoque se han usado: a) las medidas exactas del área entre las CCI de los ítems del grupo focal y el de referencia (Raju, 1988, 1990), en concreto, se ha empleado el Área Con Signo (ACS) estimada con el modelo logístico de 1 parámetro de la TRI. Los detalles del procedimiento y de la equiparación de parámetros se encuentran en el manual del software empleado (XS-DIF, Ordóñez y Romero, 2007) y b) el chi cuadrado de Lord (1980) cuya fórmula es:

$$\chi^2 = v' \Sigma^{-1} v$$

Donde:

$v$  : Es un vector fila con las diferencias entre el grupo de referencia y focal en los parámetros estimados para los  $n$  ítems que definen el modelo.

$\Sigma^{-1}$  : Es la inversa de la matriz de varianzas-covarianzas de  $v$ .

Las principales ventajas de las medidas de áreas exactas con signo es que permiten detectar FDI no uniforme y que tienen un estimador de la dirección y magnitud del FDI, mientras que una gran ventaja del  $\chi^2$  de Lord es que ofrece prueba de significación. La desventaja de este par de procedimientos es que los datos deben ajustarse a la TRI y cumplir sus supuestos, por lo que se requieren muestras grandes, sin embargo este no es un inconveniente para el presente estudio pues se cuenta con una muestra de tamaño suficiente y los datos ajustan adecuadamente al modelo TRI.

El tercer procedimiento utilizado pertenece al segundo enfoque arriba mencionado y es conocido como prueba de razón de verosimilitud (en inglés, IRT-LR). Propuesta por Thissen, Steinberg y Wainer (1993), esta técnica pone a prueba la hipótesis nula de que los parámetros de la función de respuesta a un ítem no difieren entre los dos grupos, por lo tanto, si la prueba de razón de verosimilitud es estadísticamente significativa indica la presencia de FDI. Como el método involucra prueba de hipótesis directa sobre los parámetros de los ítems tiene la ventaja de que permite detectar si el FDI ocurre en la dificultad, en la discriminación o en el parámetro de pseudo-azar.

## 2.4.Procedimiento

En primer lugar se calibraron las bases de datos con los resultados de los 7 grupos que contienen ítems de ciencias con los modelos logísticos de TRI de 1 y 2 parámetros ya que las técnicas ACS y  $\chi^2$  de Lord fueron aplicadas utilizando el modelo TRI de 1 parámetro mientras que IRTLR con el de 2 parámetros. Como se esperaba, los dos métodos de TRI presentan un buen ajuste a los datos. En segundo lugar se han definido las cuatro comparaciones a realizar: en las dos primeras comparaciones Andalucía y País Vasco se consideraron como grupo focal y se compararon con las demás comunidades participantes en conjunto considerándose como grupo de referencia. La tercera comparación incluyó a Cataluña como grupo focal y Asturias y La Rioja en conjunto como grupo de referencia y finalmente las comunidades identificadas



en PISA como “Resto de España” se consideraron grupo focal frente al grupo de referencia conformado por Asturias, Castilla y León y La Rioja. En tercer lugar se emplearon los procedimientos anteriormente descritos para la detección de DIF. El software que se ha utilizado es: para la calibración de los datos el paquete *ltm* (Rizopoulos, 2006), para el cálculo de las ACS y  $\chi^2$  de Lord el *XS-DIF* (Ordóñez y Romero, 2007) y para el LR-DIF el *IRTLRDIF* (Thissen, 2001).

## 2.5. Resultados

La Tabla 1 presenta los resultados del análisis FDI con el método LR-DIF. En la Tabla se puede observar que aproximadamente un 23% de los ítems presentan FDI cuando Andalucía es el grupo focal y este porcentaje se eleva a 53% si se considera Cataluña como grupo focal. Un 33% de los ítems presenta FDI cuando se compara el Resto de España con el grupo de Asturias, Aragón y La Rioja y finalmente un 49.5% de los ítems tienen DIF cuando se considera al País Vasco como grupo focal. El porcentaje más elevado de DIF involucra a las comunidades Cataluña y País Vasco. Otro resultado importante es que la mayor parte del FDI ocurre en el parámetro de dificultad (FDI uniforme) y un porcentaje bajo del FDI se ha detectado en el parámetro de discriminación o en ambos (FDI no uniforme). La Figura 1 muestra un ejemplo de las CCI correspondientes al ítem S408Q03 del grupo S1, que presenta FDI uniforme y moderado que desfavorece al grupo focal (País Vasco).

Tabla 1. Ítems que presentan FDI mediante el análisis LR-DIF

G. Focal	S1 17 ítems	S2 15 ítems	S3 15 ítems	S4 12 ítems	S5 14 ítems	S6 14 ítems	S7 16 ítems
Andalucía	S326Q04 <sup>a</sup>	S421Q03	S438Q01		S268Q06 <sup>b</sup>	S269Q04 <sup>a</sup>	S131Q04 <sup>b</sup>
	S415Q07 <sup>b</sup>	S425Q03 <sup>b</sup>	S466Q01 <sup>b</sup>	-	S477Q03 <sup>b</sup>	S485Q02 <sup>b</sup>	S256Q <sup>b</sup>
	S437Q01	S425Q04 <sup>b</sup>			S524Q06 <sup>b</sup>	S508Q02 <sup>a</sup>	S447Q05 <sup>b</sup>
		S514Q02 <sup>b</sup>				S527Q01 <sup>a</sup>	S465Q01 <sup>b</sup>
		S514Q04 <sup>a</sup>				S527Q04 <sup>b</sup>	S465Q02 <sup>b</sup>
							S478Q03 <sup>b</sup>
Cataluña		S213Q01					
		S416Q01					
	S326Q02 <sup>a</sup>	S421Q01 <sup>b</sup>				S269Q03 <sup>b</sup>	
	S326Q03 <sup>a</sup>	S421Q03 <sup>b</sup>			S268Q01 <sup>ab</sup>	S426Q03 <sup>a</sup>	
	S408Q01 <sup>ab</sup>	S425Q02 <sup>b</sup>	S304Q01 <sup>b</sup>	S114Q03 <sup>ab</sup>	S268Q02 <sup>b</sup>	S426Q07 <sup>b</sup>	S131Q04 <sup>b</sup>
	S408Q03 <sup>a</sup>	S425Q03 <sup>b</sup>	S304Q03 <sup>b</sup>	S114Q04 <sup>b</sup>	S477Q02 <sup>b</sup>	S485Q03 <sup>b</sup>	S447Q02 <sup>b</sup>
	S408Q04 <sup>a</sup>	S425Q04 <sup>b</sup>	S428Q05 <sup>b</sup>	S476Q01 <sup>b</sup>	S498Q02 <sup>b</sup>	S485Q04 <sup>b</sup>	S447Q03 <sup>ab</sup>
	S415Q07 <sup>a</sup>	S425Q05 <sup>b</sup>	S438Q02 <sup>a</sup>	S476Q03 <sup>a</sup>	S519Q01 <sup>ab</sup>	S508Q02 <sup>b</sup>	S447Q04 <sup>a</sup>
	S415Q08 <sup>b</sup>	S493Q01 <sup>b</sup>	S466Q05 <sup>b</sup>	S495Q02 <sup>b</sup>	S519Q03 <sup>b</sup>	S508Q03 <sup>ab</sup>	S447Q05 <sup>b</sup>
	S437Q04	S493Q05 <sup>b</sup>	S466Q07 <sup>b</sup>	S521Q02 <sup>b</sup>	S524Q07 <sup>b</sup>	S527Q01 <sup>b</sup>	S478Q03 <sup>a</sup>
	S415Q06 <sup>b</sup>	S514Q02 <sup>b</sup>				S527Q03 <sup>ab</sup>	
	S514Q03 <sup>b</sup>						
	S514Q04 <sup>b</sup>						
Resto de España				S114Q04 <sup>b</sup>			S413Q04 <sup>b</sup>
				S114Q05 <sup>b</sup>			S413Q06 <sup>b</sup>
	S326Q03 <sup>b</sup>	S421Q03 <sup>b</sup>	S304Q02 <sup>a</sup>	S476Q01 <sup>a</sup>	S498Q03 <sup>b</sup>	S269Q03 <sup>b</sup>	S447Q03 <sup>b</sup>
	S408Q03 <sup>b</sup>	S425Q03 <sup>b</sup>	S428Q01 <sup>a</sup>	S476Q02 <sup>a</sup>	S519Q01 <sup>a</sup>	S426Q03 <sup>a</sup>	S447Q05 <sup>b</sup>
	S408Q05 <sup>b</sup>	S425Q05 <sup>a</sup>	S428Q03 <sup>b</sup>	S476Q03 <sup>b</sup>	S519Q03 <sup>b</sup>	S485Q03 <sup>b</sup>	S465Q01 <sup>a</sup>
			S438Q03 <sup>b</sup>	S495Q01 <sup>ab</sup>		S527Q03 <sup>b</sup>	S465Q02 <sup>b</sup>
			S495Q03 <sup>a</sup>		S527Q04 <sup>b</sup>	S465Q04 <sup>a</sup>	
			S521Q02 <sup>ab</sup>			S478Q01 <sup>b</sup>	
País Vasco		S213Q01 <sup>ab</sup>	S304Q01 <sup>ab</sup>				
	S326Q01 <sup>b</sup>	S416Q01 <sup>b</sup>	S304Q02 <sup>b</sup>	S114Q03 <sup>b</sup>		S269Q01 <sup>b</sup>	S131Q02 <sup>b</sup>
	S326Q02 <sup>ab</sup>	S425Q02 <sup>b</sup>	S304Q03 <sup>b</sup>	S114Q04 <sup>b</sup>		S269Q03 <sup>b</sup>	S131Q04 <sup>b</sup>
	S326Q03 <sup>a</sup>	S425Q03 <sup>b</sup>	S428Q01 <sup>b</sup>	S114Q05 <sup>b</sup>	S477Q03 <sup>b</sup>	S426Q05 <sup>b</sup>	S413Q04 <sup>b</sup>
	S408Q01 <sup>b</sup>	S425Q05 <sup>b</sup>	S428Q03 <sup>b</sup>	S476Q02 <sup>b</sup>	S519Q01 <sup>b</sup>	S485Q02 <sup>b</sup>	S413Q05 <sup>a</sup>
	S408Q03 <sup>b</sup>	S493Q01 <sup>b</sup>	S438Q02 <sup>a</sup>	S495Q03 <sup>b</sup>	S524Q06 <sup>ab</sup>	S485Q04 <sup>ab</sup>	S447Q04 <sup>b</sup>
	S437Q01 <sup>ab</sup>	S493Q03 <sup>b</sup>	S438Q03 <sup>b</sup>	S495Q04 <sup>b</sup>	S524Q07 <sup>b</sup>	S508Q02 <sup>b</sup>	S447Q05 <sup>ab</sup>
	S510Q04 <sup>ab</sup>	S493Q05 <sup>b</sup>	S458Q01 <sup>b</sup>	S521Q06 <sup>b</sup>			
		S514Q02 <sup>ab</sup>	S466Q01 <sup>a</sup>				
		S514Q04 <sup>b</sup>	S466Q07 <sup>b</sup>				

- a: FDI en el parámetro de discriminación.
  - b: FDI en el parámetro de dificultad.
  - ab: FDI en los dos parámetros (dificultad y discriminación).
- Ítems que no tienen letra presentan  $G^2$  significativo para el total pero no para ninguno de los dos parámetros específicamente.

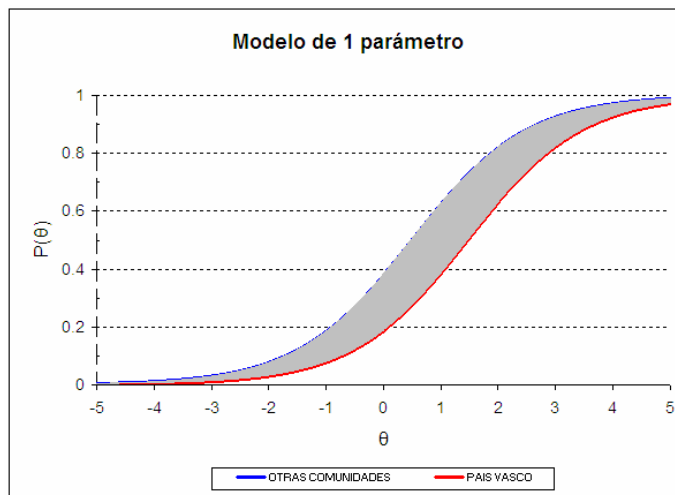


Figura 1. CCI's del ítem S408Q03 con parámetros  $b_{\beta} = 1.47$  y  $b_r = 0.49$

Tabla 2. Ítems que presentan FDI mediante los métodos  $\chi^2$  de Lord y ACS

G. Focal	S1 17 ítems	S2 15 ítems	S3 15 ítems	S4 12 ítems	S5 14 ítems	S6 14 ítems	S7 16 ítems
Andalucía	S326Q01				S268Q02		S131Q04*
	S326Q04*	S213Q01			S268Q06*		S256Q*
	S415Q02	S416Q01	S438Q01*	-	S477Q03*	S485Q02*	S465Q01*
	S415Q07*	S421Q03*	S466Q01*		S498Q03		S465Q02*
	S437Q01	S425Q04*			S524Q06*		
	S437Q04						
Cataluña	S408Q01*	S416Q01*		S114Q03*	S268Q01*	S426Q07*	S131Q04*
	S415Q08*	S425Q02*		S476Q01*	S498Q02*	S485Q03*	S447Q02*
	S437Q01	S425Q03*	S428Q05*	S495Q02*	S519Q01*	S485Q04*	S447Q03*
	S437Q06	S493Q01*		S521Q02*	S519Q03*	S508Q02*	S447Q05*
		S493Q05*			S524Q06*	S508Q03*	
		S514Q03*					
		S514Q04*					
Resto España	S408Q03*	S425Q03*	S438Q03*	-	S268Q02	S426Q03*	S413Q06*
		S425Q05*			S519Q02	S508Q02*	S465Q02*
							S478Q01*
País Vasco	S326Q01*	S213Q01*					
	S326Q02*	S416Q01*	S304Q01*	S114Q03*			
	S326Q04	S425Q02*	S304Q02*	S114Q05*	S477Q03*		
	S408Q03*	S425Q03*	S304Q03*	S476Q02*	S477Q04	S426Q03*	
	S408Q04	S425Q05*	S438Q03*	S495Q01	S498Q03	S485Q03*	S131Q04*
	S408Q05	S493Q01*	S466Q05	S495Q03*	S519Q01*	S485Q04*	S413Q04*
	S415Q02	S493Q03*	S466Q07*	S495Q04*	S519Q03*	S508Q03*	S447Q04*
	S437Q01*	S493Q05*		S521Q02	S524Q06*		
	S510Q01						
	S510Q04*						

\* Ítems que también han sido detectados por el método LR-DIF (Tabla 1)

La Tabla 2 presenta los ítems en los que se ha detectado FDI con los métodos ACS, y  $\chi^2$  de Lord. Es importante mencionar que estos dos métodos han dado un resultado exactamente igual y por ello se presentan en una sola tabla, adicionalmente, la mayor parte de

los ítems detectados con éstos dos métodos también fueron identificados con el método LR-IRT, existiendo una evidente consistencia entre métodos. Con los métodos ACS y  $\chi^2$  de Lord se han revelado un menor número de ítems con FDI, y sus resultados en la mayoría de los casos son subconjunto de los ítems encontrados con el método LR.

### 3. DISCUSIÓN

El presente estudio ha evidenciado la presencia de FDI en algunos de los ítems de la prueba de ciencias de PISA (2006), sin embargo este es solo el comienzo de un proceso que conlleva a analizar con mayor profundidad diversas variables como magnitud y tipo de FDI y a que comunidades está afectando. También es importante ampliar el trabajo a otro tipo de contrastes, por ejemplo entre otras comunidades no contempladas en este estudio o teniendo en cuenta otras variables importantes en este contexto como género, condición de inmigración y actitud hacia la ciencia (entre otras).

Siguiendo las ideas de Clauster y Mazor, (1998) es importante tener en cuenta que los resultados de la aplicación de cualquier técnica de evaluación de FDI aportan información y evidencia empírica para apoyar la validez de una prueba y detectar la presencia de error sistemático respecto a la medida de un grupo. Sin embargo, estos resultados no proveen respuestas por si solos, no se trata simplemente de eliminar los ítems con FDI sino que deben ser interpretados y revisados en su contenido por expertos para intentar determinar las causas que lo están provocando. Además es importante tener en cuenta todas las variables que pueden estar influyendo y para ello es necesario ahondar en el estudio sobre sesgo en el marco de la validez de constructo, apoyándose en la teoría subyacente al atributo que se está midiendo, en este caso, es necesario profundizar en la definición de competencia científica y en los vínculos concretos entre dicho constructo y las tareas o ítems.

## **DIFERENCIAS REGIONALES EN EL ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES EN LA EVALUACIÓN PISA 2006**

**Esther López Martín, Enrique Navarro Asencio,**  
*Universidad Complutense de Madrid*

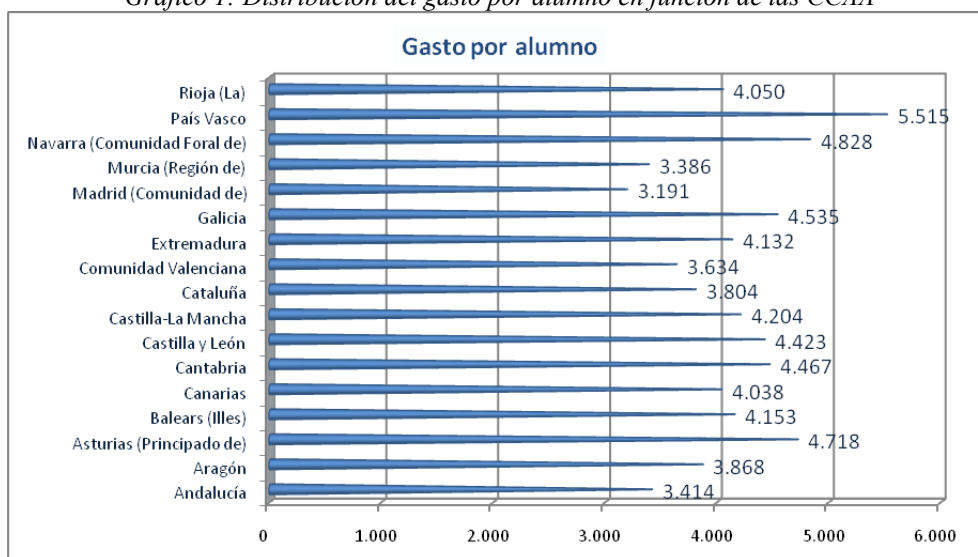
### **1. INTRODUCCIÓN**

A partir de 1992, con la Ley Orgánica de Transferencia de Competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la Autonomía por la Vía del Artículo 143 de la Constitución, se va a iniciar un proceso de cesión de las competencias educativas en aquellas Comunidades Autónomas (CCAA) que aún no lo habían hecho. De esta forma, en la actualidad, las diferentes CCAA, excluyendo Ceuta y Melilla, tienen asumidas todas las competencias en materias de educación, a excepción de, tal y como señala el artículo 149.30 de la Constitución Española (1978), la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia”, en la que el Estado tiene competencia exclusiva.

Entre las consecuencias que ha podido y puede traer consigo esta emergente organización del sistema educativo podemos señalar dos (Aroz, 2005). Por un lado, un efecto positivo como es que con la actuación de los gobiernos regionales se puede llegar a mejorar la eficiencia educativa al dar una respuesta más ajustada a las necesidades de cada una de las realidades que conforman las diferentes CCAA y, de otro, un efecto negativo como es que la descentralización puede llegar a plantear problemas para garantizar la igualdad de oportunidades entre las diferentes regiones al considerar “la falta de capacidades de las regiones de menor renta para cubrir objetivos de suficiencia de recursos” (p. 141).

Esta falta de capacidad de las CCAA de menor renta para cubrir la suficiencia de recursos se evidencia, fundamentalmente, en las asignaciones presupuestarias que estas regiones realizan. Sin embargo, la realidad muestra como el gasto público que destinan las diferentes CCAA varía entre ellas, sin que esta variación responda a criterios relacionados con una mayor o menor riqueza de las diferentes Comunidades. Este hecho se evidencia en el gráfico 1 que recoge el gasto público destinado a educación por las diferentes Administraciones Educativas de las CCAA entre el número total de alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general durante el año 2006. A la luz de los resultados se puede observar cómo dos de las Comunidades con mayor PIB presentan el valor mínimo y máximo en el gasto por alumno con una variación de más de 2000€ entre la Comunidad que más gasto público<sup>1</sup> asigna a educación y la que menos destina, en concreto, País Vasco con 5515€ por alumno y la Comunidad de Madrid con 3191€ respectivamente.

Gráfico 1: Distribución del gasto por alumno en función de las CCAA



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes del INE y del MEPSYD

Nota: Datos para el año 2006

A pesar de que como se acaba de señalar, la distribución del gasto público de cada comunidad en educación no tiene por qué ir asociado al nivel de riqueza de las regiones. La igualdad de oportunidades entre las diferentes CCAA no está garantizada mientras que los trabajos empíricos pongan de manifiesto que, pertenecer a una u otra comunidad, condiciona los resultados educativos que los alumnos consiguen dentro de las diferentes regiones. Un ejemplo de estas evidencias las encontramos en Calero, Escardíbul, Waisgrais y Mediavilla (2007) al señalar que hay dos tipos de CCAA que presentan problemas en la continuación de sus estudiantes dentro del sistema educativo post-obligatorio: “aquellas que han tenido un desarrollo más reciente de la escuela de masas, dentro de las que se encontrarían Andalucía, Extremadura y Galicia. Por otro lado, aquellas donde la incorporación al mercado de trabajo es más fácil” (p. 36). Del mismo modo San segundo (2005) va indicar que existe una relación estadísticamente positiva entre el Producto Interior Bruto de las CCAA y la tasa de idoneidad para los alumnos de 15.

<sup>1</sup> Cabe señalar que junto con el gasto público destinado a educación hay que contemplar una parte importante de inversión privada. Calero et al. (2007) van a analizar como ese gasto no es igual en función de las diferentes CCAA, de forma que mientras que en Comunidades como en Madrid, País Vasco o Cataluña el gasto privado llega a suponer más de un 2% del gasto total destinado a educación en Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha y Extremadura este gasto presenta niveles muy bajos.

Ante esta situación cabe preguntarse cuáles son las características de los alumnos y/o de su entorno que están generando un efecto diferencial sobre los resultados educativos en las distintas CCAA. A partir de este interés, surge este trabajo con la finalidad de analizar en qué medida determinadas variables, relacionadas con los alumnos y las escuelas, ejercen un efecto diferencialmente significativo en el rendimiento en ciencias de los estudiantes, en función a la Comunidad Autónoma a la que pertenecen.

De esta forma, a pesar de que los resultados que se presentan a continuación pertenecen a un estudio más amplio en el que se analizan las características, de los alumnos y de las escuelas, que influyen en el rendimiento en ciencias de las Comunidades españolas, con una muestra suficientemente representativa, que participaron en la evaluación PISA 2006, el presente trabajo pretende centrarse en los resultados obtenidos por dos de estas regiones, Cantabria y Aragón. Se decidió utilizar los datos de estas CCAA porque que presentan una estructura similar en lo que a los componentes del PIB se refiere. La tabla 1 muestra como los principales sectores económicos para ambas comunidades son el sector servicios, seguido de la industria y de la construcción.

*Tabla1: Representación porcentual de los diferentes componentes del PIB*

<b>PRODUCTO INTERIOR BRUTO A PRECIOS DE MERCADO</b>		
	<b>Aragón</b>	<b>Cantabria</b>
Agricultura, ganadería y pesca	4,0	2,9
Energía	2,6	1,9
Industria	18,5	16,4
Construcción	10,6	12,2
Servicios	53,3	55,6
Impuestos netos sobre los productos	10,9	10,9
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE*

*Nota: Datos para el año 2006*

## 2. MÉTODO

### 2.1. Selección de la muestra y de las variables

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) es una evaluación que desde el año 2000 viene desarrollado la OCDE, en colaboración con otros países participantes, con la finalidad de evaluar en qué medida los sistemas educativos de los principales países industrializados preparan a sus alumnos para enfrentarse a la vida adulta. En las tres evaluaciones llevadas a cabo hasta el momento España ha participado evaluando el modo en que nuestro sistema educativo prepara a los estudiantes de 15 años para desempeñar un papel activo como ciudadanos, dato relevante para expresar el desarrollo de una sociedad. La muestra total participante de España en PISA 2006 asciende a 19604 alumnos y 686 escuelas. Respecto a los datos muestrales de las CCAA que nos ocupan, debemos señalar que el total de alumnos y de escuelas que participaron en Aragón fueron 1526 y 51 respectivamente, y en el caso de Cantabria 1496 alumnos y 53 escuelas.

Por otro lado, PISA, en su última aplicación de 2006, ha estado centrada en la materia de ciencias, sin menospreciar la evaluación de los alumnos en otras áreas. Asimismo se ha recabado información de otro tipo de variables que proporcionan datos de las características de los alumnos y su contexto, y del centro. De todo ese conjunto de variables, y con motivo

de alcanzar el objetivo que persigue este trabajo, se toma como variable dependiente el rendimiento en ciencias de los alumnos, compuesto por cinco valores plausibles, y como predictores o factores asociados a los alumnos y sus escuelas las variables que se recogen en la tabla 2:

Tabla 2: Predictores de Nivel 1 y de Nivel 2

Predictores de Nivel 1 (Alumno)	Predictores de Nivel 2 (Escuela)
Sexo (Gender)	Concertado (Concert)
Condición de inmigrante (Inmig)	Privado (Privado)
Uso de ordenador en casa (Compuh)	Ratio de ordenadores dedicados a la instrucción (Iratcomp)
Nivel socioeconómico del alumno (ESCS)	Ratio profesor-alumno (Istra)
	Índice de responsabilidad en la asignación de recursos (Respres)
	Índice de responsabilidad en el currículum y la evaluación (Respecurr)
	Escasez de profesorado de ciencias (Scipr)
	Índice de calidad de los recursos educativos (Scmat)
	Escasez de profesorado (Tesho)

Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Análisis de datos

Los análisis oportunos han sido llevados a cabo utilizando la técnica de *análisis multinivel* o *modelos jerárquicos lineales*. Esta técnica tiene en cuenta la naturaleza anidada de los datos, agregados en unidades más amplias, es decir, alumnos agrupados en centros. El análisis multinivel calcula una ecuación de regresión para cada uno de los niveles de agregación (Gaviria y Castro, 2005). Los modelos jerárquicos lineales muestran la relación entre las variables dentro de un nivel específico y especifican como las variables de un nivel influyen en otro. De esta forma, es posible diferenciar que parte del logro es explicado por el alumno y cuál es debido al centro educativo, además es posible realizar inferencias a partir de variables que actúan en distintos niveles. En análisis ha sido llevado a partir del software HLM 5 (Raudenbush, Bryk, Cheong & Congdon, 2000), utilizando la opción de valores plausibles como variable dependiente.

Las variables definidas con anterioridad se distribuyen en dos niveles diferenciados: alumnos (nivel 1) y centros (nivel 2). El modelo general del rendimiento en ciencias quedaría establecido de la siguiente forma:

Para el nivel uno (alumno) queda definido:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

Donde  $Y_{ij}$  es el rendimiento en ciencias del alumno  $i$  de la escuela  $j$ ;  $B_{0j}$  es la media en rendimiento para todos los alumnos de la escuela  $j$ ;  $B_{qj}$  es el incremento en el rendimiento del alumno por cada variable de primer nivel introducida en el estudio ( $X$ );  $X_{qij}$  hace referencia a las diferentes variables relacionadas con el alumno y su entorno, donde  $q$  es una covariable del alumno  $i$ ; y  $r_{ij}$  es el rendimiento diferencial del alumno  $i$  de la escuela  $j$ , una vez controlado el efecto de estas variables de primer nivel. Este término se distribuye de forma normal con media cero y varianza constante.

Cada coeficiente de primer nivel pasa a ser una ecuación en el segundo. Este nivel dos (escuela) quedaría formulado:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^{s_q} \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^{s_q} \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj}$$

Donde  $\gamma_{00}$  es el rendimiento medio para todas las escuelas, una vez considerado el efecto de los predictores ( $W_{sj}$ ) incluidos en el modelo;  $\gamma_{0s}$  es el incremento sobre el rendimiento medio por cada predictor de segundo nivel ( $W_{sj}$ ); y  $u_{0j}$  es el efecto diferencial producido por la escuela  $j$  sobre aquellas que tienen sus mismas características. Por otro lado,  $\gamma_{q0}$  es el incremento medio de todas las escuelas para cada predictor de nivel 1;  $\gamma_{qs}$  es la aportación de cada variable de la escuela a  $\gamma_{q0}$ ; y  $u_{qj}$  es el efecto aleatorio producido por la escuela  $j$  en cada uno de sus predictores.

De esta forma, el modelo general completamente aleatorio de dos niveles<sup>2</sup> estaría compuesto por una parte sistemática o fija, que incluye todos los parámetros que definen la media del rendimiento de todos los alumnos o la relación entre este y los predictores; y una parte aleatoria, la cual muestra la estimación de la varianza en cada nivel de agregación, en este caso los alumnos (primer nivel) y los centros (segundo nivel), para cada parámetro incluido en la parte sistemática.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Modelo Nulo

La tabla 3 recoge los resultados proporcionados por la estimación del modelo nulo, es decir, aquel que no incluye ningún predictor del rendimiento y, por tanto, solo está compuesto por el intercepto (media bruta de la Comunidad Autónoma) y las varianzas entre los alumnos y entre los centros.

Tabla 3. Modelo Nulo

	ARAGÓN			CANTABRIA		
	Coef	Error		Coef	Error	
<b>Parte fija</b>						
Intercept. B0	514.841	4.555	****	512.405	4.093	****
<b>Parte aleatoria</b>						
	<b>Var</b>	<b>Sd</b>		<b>Var</b>	<b>Sd</b>	
Nivel 1. R	6870.938	82.891		6576.927	81.098	
Nivel 2. U0	813.300	28.518	****	643.946	25.376	****
DESVIANCE	17881.796			17458.959		
CCI	0.106			0.089		
N(alumnos)	1526			1496		
N(escuelas)	51			53		

\*\*\*\*Sig. p<0.001; \*\*\*Sig. p<0.005; \*\*Sig. p<0.01; \*Sig. p<0.05

<sup>2</sup> En análisis de dos niveles se justifica en este trabajo ya que para comprobar las posibles diferencias a nivel autonómico es necesario llevar a cabo un análisis multinivel para cada una de las autonomías españolas que han participado en el estudio PISA 2006, así, utilizando los datos de forma separada, se vislumbran las posibles aportaciones diferenciales, entre autonomías, de las variables del alumno y del centro.



Respecto a la parte fija del modelo, los resultados muestran como la media de rendimiento en ambas CCAA está por encima de la media de la OCDE que se encuentra fijada en 500 puntos. Igualmente, y centrándonos en la cantidad de varianza del rendimiento que pueden explicar los centros educativos, es decir, la correlación intraclase o autocorrelación ( $\rho$ )<sup>3</sup>, Aragón cuenta con un coeficiente de correlación (CCI) intraclase del 10,6% mientras que Cantabria se sitúa un poco por debajo, obteniendo un 8,9% exactamente. Al ser la varianza entre los centros significativa es conveniente llevar a cabo el análisis multinivel.

### 3.2. Modelo con predictores de nivel 1

Con la introducción en el modelo de las características de los estudiantes y su contexto se conseguirá comprobar la aportación diferencial de cada predictor al rendimiento en ciencias; extraer el efecto que estos predictores tienen sobre el rendimiento en ciencias, obteniendo una media ajustada; calcular cantidad de varianza, existente entre los alumno y entre los centro, que han conseguido reducir estos predictores; y, finalmente, observar las modificaciones sufridas por la correlación intraclase.

Tabla 4: Modelo de Nivel 1

	ARAGÓN		CANTABRIA			
	Coef	Error		Coef	Error	
<b>Parte fija</b>						
<b>Predictores de Nivel 1</b>						
Intercept. B0	491.64	9.02	****	491.91	6.77	****
Chico. B1	Ns			Ns		
Inmig. B2	-26.60	5.18	****	-27.49	6.26	****
Comput. B3	7.17	2.43	***	6.63	1.87	****
ESCS. B6	25.85	2.39	****	26.86	2.43	****
<b>Parte aleatoria</b>						
	<b>Var</b>	<b>Sd</b>		<b>Var</b>	<b>Sd</b>	
Nivel 1. R	6054.99	77.81		5856.80	76.53	
Nivel 2. U0	371.29	19.27	****	284.39	16.86	****
Deviance	17652.83			17248.99		
CCI	0.06			0.05		
<b>Varianza reducida respecto al nulo</b>						
Reducción N1	815.95	11.88%		720.13	10.95%	
Reducción N2	442.01	54.35%		359.56	55.84%	
N(alumnos)	1526			1496		
N(escuelas)	51			53		

\*\*\*\*Sig. p<0.001; \*\*\*Sig. p<0.005; \*\*Sig. p<0.01; \*Sig. p<0.05

La tabla 4 muestra que, con las covariables introducidas, la varianza del rendimiento entre centros se ha reducido en más de un 50% en ambas comunidades autónomas y un 11%, aproximadamente, la variación en el rendimiento de los alumnos. Incluso con esta reducción en la variación del rendimiento, los centros educativos siguen teniendo varianza significativa sin explicar. El coeficiente de correlación intraclase se ha reducido el 6% y 5% en Aragón y Cantabria, respectivamente. Por lo tanto, los centros de las comunidades mencionadas

<sup>3</sup> La autocorrelación ( $\rho$ ) representa una medida de homogeneidad interna de los grupos, estableciendo la similitud entre las unidades de nivel individual y la diferencia entre las unidades de nivel superior. (Gaviria, J.L y Castro, M., 2005).

explican varianza en el rendimiento en ciencias una vez controlados los efectos del contexto socioeconómico y cultural del estudiante.

Respecto a los predictores introducidos, observamos que el *sexo*, en este caso, no está produciendo ninguna aportación significativa al rendimiento en ciencias. En cambio, pertenecer al colectivo de *inmigrantes* disminuye el rendimiento de los estudiantes aragoneses en 26.6 puntos y 27.5 puntos en Cantabria. *Usar el ordenador en casa* cambia positivamente el rendimiento de los alumnos en ambas autonomías. En Aragón aumenta 7.2 puntos y, en Cantabria, 6,6. Por último, la variable que el estudio PISA emplea para medir el *estatus socioeconómico y cultural* de los diferentes estudiantes ha resultado significativa en ambas Comunidades. Introducir este predictor en el análisis se hace imprescindible si queremos extraer estos efectos contextuales del rendimiento de los alumnos. Con el objetivo de facilitar la interpretación, esta variable se ha centrado respecto a la media de España. Entonces, los estudiantes que obtienen un punto por encima de la media española en dicha variable, obtienen unos 26 puntos más en rendimiento que aquellos con un nivel medio de estatus socioeconómico y cultural.

Introducidas estas variables, podemos calcular la aportación que las características de los alumnos y su contexto tienen sobre su rendimiento académico. De esta forma, la Tabla 5 contienen una media bruta, es decir, el rendimiento medio de los estudiantes en la materia de ciencias sin ningún predictor y una media ajustada, de la cual se han extraído esos posibles efectos del entorno del alumno.

Tabla 5: Comparación entre la media inicial y la media ajustada

	ARAGÓN	CANTABRIA
Rendimiento Bruto	514,84	512,40
Rendimiento Ajustado	491,64	491,91
Aportación del contexto	23,20	20,49

### 3.3. Modelo Final

Una vez conocidos los efectos que las variables del contexto de los estudiantes tienen sobre el rendimiento en ciencias, es necesario estudiar los posibles efectos de las características de las escuelas.

A la luz de los resultados, la Tabla 6 muestra como, aunque el modelo no consigue reducir varianza del rendimiento entre estudiantes respecto al modelo con predictores de nivel uno, sí disminuye la varianza del rendimiento entre escuelas. En concreto, un 33.9% en Aragón y un 8.7 en Cantabria, por tanto, las variables introducidas en el modelo explican parte de la variación del rendimiento entre centros.

Aunque, el modelo final ha conseguido explicar un 70% y un 60% en las comunidades autónomas de Aragón y Cantabria respectivamente, todavía existe un 4% de varianza del rendimiento debida a los centros como indica el Coeficiente de Correlación Intraclase. Por su parte, la varianza del rendimiento entre estudiantes, se ha reducido en un 11%, aproximadamente, en ambos casos.

Las variables de centro con una aportación significativa al rendimiento, en ambas autonomías, han sido pertenecer a centros concertados y la ratio profesor alumno.

Tabla 6: Modelo Nivel 2

	ARAGÓN			CANTABRIA		
	Coef	Error		Coef	Error	
<b>Parte fija</b>						
<b>Predictores de Nivel 1</b>						
Intercept. B0	499.99	9.93	****	503.13	7.91	****
Chico	Ns			Ns		
Inmig	-26.69	5.22	****	-26.50	6.25	****
Compuh	7.42	2.37	***	6.76	1.85	****
ESCS	25.29	2.46	****	25.66	2.59	****
<b>Predictores de Nivel 2</b>						
Concert	-36.22	13.12	**	-28.49	11.21	*
Privado	Ns			Ns		
Iratcomp	Ns			Ns		
Stra	5.54	1.38	****	3.50	1.19	***
Respres	Ns			Ns		
Respecurr	-6.86	3.42	*	Ns		
Scipr	Ns			Ns		
Scmat	Ns			Ns		
Tcsho	Ns			Ns		
<b>Parte aleatoria</b>						
	<b>var</b>	<b>Sd</b>		<b>Var</b>	<b>Sd</b>	
Nivel 1. R	6056.29	77.82		5848.76	76.48	
Nivel 2. U0	245.49	15.67	****	259.52	16.11	****
DEVIANCE	17623.45			17234.33		
P=	0.04			0.04		
<b>Varianza reducida respecto al modelo con predictores de nivel 1</b>						
Reducción N1	-1.30	-0.02		8.04	0.14	
Reducción N2	125.80	33.88		24.86	8.74	
<b>Varianza reducida respecto al nulo</b>						
Reducción N1	814.65	11.86		728.16	11.07	
Reducción N2	567.81	69.82		384.42	59.70	
N(alumnos)	1526			1496		
N(escuelas)	51			53		

\*\*\*\*Sig. p<0.001; \*\*\*Sig. p<0.005; \*\*Sig. p<0.01; \*Sig. p<0.05

Los centros concertados obtienen, en Aragón, 36.2 puntos menos de media que los centros públicos y privados. En Cantabria son 28.4 puntos por debajo. La ratio profesor alumno aumenta en 5.5 puntos el rendimiento de los alumnos de los centros aragoneses que se encuentran un punto por encima de la media española en dicha ratio. El aumento es de 3.5 puntos en el caso de los centros educativos de Cantabria.

En Aragón también resulta significativo el índice de responsabilidad en el currículum y en la evaluación, disminuyendo en 6.9 puntos el rendimiento de los centros con una punto más que la media española.

## REFERENCIAS

- AERA, APA y NCME (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Aroz M. (2005) La eficiencia en el sistema educativo. *Economistas*, 23 (105) pp. 138-144.
- Bryk, A. S., Raudenbush, S.W., & Congdon, R.T. (1996). *Hierarchical linear and nonlinear modeling with the HLM/2L and HLM/3L programs*. Chicago: SSI.
- Calero, J., Escardíbul, O.J., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- Clauser, B. E. y Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 17 (1), 31-44.
- Congreso de los diputados (1978) *Constitución Española*. Consultado el 3 de abril de 2008 en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/constitucion.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html).
- Fidalgo, A. M. (1996). Funcionamiento diferencial de los ítems . En J. Muñiz (Coord.), *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Fox, J. (2009). *polycor: Polychoric and Polyserial Correlations*. R package versión 0.7-7.
- Gaviria, J.L y Castro, M. (2005) *Modelos Jerárquicos Lineales*. Madrid: La Muralla.
- Gaviria, J.L. y Ruiz de Miguel, C. (2007). Importancia de algunos supuestos “psicométricos” en la calibración y equiparación de las pruebas usadas en la evaluación de los sistemas educativos. Estudio del caso de lo “Estándares Nacionales” de México. *Revista de Educación*, 343, 223-248.
- Hambleton, R. K. y Rogers, J. (1989). Detecting potentially biased test items: Comparison of IRT area and Mantel-Haenzel methods. *Applied Measurement in Education*, 2 (4), 313-334.
- Hanson, B.A. (2002) *IRT Command Language*. Recuperado el 19 de Enero de 2009 en [http://www.b-a-h.com/software/irt/icl/icl\\_manual.pdf](http://www.b-a-h.com/software/irt/icl/icl_manual.pdf).
- INECSE (2006). *Manual de análisis de datos de PISA 2003: usuarios de SPSS*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Joaristi, L. y Lizasoain, L. (2008). Estudio de la dimensionalidad empleando análisis factorial clásico y análisis factorial de información total: análisis de pruebas de matemáticas de primaria (5º y 6º cursos) y secundaria obligatoria. *Relieve*, 14(2), 1-18. [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n2\\_2htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n2_2htm). Consultado en enero de 2009.
- Kim, S. y Cohen, A. S. (1991). A comparison of two area measures for detecting differential item functioning. *Applied Psychological Measurement*, 15, 3, 269-278.
- Kolen, M.J. y Brennan, R.L. (1995). *Test Equating: Methods and Practices*. New York: Springer-Verlag.
- Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, sobre la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía prevista en el artículo 143 de la Constitución.
- Lord, F. M. (1977). *Practical applications of item characteristic curve theory*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Marco, G.L. (1977). Item characteristic curve solutions to three intractable testing problems. *Journal of Educational Measurement*, 14, 139-160.
- Martínez Arias, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista Educación*, nº extraordinario, pp. 119-129.

- MEC (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Consultado el 17 de Julio de 2008 desde <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisainforme2006.pdf>.
- Mellenbergh, G. J. (1972). Applicability of the Rasch model in two cultures. En L. J. C. Cronbach y P. J. D. Drenth (Eds.), *Mental tests and cultural adaptation*. The Hague: Mouton.
- Mellenbergh, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Education Research*, 13 (2) 127-143.
- Messick, S. (1995) Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50 (9), 741-749.
- Michael, J. y Robert L. (1995). *Test Equating. Methods and Practices*. New York: Springer-Verlag.
- Mislevy, R. J. (1995). What can we learn from international assessments? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 410-437.
- Muñiz, J. (1990). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. (1998) La medición de lo psicológico. *Psicothema*, Vol 10 No 1 Pág. 1-21.
- Navarro, E., López, E., Ordóñez, X.G., y Romero, S.J (2008). *Analysis of the cognitive structure of the scientific competence in the Spanish sample of PISA-2006 by means of Least Squares Distance Method (LSDM)*. Comunicación presentada en el III European Congress of Methodology. 8 al 12 de Julio, Oviedo, España.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana Educación.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD. Consultado el 17 de Julio de 2008 desde <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- OECD (2009). *PISA 2006 Technical Report*. OECD: París.
- Ordóñez, X., Ponsoda, V., Abad, F.J. y Romero, S.J. (2009) Measurement of Epistemological Beliefs: Psychometric Properties of the EQEBI Test Scores. *Educational and psychological measurement*, 69 (2), 287-302.
- Ordóñez, X.G. y Romero, S.J. (2007). XS-DIF: programa para el análisis del funcionamiento diferencial de los ítems en Excel. *Psicothema*, 19, 171-172.
- Partchev, I. (2008). *The irtoys Package*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2008 en <http://cran.r-project.org/web/packages/irtoys/irtoys.pdf>.
- Pascual y Núñez (2009) *Análisis de la dimensionalidad para la prueba de Ciencias de PISA 2006 a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y del Modelo de Homogeneidad Monótona de Mokken (MHM)*. Comunicación enviada para el XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.
- Postlethwaite, T. N. (1999). *International studies of educational achievement: Methodological issues*. Comparative Education Research Center. University of Hong Kong: Hong Kong.
- R Development Core Team (2008). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>.
- Raju, N. S. (1988). The Area between two item characteristic curves. *Psychometrika*, 53, 495-502.
- Raju, N. S. (1990). Determining the significance of estimated signed and unsigned areas between two item response functions. *Applied Psychological Measurement*, 14 (2), 197-207.
- Rizopoulos, D. (2006). LTM: An R package for latent variable modelling and Item Response Theory analysis. *Journal of Statistical Software*, 17 (5), 1-25.

- Rizopoulos, D. (2008). *The ltm Package*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2008 en <http://cran.r-project.org/web/packages/ltm/ltm.pdf>.
- Romero, S. J., Ordóñez, X. G., López, E. y Navarro, E. (2008). *Analysis of the cognitive structure of the scientific competence in the Spanish sample of PISA-2006 by means of the Least Squares Distance Method (LSDM)*. Trabajo presentado en el III European Congress of Methodology. 8 al 12 de Julio, Oviedo, España.
- San segundo, M.J. (2005). Los resultados de la enseñanza y la eficiencia. *Economistas*, 23 (105) pp. 126-137.
- Skaggs, G., & Lissitz, R. W. (1981). Test Equating: Relevant Issues and a Review of recent Research. Trabajo presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Los Ángeles, CA. Abril 13-17.
- Thissen, D. (2001). *IRTLRDIF v.2.0b: Software for the Computation of the Statistics Involved in Item Response Theory Likelihood-Ratio Tests for Differential Item Functioning*.
- Thissen, D., Steinberg, L. & Wainer, H. (1993) Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In P.W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 67-113.
- Van der Ark, L. A. (2007). Mokken scale analysis in R. *Journal of Statistical Software*, 20(11), 1-19.

Páginas webs:

<http://www.ine.es>

<http://www.mepsyd.es/horizontales/documentacion/estadisticas.html>

# Comunicaciones

# **EL DIARIO COMO UNA ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN DEL COMPAÑERO-TUTOR EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

**Miriam González Afonso y Pedro Álvarez Pérez, *Universidad de La Laguna***

## **1. Introducción**

En la enseñanza superior la tutoría entre iguales ('peer advisement', 'peer tutoring'; 'peer counseling'; 'peer assessment'; 'peer appraisal' o 'peer group asseement') cobra una especial relevancia en el siglo XX en las universidades anglosajonas. En las universidades españolas esta estrategia se fue incorporando poco a poco. Hasta llegar a consolidarse en algunas de ellas como el Sistema de Mentoría de la Universidad de Sevilla (SIMUS) (Romero y otros, 2003); la Red de Estudiantes Mentores de la Universidad Complutense (REMUC) (Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2003-2004; Sánchez, Almendra y Macías, 2004); el Proyecto Mentor de la Universidad Politécnica de Madrid; y el Programa Alumnos-Tutores de la Universidad Politécnica de Valencia (Cáceres y Rodríguez, 2003; Cáceres, Rodríguez y García, 2003) entre otros.

La importancia de esta estrategia se debe a la búsqueda de nuevas prácticas docentes y tutoriales para dar respuesta al elevado índice de fracaso escolar (especialmente en el primer ciclo), para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y para preparar a los egresados en su incorporación al mundo profesional. En los últimos años, se ha empleado como una estrategia de innovación docente para cumplir los principios del nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Convergencia Europea.

En la Universidad de La Laguna se viene desarrollando un programa de tutoría entre iguales desde el curso 2002-2003 (Álvarez Pérez y González Afonso, 2003, 2004). Este Programa surgió a partir de la decisión de la Facultad de Educación de llevar a cabo un plan de tutoría de carrera en seis de los ocho títulos que se ofertaban en la Facultad. A partir del curso 2004/05 se comenzó a desarrollar dos programas en paralelo: el Programa de Tutoría de Carrera del Profesorado-Tutor y el Programa del Compañero-Tutor. Estos estaban englobados



en el Plan de Tutorías Universitarias de la Facultad de Educación (Álvarez Pérez y González Afonso, 2007).

El Programa del Compañero-Tutor estaba estructurado en dos programas: el Programa de Formación y el Programa de Actividades. Ambos se relacionan entre sí, estableciendo un modelo integrador a través del cuales se potenciaba el trabajo cooperativo y práctico entre los estudiantes para llevar a cabo su labor como compañero-tutor. El Programa de Formación estaba estructurado en un seminario de libre elección, anual de 7,5 créditos. La formación y la realización de las sesiones de tutorías (dos sesiones de tutorías al mes) se desarrollaban paralelamente durante el curso, desde la segunda semana de octubre a la segunda semana de la mayo. La decisión de impartir un programa formación de sesenta y cinco horas lectivas se tomó por la experiencia y la evaluación realizada hasta ese momento, que nos indicaba que la mera experiencia como estudiante universitario no aseguraba un desempeño óptimo como compañero-tutor (Álvarez Pérez y González Afonso, 2005:126).

La finalidad del Programa de Formación de los compañeros-tutores era proporcionar a los estudiantes de últimos cursos una formación en orientación universitaria para que pudieran participar en procesos de asesoramiento académico y profesional. El objetivo era que los estudiantes veteranos adquiriesen los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar la labor de compañero-tutor con el alumnado de nuevo ingreso. Esto se tradujo en que fueran capaces de diseñar y desarrollar actividades tutoriales, que tuvieran la información y los conocimientos necesarios para responder a las demandas del alumnado novel. Por esta razón, el programa estaba organizado en: contenidos teóricos, contenidos prácticos y talleres de estrategias de acción tutorial.

En el Programa de Formación se estableció un sistema de evaluación que permitiera recoger datos para valor y mejorar el Programa y para conocer el nivel de aprendizaje de los compañeros-tutores durante las sesiones formativas y tutoriales, fomentando la autoevaluación.

Los compañeros-tutores tenían que redactar un diario cada semana donde recogieran lo trabajado y aprendido en la sesiones formativas y en las sesiones tutoriales. Con el diario se podían detectar los posibles errores o aquellas dificultades de aprendizaje en el momento en que se producían, potenciando con ello el conocimiento reflexivo y consciente del alumnado-tutor sobre sus conocimientos, sus capacidades, sus limitaciones, etc. El objetivo era, no sólo obtener información del proceso y adquisición de aprendizaje de los compañeros-tutores, sino también el desarrollo de las capacidades cognitivas propias de la labor de tutela con los estudiantes de primero.

Para este último objetivo, el desarrollo de las capacidades metacognitivas, fue fundamental la labor tutorial del profesorado, como regulador de la cognición, de la reflexión y del aprendizaje. Por ello, se establecieron reuniones con los compañeros-tutores para tratar los temas que fueron surgiendo en las sesiones formativas y tutorías recogidas en los diarios. El diálogo propiciaba la codificación, elaboración y relación entre la información redactada en el diario y la posterior explicación que proporcionaba los compañeros-tutores al profesor, construyéndose así un proceso activo y constructivo del aprendizaje y la toma de consciencia de los propios conocimientos, aptitudes y limitaciones. Al mismo tiempo se pretendía guiar su aprendizaje propiciando una mayor autonomía en el conocimiento.

En esta comunicación presentamos la valoración de la experiencia de la utilización del diario como un recurso para la autoevaluación durante el desarrollo de la labor de alumno-tutor en el Programa del Compañero-Tutor de la Universidad de La Laguna.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Para participar en el Plan de Tutoría Universitario de la Facultad de Educación como compañero-tutor, los estudiantes veteranos tenían que realizar un seminario de libre elección denominado “*Tutoría entre iguales en la enseñanza superior*”.

En la Tabla 1 presentamos el número de compañeros-tutores que participaron en los cursos académicos objeto de análisis, especificando para cada año el número de alumnos-tutores que redactaron los diarios de clase y de las sesiones tutoriales.

TABLA 1: Distribución de la muestra por curso académico

Cursos académicos	Seminario Formación	Muestra
2004/05	19	19
2005/06	17	13

### 2.2. Instrumento

Para recoger información durante el desarrollo del Programa, pedimos a los compañeros-tutores que se matricularon en el Seminario que redactaran un informe personal donde reflejaran sus valoraciones, opiniones, sensaciones, reflexiones y/o sugerencias de las sesiones formativas y de las sesiones de tutorías con el alumnado de primero.

Los compañeros-tutores redactaron de forma individual y siguiendo las pautas que les proporcionamos dos diarios estructurados: un diario de las clases del Seminario y un diario de las sesiones de tutoría con el alumnado de primero.

En el diario de clase del Seminario, les pedimos que expresaran sus valoraciones, pensamientos y reflexiones de cada una de las clases a las que asistían, organizando la información en torno a cuatro campos concretos:

- Contenidos
- Metodología: actividades y tareas
- Materiales y recursos
- Aprendizaje

Al alumnado-tutor se les entregó un esquema donde se recogía estos campos en forma de preguntas para facilitar su elaboración.

1. ¿Cómo valoras los contenidos desarrollados en la sesión (*incluirías más contenidos – cuáles-, son excesivos, repetitivos, cambiarías los contenidos?*)
2. ¿Cómo valoras la metodología utilizada?
3. ¿Y los recursos y materiales utilizados?
4. ¿Cómo valoras las actividades y tareas realizadas?

5. ¿Qué has aprendido en la sesión de hoy?
6. Otros....

Para el diario de campo, relativo a las sesiones de tutoría con el alumnado de primero, las preguntas giraron en torno a los siguientes temas:

1. ¿Dificultades o problemas encontrados durante el desarrollo de la sesión?
2. ¿Conocimientos que se necesitan aprender?
3. ¿Capacidades que se necesitan desarrollar?
4. ¿Qué has aprendido en la intervención?
5. Valoración general

### 2.3. Procedimiento

El procedimiento para la recogida de los diarios fue diferente en los dos cursos en los que utilizamos este instrumento. En el primer curso (2004/05), el alumnado-tutor redactaba en un cuaderno sus valoraciones de las sesiones de formación y de tutorías que entregaba al finalizar cada cuatrimestre. Posteriormente, transcribimos los diarios para proceder al análisis del contenido.

En el siguiente curso (2005/06), los compañeros-tutores entregaban cada sesión de su diario a través del aula virtual. Una vez recibidos los diarios, reorganizábamos la información para su posterior análisis de contenido.

El procedimiento que seguimos para examinar la información obtenida fue el análisis de contenido sistemático. En el análisis de la información, nos ayudamos del programa informático de análisis cualitativo: ATLAS-TI v.4.1.

## 3. RESULTADOS

En este apartado se presentan sólo las conclusiones que se extrajeron del análisis de los diarios debido a la magnitud de los datos obtenidos. Se expondrán la valoración de la utilización de este instrumento para los fines que se establecieron en el diseño del Programa.

Los *diarios de clase* permitieron evaluar el Programa Formativo, ya que se obtuvieron las opiniones y las valoraciones de los compañeros-tutores sobre los contenidos, la metodología, los materiales y recursos y su percepción de lo que habían aprendido durante la sesión.

Las valoraciones en cada curso académico permitieron ir mejorando los contenidos teóricos y prácticos del Seminario de Formación, reestructurando el programa formativo según las valoraciones de los alumnos-tutores. Por ejemplo, en el primer curso (2004/05) se concluyó que era necesario reducir el número de casos prácticos que se les proporcionaba en cada tema teórico y se apuntó la conveniencia de utilizar una metodología más práctica. En el caso de los contenidos prácticos, el alumnado-tutor se mostró muy satisfecho con los contenidos, metodología, materiales y conocimientos adquiridos durante las prácticas. Sólo en el primer curso, el alumnado-tutor señaló la necesidad de incluir más información sobre el perfil del alumnado de primero.

Resultó interesante comprobar como a pesar de que se produjeron pocas modificaciones en los contenidos prácticos de un curso a otro, las valoraciones que se realizaron fueron más positivas. Los compañeros-tutores del primer curso señalaron que les faltaron prácticas para realizar las sesiones de tutorías, solicitando simulaciones o ensayos previos. Esto no se incorporó por falta de tiempo en la programación de la materia, siendo curioso que a pesar de no incluirla, esta sugerencia no apareció posteriormente. Una posible explicación a este hecho se encontraba en que la mayoría de los alumnos-tutores de los dos últimos años tuvieron la posibilidad de desarrollar bastantes sesiones de tutorías con el alumnado de primero, constituyendo éstas su contexto de aprendizaje. Es decir, las propias sesiones de tutorías, han servido para ir incorporando y practicando los contenidos trabajados en el Seminario de Formación, de ahí que no se solicitarán sesiones de simulación, como en el primer año donde no pudieron la oportunidad de desarrollar muchas sesiones de tutorías.

La conclusión general de la evaluación fue que en un programa de tutoría entre iguales debe proporcionarse formación sobre la orientación y la tutoría universitaria. Estos conocimientos ayudan a los estudiantes a contextualizar su práctica tutorial. Si bien, se debe desarrollar sólo los elementos básicos, ayudando al alumnado a que reflexione sobre ellos y que sepan aplicarlo a su labor como compañero-tutor. Algunas respuestas en este sentido fueron:

*“Desde mi punto de vista, la parte teórica está muy bien abordada” (Ágata, 23/11/05)*

*“...era normal que diésemos estos contenidos (...) ya que a través del Seminario vamos a tener la función de orientadores (...) si no sabemos qué es la orientación no podremos llevar a cabo nuestra labor correctamente (...) es un tema básico en nuestra formación” (Belo 10/11/04)*

*“...nos ha servido para conocer los constructos teóricos que nos pueden guiar en nuestras intervenciones futuras” (Erasmus, 23/11/05)*

Los *diarios de las sesiones de tutorías* permitieron conocer y analizar, junto con los compañeros-tutores, las dificultades y/o problemas que tuvieron para desarrollar las sesiones de tutorías con los estudiantes de nuevo ingreso, así como los conocimientos y las capacidades que consideraban que tenían que aprender para desarrollar estas tutorías. El alumnado-tutor señaló que la obligación de pensar, posteriormente a la realización de la actividad tutorial, sobre sus dificultades, sus limitaciones, sus necesidades de conocimientos y capacidades les hizo tomar conciencia de sus puntos débiles y sus fortalezas, lo que contribuyó a guiar su proceso formativo. En esta tarea fue fundamental, según los alumnos-tutores, las tutorías académicas con el profesorado del Seminario, ya que el diálogo con el profesor-tutor de la asignatura les ayudó a repensar su práctica y formación en el campo de la orientación. Un fragmento de un diario que refleja la opinión de los alumnos-tutores:

*“En definitiva, he aprendido a valorar toda la información que se me ha proporcionado, a sacar partido de ella, a hacerla significativa y funcional, este seminario me ha ayudado a conocerme mejor, a sacar partido incluso de los errores que he podido cometer (...) balance que hago del seminario es muy positivo, porque me ha aportado mucho (...) el acercamiento de Pedro y Miriam como profesores hacia nosotros, con la visión constructiva que nos han transmitido para aprender de mis propios errores. ...” (Talos, 18/05/05)*

#### 4. CONCLUSIÓN

El diario es una estrategia adecuada para propiciar la autoevaluación del alumnado, siempre y cuando, éste se vea reforzado por el seguimiento y el diálogo con el profesor-tutor de la materia en cuestión.

La utilización del diario de clase y del diario de intervenciones permitió cumplir con dos de los objetivos que se plantearon en el diseño del Programa del Compañero-Tutor. Por un lado, se pudo recoger información durante el proceso formativo para ir adaptando la programación al nivel de aprendizaje y de adquisición de conocimientos del alumnado-tutor, e ir mejorando el Programa Formativo cada curso. Por otro lado, obligó a los compañeros-tutores a pensar sobre su propia formación y la puesta en práctica de las actividades tutoriales en el marco de una práctica real, lo que favoreció la reflexión y el cuestionamiento de su implicación en la formación y en la labor tutorial.

La redacción de un diario en el contexto de una materia obliga al docente a organizar y estructurar un espacio para la lectura y el encuentro con los estudiantes, a fin de reflexionar conjuntamente sobre lo recogido en el diario. Por ello, es conveniente la utilización de las tecnologías de la comunicación, como las plataformas virtuales, para facilitar el acceso a los diarios y el diálogo e intercambio con el alumnado.

Un aspecto que se tiene que tener en cuenta para desarrollar esta estrategia de autoevaluación, es la resistencia que suele presentar del alumnado para realizar esta tarea. El profesorado debe saber mostrar a los estudiantes los beneficios que tienen para su aprendizaje la redacción del mismo, así como incluir esta tarea como un elemento más de las actividades formativas que se desarrollen en la asignatura.

Por tanto, el diario de clase se convierte en un instrumento que favorece la autoevaluación para el alumnado, en la medida que recoge el proceso y las reflexiones que se ha seguido durante el curso, favoreciendo que juzgue su actuación y los resultados para potenciar un proceso crítico de aprendizaje.

#### 5. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ PÉREZ, P. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar*, 107-128.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2003). La tutoría de iguales en la enseñanza superior: un estudio realizado en la Universidad de La Laguna. XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación y Sociedad. Granada
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2004). Sistema de apoyo entre iguales: una estrategia para la mejora del aprendizaje en la enseñanza universitaria. III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Girona
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. *XXI Revista De Educación*. Vol. 9 pp. 95-110 Publicaciones de la Universidad de Huelva
- CÁCERES, P. Y RODRÍGUEZ, C. (2003). Programa de alumno-tutor: una experiencia en la escuela técnica superior de ingenieros de telecomunicación de la Universidad

- Politécnica de Valencia, *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento"* (pp. 635-639). A Coruña: AIDIPE.
- CÁCERES, P. Y RODRÍGUEZ, C. Y GARCÍA, E. (2003). Material a utilizar en el Programa Tutorías alumnos-tutores. En Pedro Álvarez y Heriberto Jiménez *Tutoría Universitaria*. (pp. 165-175). Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- OLIVEROS, L.; GARCÍA, M.; RUIZ, C. Y VALVERDE, A. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores de la Universidad Complutense (REMUC) *Contextos Educativos*, 6-7, 331-354.
- ROMERO, S. Y OTROS (2003). Proyecto Mentor: La mentoría en la universidad. Comunicación presentada al *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. "Investigación y Sociedad"*. Granada: AIDIPE.



# **SEMINARIOS INTERDISCIPLINARES: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR EL ALUMNADO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**Burguera Condon, Joaquín Lorenzo, Arias Blanco, José Miguel,  
y Pérez Herrero, María del Henar, *Universidad de Oviedo***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La comunicación que presentamos se enmarca en el contexto del Plan de Mejora de la titulación de Pedagogía que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo diseñó el curso 2006-2007 para el primer ciclo del título, y se está desarrollando durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009.

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa un desafío y una oportunidad única para acometer profundas renovaciones metodológicas en la enseñanza superior que favorezcan su adaptación a las necesidades y demandas que la sociedad de la información y el conocimiento están reclamando a los estudiantes. Los actuales estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo no son ajenos a este proceso. Desde hace algún tiempo, los cambios que ese proceso supone han hecho que en nuestro centro se estén dedicando intensos esfuerzos para afrontar las transformaciones que el proceso renovador conlleva y que se han concretado en un Plan de Mejora del Título que afecta al profesorado y alumnado del Primer Ciclo de Pedagogía.

Asimismo, desde el curso 2006-2007 se vienen desarrollando acciones relacionadas con este proceso de convergencia, centradas en estudios y trabajos sobre diversos aspectos relacionados con el abandono y rendimiento de los estudiantes, reflejo del interés de parte del profesorado hacia la implantación de acciones dirigidas a la mejora de los procesos docentes.



Este contexto ha permitido la propuesta y definición de un plan de actuación global en la titulación, concretado en un documento denominado “Plan de Mejora del Primer Ciclo de la titulación de Pedagogía”, que, aprobado en Junta de Facultad, afecta a los tres primeros cursos de los estudios, ha sido puesto en marcha en el curso 2007-2008, y sigue desarrollándose en el presente 2008-2009.

El Plan de Mejora pretende alcanzar entre otros objetivos: Mejorar los resultados de la titulación en los tres primeros cursos, especialmente en lo referido a la reducción del número de estudiantes no presentados, suspensos y abandonos; Mejorar la actuación docente del profesorado mediante la diversificación metodológica (a través de seminarios interdisciplinares); e, Implicar al profesorado y alumnado en un trabajo conjunto y consensuado de mejora de la titulación.

El plan se basa en un marco teórico cuyos principios fundamentales (Braga *et al.*, 2006), se sintetizan en torno a:

1. Considerar la importancia de los ámbitos y perfiles profesionales como elementos que deben orientar el contenido a abordar en las diferentes asignaturas.
2. Revisar el concepto y el papel de las competencias profesionales a desarrollar en el proceso formativo y que han de servir para enfrentarse a los problemas y tareas “complejos, desordenados, poco definidos y difíciles de resolver con una ‘respuesta correcta’”.
3. Potenciar el trabajo interdisciplinar y el trabajo en seminarios sobre problemas relevantes que los egresados enfrentan en su trabajo cotidiano, rompiendo el esquema tradicional de asignaturas independientes, intensificando la dimensión interdisciplinar de la formación y favoreciendo la coordinación del profesorado.

Los objetivos y principios generales citados han permitido definir las siguientes acciones concretas a desarrollar por el Plan de Mejora:

1. Coordinación docente y mejoras metodológicas por cursos. A desarrollar a través de las Comisiones de Coordinación Docente por curso, que se reúnen periódicamente a lo largo del curso académico para estudiar y acordar propuestas en relación a la coordinación de la docencia en aspectos como las actividades teóricas y prácticas de las asignaturas, los sistemas y criterios de evaluación y la coordinación de horarios, exámenes, espacios, etc.
2. Plan de acción tutorial. Diseñado como un conjunto de actividades de orientación personal, académica y profesional de los estudiantes para apoyarles en su proceso de formación y adaptación a la institución y para su posterior acceso al mercado laboral.
3. Adaptación física de algunos espacios. Desde el momento de la aprobación del Plan de Mejora se solicitó al Vicerrectorado de Infraestructuras la adaptación de varias aulas de modo que el mobiliario y equipamiento permitiera el desarrollo de los seminarios.

Las Comisiones de Coordinación por curso son los órganos a través de los cuales se han diseñado las acciones fundamentales para la implementación del Plan de Mejora. Entre las medidas metodológicas propuestas se prestó especial atención a promover acciones que contribuyeran a la mejora de la actuación docente del profesorado, mediante la diversificación metodológica, incluyendo la realización de seminarios interdisciplinares, que favorecen el tratamiento de temas transversales. Esto demandaba que los docentes de las diversas materias trabajaran en equipo para facilitar el tratamiento de temas transversales. Las comisiones están compuestas por el profesorado con docencia en cada uno de los cursos, dos representantes de los estudiantes y dos representantes de los estudiantes en la Comisión de Docencia. Un miembro del profesorado actúa como coordinador de la Comisión, nombrado por el Decano a propuesta de la comisión, y es el responsable de la convocatoria de las reuniones,

dinamización de las sesiones y de la redacción del acta correspondiente a cada reunión. Las comisiones de los distintos cursos garantizan la legitimidad de las decisiones adoptadas en relación a los seminarios interdisciplinares y su cumplimiento.

Los seminarios interdisciplinares, como parte del Plan de Mejora, implican el trabajo en torno a problemas relevantes de la realidad educativa en los campos escolar, social y laboral abordados desde la perspectiva interdisciplinar de, al menos, tres asignaturas. Para garantizar este carácter interdisciplinar el profesorado se ha comprometido, desde el comienzo, a desarrollar el trabajo de diseño conjunto bajo la coordinación de uno de ellos. Las tareas de coordinación en cada seminario en cada curso son asumidas por el responsable de una de las asignaturas de forma rotatoria. De esta forma se garantiza que todas las asignaturas se hagan responsables de esta función una vez como mínimo durante el curso.

Para el desarrollo de estos seminarios se han reservado dos semanas en cada cuatrimestre. Durante estas semanas el horario lectivo habitual es interrumpido y se dedica a las actividades programadas para cada seminario. El contenido se organiza en torno a problemas relevantes de los diferentes campos de actuación e interés de la Pedagogía. Desde el punto de vista metodológico, los seminarios se desarrollan a través de diversas actividades: talleres, videoforos, mesas redondas, visitas, etc. e implican la utilización de materiales no habituales y la colaboración de expertos, requiriendo, en cualquier caso, la participación activa de los estudiantes.

La perspectiva interdisciplinar de los seminarios queda estructurada en torno a bloques de asignaturas. En concreto, se acordó que en cada curso del primer ciclo se organizaran los seminarios en dos bloques agrupando a todas las asignaturas. De esta manera, en el proceso han participado diferentes Áreas de conocimiento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Teoría e Historia de la Educación, y Didáctica y Organización Escolar, de Ciencias de la Educación, y Psicología Evolutiva y de la Educación y Psicología Básica, de Psicología. La experiencia que se presenta se circunscribe a lo realizado y reflexionado por profesorado y estudiantes de segundo curso y, específicamente de: “*Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*”, “*Sociología de la Educación*”, y “*Psicología del Desarrollo y de la Educación*”, todas ellas asignaturas troncales y anuales, que conforman el bloque I.

El profesorado de este bloque de asignaturas se planteó unos objetivos concretos que se comprometió a desarrollar durante el curso 2007-2008 y posteriores. Asumir este compromiso ha supuesto que el profesorado esté realizando un intenso trabajo colaborativo cuya finalidad es aumentar sus competencias docentes, mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes y, en definitiva, favorecer la mejora de los resultados. Esos objetivos son:

1. Fomentar e incrementar la participación activa, colaboración y coordinación del profesorado.
2. Aumentar los niveles de coordinación entre asignaturas y entre profesores y el conocimiento de los materiales utilizados y las actividades planteadas a los estudiantes por cada uno de los miembros del grupo
3. Incrementar la participación de los estudiantes y las competencias relacionadas con el trabajo en equipo.
4. Elaborar materiales docentes conjuntos vinculados a las asignaturas actuales.
5. Analizar el impacto que tienen las innovaciones en la metodología docente sobre el aprendizaje de los estudiantes mediante el diseño y desarrollo de estudios concretos en el marco de las asignaturas impartidas.

6. Difundir, tanto en el marco interno de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Universidad de Oviedo como en otros foros (congresos, jornadas, etc.) nacionales e internacionales, los resultados de las experiencias desarrolladas.

En este contexto, la evaluación de los seminarios se ha estructurado en torno a tres ejes fundamentales. En primer lugar, se han analizado las opiniones y valoraciones de los estudiantes sobre los seminarios interdisciplinares, a partir de instrumentos de recogida de información elaborados “ad hoc” por los profesores de segundo de Pedagogía. El segundo eje, se ha centrado en el estudio de las opiniones y valoraciones que el profesorado que ha desarrollado los seminarios ha realizado sobre el trabajo en equipo, coordinación docente y mejoras metodológicas introducidas en el marco de los seminarios interdisciplinares. Las aportaciones emitidas por los estudiantes en relación a los seminarios interdisciplinares pueden consultarse en el informe presentado en la “*Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios*” (Castellón, 2.008). Las opiniones y valoraciones del profesorado sobre la coordinación y realización del trabajo en equipo en los seminarios interdisciplinares pueden revisarse en el informe presentado al “*V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*”, (Lleida, 2.008), y en el del “*V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*”, (Valencia, 2.008). El tercer aspecto evaluado se centra en el análisis del rendimiento de los estudiantes. En esta comunicación presentamos los resultados alcanzados en las asignaturas “*Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*”, “*Sociología de la Educación*”, y “*Psicología del Desarrollo y de la Educación*”, describiendo los rendimientos obtenidos por los estudiantes en los cursos 2005-06 y 2006-07 (sin seminarios y desarrolladas de forma tradicional), y los correspondientes al 2007-08 (con seminarios adaptados al EEES).

## 2. MÉTODO

La población analizada está formada por los estudiantes matriculados en esas asignaturas en los cuatro últimos cursos académicos, desde el 2005-06 al 2008-09, respectivamente. Los estudiantes que se encontraban matriculados en las citadas asignaturas en los cursos 05-06 y 06-07 las desarrollaron a través de métodos de enseñanza-aprendizaje clásicos, como la lección magistral y la resolución de problemas y supuestos prácticos en el aula o laboratorios, bajo modalidades organizativas de clases teóricas y prácticas. Por el contrario, el alumnado matriculado en los cursos 07-08 y el 08-09, han seguido esas asignaturas, en el marco del Plan de Mejora, mediante modalidades organizativas, además de las ya citadas, como seminarios y talleres, tutorías, trabajo autónomo y trabajo en equipo. Para obtener la información pertinente se ha utilizado como fuente documental genérica las estadísticas resumen de las actas de las asignaturas de los tres años académicos objeto de estudio. El análisis de la información recogida se ha realizado con el paquete estadístico SPSS, versión 15.0.

## 3. RESULTADOS

Los resultados abarcan a las tres asignaturas del bloque I de los seminarios interdisciplinares desarrollados en el curso 07-08 en segundo curso de Pedagogía, en el marco del Plan de Mejora. Los resultados se muestran segmentados por asignaturas y convocatorias, analizándose la tasa de presentados sobre matriculados y la tasa de aprobados sobre matriculados, cuya mejora era objetivo del Plan de Mejora. No se ha considerado pertinente considerar en los análisis los resultados de la convocatoria de febrero dado que se trata de una

convocatoria extraordinaria. Además, en las tres asignaturas el número de estudiantes presentados a examen es muy variable de un año a otro, y en todos los casos se trata siempre de un número muy reducido de sujetos.

	2005-2006			2006-2007			2007-2008		
	Mat	Pre	% Pre	Mat	Pre	% Pre	Mat	Pre	% Pre
Jun	104	33	31,7	83	31	37,3	76	35	46,1
Sep	93	32	34,4	57	10	17,4	52	19	36,5

Tabla 1 Bases Metodológicas de la Investigación Educativa

En relación a la tasa de presentados sobre matriculados (tabla 1) se observa que el porcentaje en la asignatura de “*Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*” ha aumentado en la convocatoria de junio, a lo largo de la secuencia temporal (curso 05-06 al 07-08, en el que se han desarrollado los seminarios). En la convocatoria de septiembre ha aumentado la tasa, globalmente considerada, pero ha sido significativo desde el 06-07 (17,4%) al 07-08 (36,5%).

	2005-2006			2006-2007			2007-2008		
	Mat	Pre	% Pre	Mat	Pre	% Pre	Mat	Pre	% Pre
Jun	49	22	44,9	61	46	75,4	49	36	73,5
Sep	32	8	25,0	28	13	46,4	23	13	56,5

Tabla 2 Psicología del Desarrollo y la Educación

En la tabla 2 se recogen los porcentajes de alumnos presentados sobre matriculados en “*Psicología del Desarrollo y la Educación*”. La tasa en la convocatoria de junio ha aumentado desde el curso 05-06 al 07-08, aunque con oscilaciones. En septiembre la secuencia de la tasa indica un progresivo aumento desde el 25% al 56,5%. La tabla 3 refleja la misma tasa en “*Sociología de la Educación*”. En la convocatoria de junio se observa el crecimiento en esta tasa de presentados sobre matriculados, del 40,5% al 50%. De la convocatoria de septiembre cabe señalar que la tasa apenas cambia. Los resultados se presentan en la gráfica adjunta.

	2005-2006			2006-2007			2007-2008		
	Mat	Pre	% Pre	Mat	Pre	% Pre	Mat	Pre	% Pre
Jun	79	32	40,5	79	33	41,77	72	36	50,0
Sep	56	17	30,35	56	17	30,4	40	12	30,0

Tabla 3 Sociología de la Educación

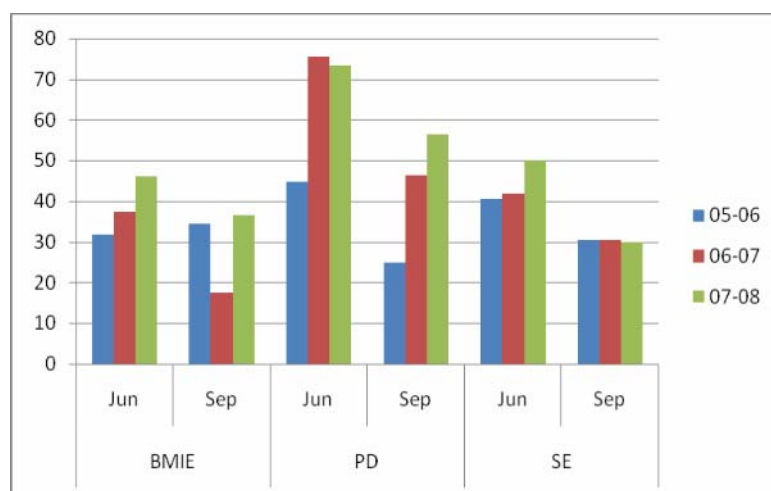


Gráfico 1 Representación gráfica de las tasas de presentados en cada convocatoria sobre matriculados

En relación a la tasa de aprobados sobre matriculados (tablas 4, 5 y 6) se observan los comportamientos de esta tasa en las tres asignaturas. En la convocatoria de junio crece la tasa en las tres asignaturas. En septiembre la tasa recoge movimientos más variados en las tres asignaturas. Las tendencias pueden observarse en el gráfico 2.

	2005-2006			2006-2007			2007-2008		
	Mat	Apr	% Apr	Mat	Apr	% Apr	Mat	Apr	% Apr
Jun	104	11	10,6	83	26	31,3	76	23	30,3
Sep	93	14	15,1	57	7	12,3	52	6	11,5

Tabla 4 Bases Metodológicas de la Investigación Educativa

	2005-2006			2006-2007			2007-2008		
	Mat	Apr	% Apr	Mat	Apr	% Apr	Mat	Apr	% Apr
Jun	49	17	34,7	61	33	54,1	49	25	51,0
Sep	32	2	6,25	28	6	21,4	23	13	56,5

Tabla 5 Psicología del Desarrollo y de la Educación

	2005-2006			2006-2007			2007-2008		
	Mat	Apr	% Apr	Mat	Apr	% Apr	Mat	Apr	% Apr
Jun	79	23	29,1	79	23	29,1	72	32	44,4
Sep	56	6	10,7	56	6	10,7	40	4	10,0

Tabla 6 Sociología de la Educación

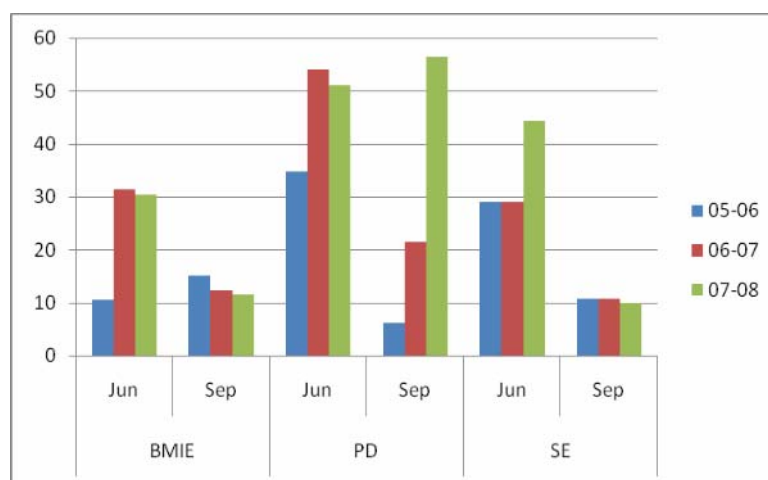


Gráfico 2 Representación gráfica de las tasas de aprobados en cada convocatoria sobre matriculados

Sobre el porcentaje de alumnado que superan las asignaturas se perciben incrementos en “Psicología del Desarrollo y la Educación” y en “Sociología de la Educación”, no así en “Bases Metodológicas de la Investigación Educativa”.

	2005-2006		2006-2007		2007-2008	
	N	%	N	%	N	%
BMIE	25	24,04	33	39,8	28	38,2
PD	19	38,8	39	63,9	38	77,6
SE	29	36,7	29	36,7	36	50,0

Tabla 7: BMIE: Bases Metodológicas de la Investigación Educativa; PD: Psicología del Desarrollo y la Educación; SE: Sociología de la Educación

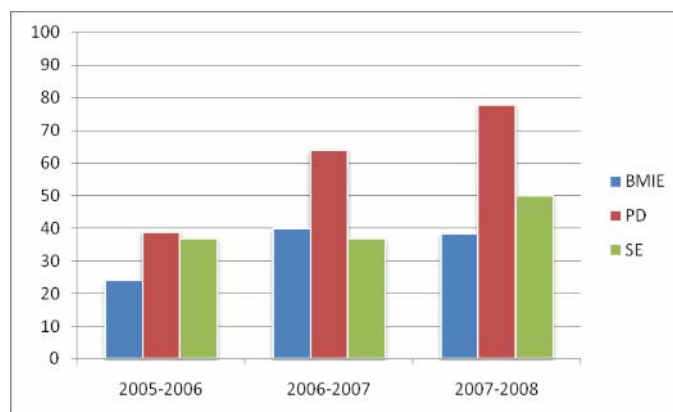


Gráfico 3 Porcentaje de estudiantes que superan la asignatura cada curso académico.

En resumen, los resultados desde una perspectiva cuantitativa indican que: los seminarios interdisciplinarios han favorecido que las tasas de presentados en el conjunto global de las asignaturas se hayan incrementado del 31,04% al 56,50% desde el curso 05-06 al 07-08, aunque con gran dispersión entre las diferentes asignaturas; y, que el porcentaje de aprobados sobre matriculados ha aumentado desde el 24,79 al 41,90%. Además, el porcentaje de aprobados sobre presentados ha pasado del 60,97 al 74,68%. Los seminarios han permitido, además, disponer de información de carácter cualitativo, de las valoraciones de los estudiantes. Así, cabe destacar que, otorgan una alta valoración a los aspectos organizativos de los seminarios (93,7%), a su utilidad (65,6%) e interés (46,9%), y perciben que es posible transferir los aprendizajes alcanzados a las mismas y otras asignaturas, pero ponen de manifiesto algunas dificultades en relación al trabajo en grupo.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados se pueden extraer las siguientes conclusiones. Los estudiantes valoran muy positivamente, la organización, coordinación, transferencia de aprendizajes, y la relación de lo aprendido con las asignaturas, y el cumplimiento de expectativas. La tasa de presentados se ha elevado significativamente al comparar los dos primeros cursos (sin seminarios) con el último (con seminarios) en las tres asignaturas, sobre todo en la convocatoria de junio; y ha aumentado notablemente la tasa de aprobados sobre matriculados en “Sociología de la Educación” aunque no en las otras dos asignaturas, en la convocatoria de junio; en la convocatoria de septiembre se presentan resultados diversos. El porcentaje de estudiantes que superan las asignaturas se ha incrementado, aunque es preciso esperar para disponer de más resultados para analizar las tendencias de la tasa de aprobados. Por ello, creemos que es preciso continuar profundizando en las estrategias metodológicas y evaluativas para incrementar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora en sus rendimientos. En definitiva, de los resultados logrados cabe indicar que en el apartado concreto del rendimiento de los estudiantes se debe seguir incidiendo en cambios metodológicos que favorezcan la mejora en las tasas de rendimiento. En relación a los objetivos del Plan de Mejora, debemos indicar que ha aumentado el número de estudiantes que se presentan a las convocatorias de exámenes. Pero, con los datos que se disponen en el momento de redactar este informe no podemos determinar cuál está siendo el comportamiento de la tasa de abandonos. Es preciso tener una perspectiva más amplia en el tiempo.

#### 5. REFERENCIAS

Arias Blanco, J.M., Burguera Condon, J., Pérez Herrero, M<sup>a</sup> del H., Torío López, S., Inda Caro, M<sup>a</sup>. M., Peña Calvo, J.V., y Albuérne López, F. “*Los seminarios interdisciplinares, estrategia clave para la adquisición de competencias transversales: valoración de la experiencia por los estudiantes*”. Comunicación presentada en la *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios*, Castellón, 15 a 17 de Septiembre de 2.008.

Braga, G. y otros, “Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria.” *Jornadas de Intercambio de Experiencias en Docencia Universitaria en la Universidad de Oviedo*. Oviedo: (Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006). ISBN: 84-8317-626-9

Burguera Condon, J.L.; Pérez Herrero, M. del H.; Arias Blanco, J.M.; Torío López, S.; Inda Caro, M.M.; Peña Calvo, J.V. y Albuérne López, F., “Los Seminarios Interdisciplinares como estrategia para la coordinación y trabajo en equipo del profesorado” Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Lleida, 2 a 4 de julio de 2008.

De Miguel Díaz, M. (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A., *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: (Alianza, 2006) ISBN: 84-206-4818-3

Molero López-Barajas, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de

Educación Superior. RELIEVE 13 (2), p. 175-190,  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_2htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2htm).

Torío López, S., Burguera Condon, J.L., Pérez Herrero, M<sup>a</sup> del H., Peña Calvo, J.V., Arias Blanco, J.M. e Inda Caro, M<sup>a</sup> de las M. “Evaluar competencias: un proceso de mejora entre el profesorado y alumnado”. Comunicación presentada en el *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia, 29 a 31 de octubre de 2008.





# EL ESTUDIO DE CASOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANIA INTERCULTURAL

**Margarita Bartolomé Pina, Jaume del Campo Sorribas,  
Mari Pau Sandín Esteban y Ruth Vilà Baños.**

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende profundizar en dos investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona. La primera se llevó a cabo en el Municipio de Canovelles y la segunda en el pueblo de S. Quintí de Mediona. En ambos casos se adoptó como principal objeto de estudio, las dinámicas integradoras que se llevaban a cabo en estas poblaciones, teniendo en cuenta que una parte muy significativa de la demografía de las mismas, estaba constituida por población inmigrante.

Tanto las *políticas públicas* como los *contextos de relación social*, constituyen las bases a partir de las cuales se asienta la capacidad para el desarrollo de procesos de integración y el fomento de contextos de convivencia. Desde la acogida inicial y la cobertura de las necesidades básicas (empleo, vivienda...), hasta la construcción de redes sociales, constituyen aspectos centrales para alcanzar las condiciones que hagan posible una cohesión social importante en unas condiciones de simetría social.

Desde una perspectiva metodológica, estas investigaciones han promovido la implicación de los diferentes colectivos que constituyen la realidad demográfica actual de las poblaciones. *Cualquier cambio pasa necesariamente por la creación de espacios de participación y negociación que permitan tomar decisiones y estimular aprendizajes vinculados al desarrollo de la ciudadanía.* En este sentido, el contraste entre la evolución de los casos presentados, ha permitido destacar los componentes fundamentales que han caracterizado los programas orientados a la convivencia y el impacto que éstos han presentado en cada realidad.

A continuación se presenta el análisis de cada experiencia de manera específica y, posteriormente, el contraste que puede aportar las regularidades que permitan el desarrollo de programas orientados a la convivencia en realidades similares a las investigadas.

## 2. MÉTODO: EL ESTUDIO DE CASOS

Los estudios de caso se suelen caracterizar por ser particulares, descriptivos, heurísticos e inductivos (Pérez Serrano, 1994) y su articulación en la práctica podemos encontrarla en estudios de enfoque etnográfico (Bartolomé *et al.*, 1997), biográfico-narrativos, investigaciones evaluativas o incluso, como trasfondo de procesos de transformación social tal y como ilustrará el segundo estudio presentado en esta comunicación. Las estrategias cualitativas de recogida de información como la entrevista, grupos de discusión, observación y el análisis documental son utilizadas de forma prioritaria, sin excluir otros instrumentos de carácter más cuantitativo. El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de investigaciones en el ámbito de la educación intercultural y la ciudadanía. El estudio sobre inmigración en áreas rurales y pequeñas ciudades de España por Moren Alegret (2005) es un ejemplo de cómo la investigación centrada en casos particulares constituye una aproximación privilegiada para el desarrollo y observación de procesos de integración social de las personas inmigrantes. De hecho, el estudio de casos en ámbitos locales constituye una poderosa vía de investigación como lo señalan numerosos estudios a nivel internacional (Morra y Frenlander, 2001; Lombera, 2005).

## 3. ESTUDIO DE CASO (I): CANOVELLES

### 3.1. Contextualización y objetivos

El presente estudio, enmarcado en la evaluación de una administración local, se realizó (2005-06) en el municipio catalán de Canovelles con una población de 15.461 habitantes donde el colectivo procedente de la migración exterior representa el 18,76 % respecto al total de la población (por colectivos, en primer lugar encontramos la población procedente de América Latina, en segundo lugar, del África Subsahariana, y en tercer lugar, del Magreb). El objetivo general consistía en comprender cómo se estaba poniendo en marcha el “Pla de ciutadania i immigració de Catalunya (2005-2008)” en un ámbito territorial concreto, y cuál ha sido el aporte y la utilidad de las subvenciones recibidas en la convocatoria del 2005 para la acogida e integración de inmigrantes. A través de esta evaluación se pretendía asimismo reforzar y optimizar el propio desarrollo del Plan Local de la población. Los objetivos generales del estudio de casos de carácter participativo desarrollado fueron los siguientes:

Objetivos del estudio de casos en la población de Canovelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprender y valorar el proceso y la puesta en marcha del “Plan de Acción para la Acogida y la Integración de inmigrantes 2005” en una localidad concreta, que ilustre este proceso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descubrir las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de un Plan Local.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorar conjuntamente el ajuste de los diferentes servicios, acciones y programas a las necesidades de la población.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer las responsabilidades que tienen respecto al Plan local las diversas entidades, organismos, y personas encargados de ponerlo en marcha.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentar las “buenas prácticas” en este terreno y aprovechar lo que hemos aprendido de ellas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar propuestas de mejora o nuevas propuestas, desde lo que se ha aprendido, promoviendo un posible reajuste de las acciones, servicios y programas a la experiencia vivida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reforzar en los participantes locales su capacidad de reflexionar, analizar, proponer soluciones y actuar.</li> </ul>

Cuadro 1: Objetivos del estudio de casos de la población de Canovelles. Elaboración propia

### 3.2. Cuestiones que orientan la evaluación y la metodología empleada

Para organizar el diseño evaluativo y facilitar la recogida de información acerca de los elementos clave a explorar para comprender y valorar la incidencia de la convocatoria de la Generalitat de Catalunya en la elaboración y puesta en marcha del Plan Local de Canovellas, se elaboraron una serie de cuestiones evaluativas articuladas alrededor de cinco ejes temáticos.

Ejes temáticos		Algunas cuestiones a modo de ejemplo...
1	Correspondencia entre los programas y actuaciones, y las necesidades del contexto ( <b>análisis de pertenencia</b> )	<input type="checkbox"/> ¿Se ha desarrollado un diagnóstico previo de necesidades? <input type="checkbox"/> ¿Se ha producido un movimiento local equilibrado delante del conjunto de necesidades, o se ha centrado en alguna de ellas?
2	Articulación de las actuaciones locales en relación a las líneas prioritarias del Plan de Ciudadanía e Inmigración ( <b>coherencia</b> )	<input type="checkbox"/> ¿Se da concordancia entre la propuesta local presentada y las líneas prioritarias del Plan? <input type="checkbox"/> ¿Existe una contraparte local en el financiamiento de los programas y acciones locales?
3	<b>Impacto</b> inicial del programa en la comunidad local	<input type="checkbox"/> ¿Qué nivel de difusión local ha tenido el Plan? (grupos de población, instituciones, entidades, etc.) <input type="checkbox"/> ¿Qué sistema/s de información se ha utilizado? <input type="checkbox"/> ¿Ha suscitado algún tipos de reacción en la población? (sí/no, ¿cuáles?)
4	<b>Acciones estratégicas</b> realizadas para elaborar la propuesta local	<input type="checkbox"/> ¿Han aparecido sinergias entre las entidades y los grupos interesados? <input type="checkbox"/> ¿Han facilitado el conocimiento mutuo? <input type="checkbox"/> ¿Han favorecido la participación? <input type="checkbox"/> ¿Han permitido una mayor difusión del Plan?
5	<b>Valoración global</b> de la puesta en marcha del Plan de Ciudadanía e Inmigración	<input type="checkbox"/> ¿Cuántos de los programas o acciones se han podido iniciar? <input type="checkbox"/> ¿Qué elementos de carácter local han favorecido i/o dificultado esta fase inicial? <input type="checkbox"/> ¿Qué problemas de viabilidad no previstos han impedido o retardado la puesta en marcha de las acciones o algunos programas? <input type="checkbox"/> ¿Qué elementos han favorecido el inicio global?

Cuadro 2. Ejes temáticos y cuestiones que orientan es estudio evaluativo de la población de Canovelles

### 3.3. Instrumentos de recogida de información y participantes

Las estrategias de recogida de información utilizadas han sido fundamentalmente cualitativas:

Estrategias de recogida de información
<i>Entrevistas semiestructuradas</i> a técnicos y profesionales (jefes de servicios, técnicos, responsables de servicios, otros investigadores)
<i>Entrevistas en profundidad</i> a beneficiarios de los servicios (jóvenes)
<i>Documentos y materiales</i> (Planes Inmigración, estudios diagnósticos previos, actas de comisiones, material fotográfico, web del ayuntamiento, diarios de la población)

El carácter participativo del estudio, nos llevó a volver una y otra vez al municipio, para completar informaciones, aclarar cuestiones, enriquecer y ampliar puntos de vista. Hemos podido contar con dos informes de gran valor para nuestra evaluación: un diagnóstico previo del Plan de ciudadanía de Canovellas (que fue facilitado al grupo de investigación) y el Plan elaborado a partir de las necesidades detectadas en el estudio anterior y en el marco de los principios y líneas prioritarias del Plan de ciudadanía e inmigración de la Generalitat. Por otra parte, nos ha sido de gran interés consultar el informe evaluativo general de Cataluña llevado a cabo por la Secretaría para la Inmigración (2005) y, en especial lo que se indica referente al área metropolitana, donde se sitúa el municipio seleccionado.

Los **actores** considerados en el análisis han sido los siguientes:

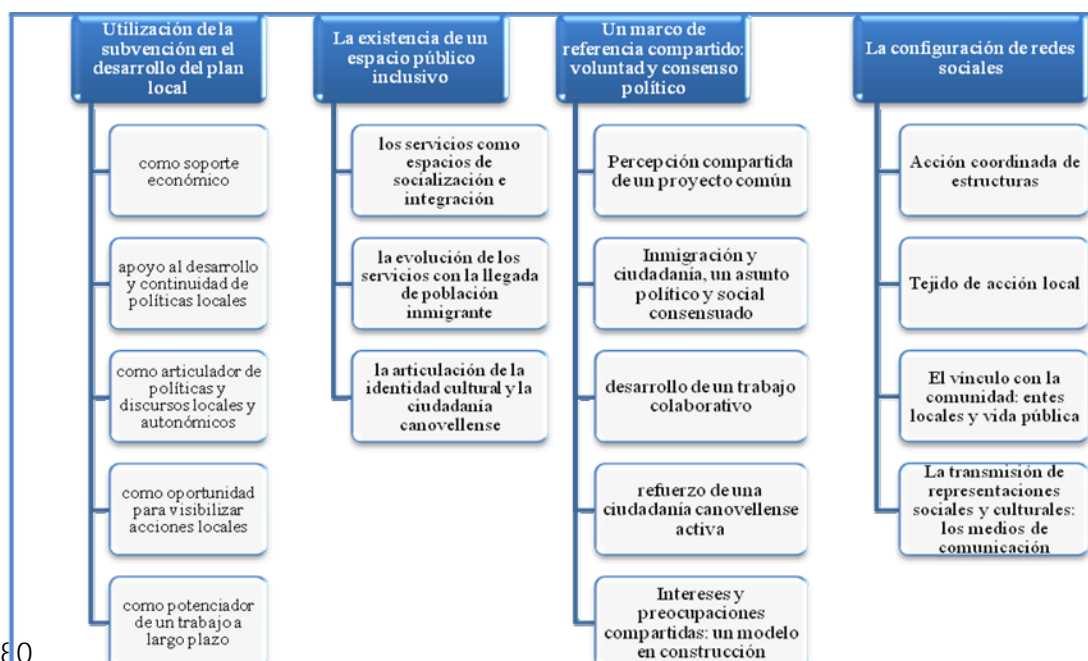
a) Ayuntamiento b) Partidos políticos c) técnicos y profesionales d) beneficiarios (ciudadanía inmigrantes y población autóctona) –grupos	e) entidades y asociaciones locales (sociales, culturales...) f) tejido asociativo g) medios de comunicación
--	--

### 3.4. Procedimiento

El *inicio real* del estudio de casos se sitúa en un **análisis de la subvención** presentada por dicho ayuntamiento, en la que se recogen cada uno de los programas, acciones, servicios o contrataciones solicitadas con su correspondiente finalidad, descripción de la actividad, entidades o personas responsables, potenciales usuarios, indicadores de evaluación y presupuesto. Por otro lado, también se ha realizado una **síntesis del diagnóstico previo** realizado en la población que ha permitido un acercamiento a cómo se ha ido configurando la población, qué percepciones tiene de este proceso la ciudadanía, cómo se está desarrollando la convivencia intercultural, qué tratamiento se hace de la diversidad desde los servicios públicos, qué necesidades brotan del estudio realizado por la entidad a la que se le encomendó esta tarea, contrastado con la Comisión de Seguimiento del Plan, a la que se unen nuestras propias percepciones y, finalmente, qué valoración hacemos de todo este proceso. La **evaluación del Plan de Ciudadanía** de la población, los elementos que han favorecido y dificultado su puesta en marcha, de sus contenidos y desarrollo, ha constituido también un elemento clave en la investigación desarrollada. El estudio de casos en sí mismo, se ha centrado fundamentalmente en la **evaluación de los programas, servicios y acciones** solicitados por el Ayuntamiento de Canovelles en la convocatoria de 2005. En el informe final de la investigación puede consultarse de forma detallada este proceso evaluativo.

### 3.5. Resultados del estudio de casos en la población de Canovelles

Toda la información obtenida en el estudio se ha triangulado con el fin de descubrir los **ejes esenciales del modelo de acción en esta localidad** y los elementos claves del éxito. En el informe final se presentan de forma detallada los resultados obtenidos, enfatizando los elementos claves del modelo, alrededor de *cuatro dimensiones*, que por motivos de espacio resumimos en esta comunicación en forma de gráfico:



## 4. ESTUDIO DE CASO (II): SANT QUINTÍ DE MEDIONA

El caso de Sant Quintí de Mediona consiste básicamente en facilitar el desarrollo, desde una visión integral, de un Plan de ciudadanía e inmigración para localidades de menos de 4.000 habitantes con un porcentaje de población inmigrante extranjera de más del 10%. Esta investigación parte de un estudio de caso, desde la perspectiva desarrollada en apartados anteriores.

La elección específica del municipio de Sant Quintí de Mediona, como el caso a estudiar, vino definida por dos razones fundamentales: este municipio reúne las características para el estudio sobre cómo se puede desarrollar la ciudadanía intercultural en una población, en cuanto al número de habitantes y el origen de la población, y en segundo lugar, recientemente ha concluido un proceso de integración de la población inmigrada en este municipio, que ha contado con el apoyo de la Diputación y de la autoridad local . Concretamente, la finalidad general de esta investigación se centró en el desarrollo de mejoras, en el contexto de la localidad de Sant Quintí de Mediona, en los procesos de acogida e integración de la población inmigrante, potenciando unas condiciones óptimas para la convivencia. Se pretendió estimular una ciudadanía intercultural mediante la elaboración, negociación e iniciación de la aplicación de un Plan de convivencia que fuera válido para esta población.

### 4.1. Objetivos

Los objetivos definidos eran:

- ✓ Trabajar conjuntamente la red de acogida que resulta efectiva en un pueblo de estas dimensiones;
- ✓ Procurar la sensibilización de toda la población ante el cambio experimentado, favoreciendo la ruptura de estereotipos y prejuicios y la convivencia intercultural
- ✓ Organizar de los recursos normalizados para que lleguen a esta población heterogénea, favoreciendo la visualización de los mismos, así como la participación de la población en la evaluación de su funcionamiento y en la propuesta de cambios y mejoras que den respuesta a sus necesidades
- ✓ Caminar hacia la creación y / o consolidación de la red de entidades propias del pueblo o del entorno más cercano, implicándose en el Plan de ciudadanía, la valoración de las medidas estructurales relacionadas con la vivienda, el acceso al trabajo, la salud y la educación que se están llevando a cabo para dar respuesta a las necesidades emergentes y las sinergias deberían fomentar entre poblaciones próximas o desde el consejo comarcal correspondiente al pueblo para que puedan darse respuestas que serían impensables contando sólo con los recursos materiales y personales del municipio.

### 4.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación constaba de cuatro fases y una fase preliminar *preparatoria*. Concretamente las cuatro fases responden a un proceso diagnóstico inicial y al desarrollo de actividades orientadas a la mejora. Los actores de todo el proceso han sido similares a los del caso anterior.

- *Fase preparatoria*. Después de la revisión hecha de los principales estudios sobre el proceso de integración en una sociedad multicultural y su articulación con el proceso

para la construcción de una ciudadanía intercultural, es básica la construcción previa de un modelo que pudiera enriquecer y orientar el trabajo de diagnóstico y la investigación en general. Los procesos de negociación con el gobierno local constituyen una tarea necesaria en este tipo de trabajo.

- *Proceso diagnóstico inicial* (Fases 1, 2, 3). Selección de informantes hecha con la participación de una figura técnica del ayuntamiento. Primer análisis de la situación desde la documentación recogida: percepción que tienen de la situación, así como los cambios experimentados, y de las necesidades que aún existen en relación a estos cambios por parte de los técnicos y responsables y de las personas que pertenecen a diferentes grupos de población (autóctona e inmigrante) a través de 4 grupos de discusión (genérico, de representantes de entidades, de jóvenes y de mujeres) y de un cuestionario pasado a las entidades del pueblo. Presentación del proceso puesto en marcha a toda la población, y recogida oral de inquietudes y dudas. Elaboración de un primer informe diagnóstico y detección de las necesidades que emergen del mismo
- *Actividades orientadas a la mejora* (Fase 4). Presentación al alcalde y negociación del informe y la propuesta: reelaboración del informe y de la propuesta. Negociación del informe con otros grupos políticos para llegar a un consenso sobre el plan. Primeras iniciativas para favorecer la cohesión social (creación de una asociación de mujeres inmigrantes y autóctonas en el pueblo) Presentación a todo el pueblo del proceso realizado, de la propuesta de cambio así como de la reciente asociación creada de mujeres

### 4.3. Resultados del estudio de casos en Sant Quintí de Mediona

Desde esta investigación se ha podido profundizar en la realidad humana y social de Sant Quintí de Mediona, y cómo se sitúa esta población ante el fenómeno de una inmigración acelerada y muy diversa, en rasgos culturales, económicos y sociales, respecto a la población autóctona del pueblo, tanto a nivel individual como grupal. De este diagnóstico se derivan las necesidades objetivas y subjetivas encontradas, que han supuesto la elaboración de respuestas estructurales, de mejora de la convivencia y formativas. Todo este proceso está produciendo cambios que, posiblemente, se desarrollarán de forma más amplia en un futuro próximo, si se ponen en práctica las propuestas ofrecidas a la ciudadanía de Sant Quintí o si se ponen procesos similares en poblaciones de una composición y volumen de habitantes similar.

La investigación ha permitido explorar la utilidad de un modelo dinámico de ciudadanía intercultural, articulado con los procesos de integración y que tiene, como condición clave, la convivencia entre personas de diferente procedencia cultural y / o social. El contraste entre *las políticas públicas* establecidas ante el hecho migratorio y la percepción subjetiva de las personas del pueblo, obtenida a través de los grupos de discusión y de las *encuestas a las entidades del pueblo*, evidencian una cierta heterogeneidad en la gestión del cambio.

Como rasgos más expresivos del diagnóstico podemos resaltar la falta de conocimientos de los grupos; un concepto de inmigración ligado a la precariedad laboral y económica, que ha provocado sentimientos de desconfianza hacia los recién llegados; dimensiones identitarias de los dos grupos bastante definidas; los colectivos tienden a atribuirse los unos a los otros la responsabilidad de la integración; falta de convivencia entre

los dos colectivos dominantes; la mujer inmigrante, que se había considerado inicialmente como un grupo con dificultades de integración a causa de su desconocimiento del catalán aparece posteriormente como un elemento integrador, al unirse a las mujeres autóctonas para constituir un grupo que camina hacia la creación de una asociación de mujeres, donde todas participen y que tiene un talante inclusivo; la juventud es la que ha presentado perspectivas más optimistas, pensando que la mayoría de los problemas se arreglan en la llamada "segunda generación" (esto contrasta con los datos de realidad de lo ocurrido en otros lugares en Europa).

**Las necesidades** que se desprenden de este diagnóstico están orientadas al desarrollo de un dispositivo de acogida que recoja y centralice toda la información de los servicios municipales, al mismo tiempo que se preocupa por la sensibilización de la población autóctona hacia la población recién llegada; la formación en competencias interculturales que puedan favorecer la convivencia; la visualización de los diferentes colectivos a través de las páginas web de la población; la necesidad de órganos mixtos que den impulso a esta convivencia, proporcionando líneas de actuación conjuntas; la elaboración de códigos de conducta consensuados; el asesoramiento a las asociaciones y entidades a fin de que lleguen a toda la población y, en general, asesoren a los órganos de gobierno en políticas para promover la ciudadanía al pueblo, así como en los problemas de convivencia que deben resolverse; la apertura progresiva de las entidades locales a toda la población; el avance de las políticas igualitarias del Ayuntamiento, con visión preventiva, favoreciendo todo lo que signifique la promoción de la toda la población a nivel social, laboral, político etc.

**Las propuestas concretas** que se desprenden de estas necesidades vienen en la línea de *formación y participación*. Sin embargo, se ve la necesidad de desarrollar elementos estructurales mixtos, como la comisión de convivencia o la oficina de acogida, en coordinación con las que ya puedan existir en el pueblo, que apoyen todas las iniciativas orientadas al desarrollo de un plan de ciudadanía. Sin la existencia de estos elementos estructurales, no se puede asegurar el éxito del cambio. Pero sólo estos elementos serán eficaces en la medida en que sirvan para terminar un proceso similar al que hemos hecho nosotros, donde poco a poco la población empieza a oírse llamada hacia un cambio. Un cambio poco preciso en un comienzo, sin ningún punto de conexión entre unos y otros colectivos, pero un cambio que debe llevar a la creación de una red comunitaria más fuerte compartida por todos. Hacia ello se encamina nuestra propuesta.

## 5. CONCLUSIONES: ESTUDIO COMPARATIVO

La comparación de los dos estudios de casos arroja luces interesantes, tanto sustantivas como metodológicas. Por falta de espacio únicamente señalaremos, a modo de ejemplo, algunas de ellas:

### 5.1. Evidencias sustantivas respecto al proceso de la construcción ciudadana

- *Las redes de entidades han de responder a toda la población para que puedan sustentar el proceso de construcción ciudadana.* En ambas poblaciones nos encontramos con una red de entidades muy densa. Sin embargo, mientras en Canovelles, la asociaciones están conformadas por distintos colectivos, y responden a múltiples intereses y finalidades, en



S. Quintí de Mediona están referidas fundamentalmente a un solo tipo de población, la autóctona, (14 de 18)<sup>1</sup> Además, las asociaciones de la primera población cuentan con algunos espacios comunes, donde sus diferentes miembros pueden encontrarse, y que aumentan la cohesión de la red. De hecho, es lo que permitió en Canovelles conseguir la aprobación del Plan de Ciudadanía, ya que los representantes de las asociaciones fueron capaces de enfrentarse a los de los partidos políticos, exigiéndoles coherencia con planteamientos anteriores y una toma de decisiones basada en el bien de la comunidad y no en intereses partidistas. El fortalecimiento de la sociedad civil se apoya de forma importante en la red existente de asociaciones y vínculos relacionales de una población.

- *Los procesos de cambio personal y comunitario se inician desde el mismo momento en que se es consciente de los cambios que se han originado en el seno de una población por los procesos migratorios. El diagnóstico (y más si es participativo) se constituye, por ello, en un elemento clave de cualquier transformación social, ya que puede llegar a ser un desencadenante de cambios significativos.* En ambas poblaciones se han llevado a cabo, no sólo acciones aisladas de mejora, sino procesos globales que llevaban a una apropiación de los auténticos cambios que se estaban originando en la población y de los significados que les atribuían los diferentes colectivos.
- *La gestión del cambio sólo es posible si existen personas, insertas en esa población, que sean capaces de conectar con asociaciones y personas y tengan esa voluntad de cambio.* En ambas poblaciones nos encontramos con que su autoridad máxima, el alcalde, estaba a favor del cambio y trabajando intensamente en esa dirección. También es significativa la presencia en cada una de ellas de una persona técnica del Ayuntamiento, trabajando en estrecha colaboración con el alcalde, que ha sido capaz de desarrollar procesos integradores. (En un caso, creando circuitos de inclusión para jóvenes y adolescentes inmigrantes y en otro, desarrollando una asociación de mujeres que pertenecían a los diferentes colectivos de población).
- *Todo proceso que aspire a la construcción ciudadana ha de trabajar previamente el desarrollo de espacios de convivencia donde la gente aprenda a relacionarse. Ello supone arbitrar medidas estructurales y medidas formativas que hagan posible y/o faciliten la participación.* En los planes elaborados para el desarrollo de una ciudadanía intercultural se han contemplado estas dimensiones en las acciones establecidas, articuladas también con el tiempo (corto, medio, largo plazo).

## 5.2.Evidencias metodológicas

- *Los estudios de casos, al ofrecer una visión global y unitaria de los procesos que se llevan a cabo en el seno de una comunidad, permiten descubrir mejor las interrelaciones entre sus miembros y comprender mejor los factores claves del cambio.* Sin duda, el diagnóstico como estrategia inicial ha de atender a todas las dimensiones básicas, tanto estructurales como funcionales, materiales y personales. Ahora bien, dentro de él, *la percepción subjetiva*<sup>2</sup> de los participantes acerca de los problemas y de las realidades

<sup>1</sup> De las 4 abiertas a inmigrantes, únicamente dos cuentan con ellos en la actualidad.

<sup>2</sup> Por ejemplo a través de entrevistas o grupos de discusión

sociales, así como su grado de aceptación o rechazo de diferentes colectivos, se constituye en estudio obligado para quienes pretender favorecer un cambio social, o están implicados en el mismo. Por ello, la devolución a todos los participantes de la población, del resultado de dicho diagnóstico, hace avanzar de forma significativa los procesos de cambio. Esto, intuido en el caso de Canovelles, pudo comprobarse claramente en el proceso de Sant Quintí.

- *Es muy importante la búsqueda de participantes clave, en procesos orientados al cambio.* En la investigación etnográfica existe una amplia literatura sobre informantes clave. Ahora nos referimos a participantes clave, es decir aquellas personas que, por su rol profesional y sus cualidades personales, están en condiciones de posibilitar el cambio social. En ambas poblaciones hallamos, como ya se ha indicado, este tipo de personas. Para descubrirlas, es fundamental dedicar un periodo de tiempo importante a la tarea preparatoria de la investigación, a los diálogos previos con personas que vivan en esas poblaciones, a recoger información sobre procesos de cambio que se han dado en ellas y sobre quiénes estaban detrás de los mismos. La incorporación de estas personas al proceso que deseamos llevar a cabo y su implicación en desarrollo del mismo ha favorecido el poder avanzar en el diagnóstico, explicar mejor las informaciones recibidas y encontrar caminos nuevos, como la creación de una asociación nueva, por ejemplo.
- *Los documentos como “actas de reuniones”, son muy significativos para constatar la evolución de las personas y explicar los cambios posteriores.* El poder acceder a dichas actas nos permitió reconocer el papel que habían jugado las asociaciones en una de las poblaciones.

## 6. REFERENCIAS

- Bartolomé, M., del Campo, J. y Sandín, M.P. Una visión etnográfica. En M. Bartolomé *et al.* (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 191-294). Barcelona: Cedecs.
- Moren Alegret, R. (2005) *Lugar, identidad territorial e inmigración extranjera en áreas rurales y pequeñas ciudades de España. Un estudio cualitativo exploratorio.* Bellaterra Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: [http://extranjeros.mtas.es/es/general/inmigracion\\_lugares.html](http://extranjeros.mtas.es/es/general/inmigracion_lugares.html)
- Morra, L. y Frienlander, A. (2001) *Evaluaciones mediante estudio de casos.* Washington, D.C.: Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos.* Madrid: Dykinson.



# **ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO COGNITIVO DEL PROFESORADO FRENTE A LOS PROBLEMAS EN LA CONDUCTA SOCIAL DE LOS ALUMNOS.**

**Hernández, V.; Bermejo, L.; Prieto, M.; *Universidad Pontificia Comillas***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad los profesores se enfrentan con frecuencia a situaciones retadoras. Algunas de las situaciones que identifican como más estresantes son aquellas en que los alumnos presentan problemas de conducta. Dichos problemas pueden variar desde falta de atención o participación en las tareas hasta conductas negativistas graves o incluso agresiones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Flores y Fernández-Castro, 2004; Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Kyriacou 2001; Manassero et al., 2000; Manassero et al. 2005; Marqués, Lima y Lopes, 2005; Moriana y Herruzo, 2004; Robertson, 2002; Salanova, Martínez y Lorente, 2005; Van der Doef y Maes, 2002);

Por otra parte los profesores encuentran escasos los recursos de distinta índole de que disponen para hacer frente a este tipo de situaciones conflictivas en su trabajo. Manifiestan haber recibido además escasa formación o formación inadecuada en este sentido, de forma que suele aparecer una percepción de falta de recursos y de apoyo e incluso sentimientos de indefensión cuando han de enfrentarse a problemas de conducta de los alumnos, sobre todo cuando estos son especialmente serios (Marqués, Lima y Lopes, 2005; Van der Doef y Maes, 2002; Wisniewski y Gargiulo, 1997).

Por todo ello, este trabajo pretende analizar cuáles son las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesores para hacer frente a los problemas de la conducta social de los alumnos. Concretamente, nos vamos a centrar en estudiar las estrategias de afrontamiento de carácter cognitivo, puesto que han sido escasamente analizadas en la investigación previa. Se trata analizar qué procesos de pensamiento suelen generar los profesores a la hora de

enfrentarse a conductas retadoras de los alumnos (estrategias de afrontamiento cognitivo). Todo ello con la finalidad última de orientar el diseño de los procesos de formación inicial y continua de los docentes de manera que les resulten más eficientes para hacerse cargo de los problemas de comportamiento que pueden presentar los estudiantes.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Muestra

Hemos contado para la realización de este estudio con una muestra incidental de carácter no-probabilística de 385 profesores de la Comunidad de Madrid (España), de los cuales el 28,9% son hombres y el 71,1% mujeres. La edad media de los profesores de la muestra es de 40,33 años ( $s=10,8$ ) y presentan una media de 14,9 años de experiencia docente ( $s=11,35$ ). El 80% de la muestra respondiente trabaja en Centros Privados y Concertados y el 20% en Centros de titularidad Pública.

Por lo que se refiere a los niveles educativos, el 56% ( $N=215$ ) son profesores de Educación Infantil o Primaria y el 44% ( $N=168$ ) desarrollan su actividad profesional en las etapas de ESO, Bachillerato o Formación Profesional.

### 2.2. Instrumentos

La recogida de datos se efectuó a través de cuestionarios y autoinformes. El instrumento elaborado y validado para esta investigación fue la *“Escala de afrontamiento cognitivo docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”* y un cuestionario “ad hoc” para recoger información sobre diferentes variables de control. El cuestionario presenta una situación estimular, que describe la conducta de un alumno “conflictivo” en los siguientes terminos: que llega tarde a clase, que no trae sus materiales ni las tareas terminadas, que se pone a hacer comentarios provocadores y que no presta atención durante la explicación del profesor. A continuación, se pide a los profesores respondientes que manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de frases que representan diferentes estrategias cognitivas con las que se puede afrontar la situación estimular propuesta.

La *“Escala de afrontamiento cognitivo docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”* nos ofrece veintisiete opciones de afrontamiento cognitivo que se han elaborado a partir de una adaptación de la versión en inglés de los ítems de la escala Brief COPE (Carver, Scheier, y Weintraub, 1989; Carver, 1997) completada con nuevos ítems diseñados “ad hoc” en congruencia con el modelo teórico postulado para nuestra investigación sobre estrategias de afrontamiento cognitivo del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos. La escala de respuesta de este instrumento evalúa la frecuencia de uso de cada estrategia y presenta seis alternativas, desde 1 (*Nada*) a 6 (*Mucho*).

### 2.3. Procedimiento

Sobre la base de los objetivos que pretendemos estudiar, nuestra metodología es de naturaleza no experimental, se trata de un estudio ex-post-facto. Desde la perspectiva del tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestro estudio responde a una estrategia de tipo

transversal o trans-seccional en la que empleamos dos cohortes con grupos de sujetos distintos (Maestros de Educación Infantil y Primaria y profesores de las etapas de ESO, Bachillerato o Formación Profesional).

Durante el curso 2007-2008 se envió a la atención del director de los Centros de la muestra invitada un correo electrónico con una carta de presentación y un tríptico del proyecto para darles a conocer la investigación y solicitar su colaboración. En algunos Centros, un miembro del equipo investigador fue invitado a exponer brevemente al claustro los objetivos del estudio para facilitarles el cuestionario y motivarles a su participación.

Para el análisis de los datos realizamos un análisis factorial exploratorio de primer orden y de segundo orden. Buscamos con estas técnicas multivariadas comprobar la existencia empírica de las posibles dimensiones que configuran estructuralmente las “Estrategias de afrontamiento cognitivo del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos”. Dimensiones que pueda ser interpretadas desde un marco teórico cognitivo-social que nos permita establecer un modelo estructural de las relaciones entre las mismas que pueda ser verificado en futuros trabajos mediante procedimientos de análisis factorial confirmatorio..

Todos los participantes en esta investigación y la información obtenida han sido tratados de acuerdo con los principios éticos para la investigación científica. Los análisis estadísticos se han realizado principalmente con el programa SPSS 15.0.

### 3. RESULTADOS

**Hipótesis.-** *Las estrategias de afrontamiento cognitivo de los profesores ante los problemas en la conducta social de los alumnos se estructuran en un conjunto de dimensiones teóricamente plausibles.*

La KMO (,848) y la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 2839,473$ ; g.l.= 351; N= 345;  $p < 0,001$ ) nos informan positivamente de la existencia de una matriz de correlaciones significativas entre los indicadores y de la pertinencia de proceder a realizar su análisis factorial.

Tabla 1 Saturaciones factoriales de los elementos de la “Escala de afrontamiento cognitivo docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”

Ítems	Media	Desv	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.	Factor 4.	Factor 5.	Factor 6.
21. Pienso que son otros, y no yo, los culpables de esta situación.	2,31	1,39	,707					
11. Pienso que este tipo de situaciones en mi trabajo no cambiarán.	2,75	1,41	,672					
19. Pienso “las cosas deberían ser de otra manera”.	3,37	1,63	,606					
1. Pienso “siempre estamos igual en este trabajo”.	2,31	1,34	,589					
24. Pienso “realmente no vale la pena que haga nada más por cambiar esta situación porque va a ser inútil”.	1,80	1,10	,579					
6. Pienso sobre todo en los aspectos negativos de esta situación.	2,71	1,42	,572					
12. Pienso que esta situación es horrible.	2,51	1,44	,490					
22. Aprendo a vivir con ello.	3,21	2,46	,395					
10. Me culpo a mi mismo por lo que está ocurriendo	2,01	1,10		,778				
16. Pienso “No voy a poder con esto”.	1,96	1,08		,698				
13. Dudo todo el tiempo sobre qué debería hacer ante esta situación.	2,40	1,21		,637				
9. Pienso que tengo que resolver esta situación perfectamente, si no es que no soy un buen profesor.	3,18	1,51		,593				
23. Pienso constantemente en cómo me siento en esta situación.	2,44	1,24		,574				
4. Pienso “seguro que esto lo hacen para fastidiarme”.	2,28	1,33		,505				
14. Pienso en el mayor número de soluciones o alternativas posibles para abordar la situación.	4,61	1,07			,852			
15. Pienso en los pros y contras de las distintas actuaciones que puedo emprender.	4,58	1,11			,803			
8. Me planteo uno o varios objetivos concretos y realistas con respecto a la situación.	4,55	1,04			,701			
3. Trato de crear una estrategia sobre qué hacer.	4,83	,97			,687			
7. Me lo tomo con sentido del humor	2,78	1,40				,756		
25. Pienso “esto no es para tanto, hay cosas bastante peores”.	3,39	1,40				,645		
27. Pienso que puedo aprender algo de esta situación.	4,39	1,27				,579		
26. Pienso “Estoy manejando bien la situación”	3,58	1,05				,458		
2. Intento ver la situación de manera diferente para hacerla parecer más positiva.	3,63	1,31				,451		
20. Trato de no pensar en ello.	2,17	1,25					,740	
17. Pienso en cosas más agradables que esto que estoy experimentando	2,89	1,48					,703	
18. Me niego a creer que esto esté sucediendo.	1,57	,93					,496	
5. Trato de encontrar alivio en mi religión o en mis creencias espirituales.	1,98	1,33						,845
<b>% de la varianza explicada por cada factor</b>			20,65	13,05	7,29	6,38	4,22	3,75
<b>Coefficiente alpha de Cronbach para la subescala de cada factor</b>			0,777	0,765	0,805	0,681	0,648	----

Los resultados del análisis factorial (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax) al que se someten las respuestas de la “*Escala de afrontamiento cognitivo docente ante problemas en la conducta social de los alumnos*”, arroja la existencia de una estructura factorial clara. Como podemos apreciar en la tabla 1 los indicadores se encuentran agrupados en seis factores y siempre con pesos que podemos estimar como significativos al presentar todos ellos valores entorno o por encima de 0.50 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Como se aprecia en la Tabla 1, en el Factor 1 saturan ocho indicadores, todos ellos se refieren a formas de pensamiento de carácter negativo e irracional, como la tendencia a predecir negativamente el futuro (ítem 11), filtrar sobre todo los aspectos negativos de la situación (ítem 6) magnificándolos (ítem 12), la percepción de que la situación conflictiva con los alumnos no depende del docente y que no puede hacer nada para cambiarla (ítem 21, ítem 24). Por lo que podríamos conceptualizar las estrategias cognitivas representadas en este factor como “*VICTIMISMO*”. Este factor explica el 20,65% de la varianza y presenta una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,777).

El factor 2 incluye seis ítems cuyo contenido alude en su mayoría a atribuciones internas de los profesores de la responsabilidad sobre las causas y solución de la situación (ítem 10, 16, 13, 9) y al sentimiento que ésta les genera (ítem 23). Además, incluye otro ítem, el 4, en el que atribuyen una intencionalidad directa en la conducta del alumno dirigida a causar molestia al profesor. Por lo que podríamos denominar este factor como “*PERSONALIZACIÓN*”. Este factor explica el 13,05% de la varianza total y presenta una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,765).

En el factor 3 saturan cuatro indicadores, referidos todos ellos a estrategias centradas en la resolución del problema: plantearse alternativas y soluciones para abordar la situación, pensar en pros y contras, concretar los objetivos a conseguir y planificar la actuación. Por ello, se puede conceptualizar este factor como “*PLANIFICACIÓN*”. Este factor explica el 7,29 % de la varianza y presenta una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,80). Asimismo, podemos destacar que si consideramos la media obtenida en cada uno de los ítems, como se aprecia en la Tabla 1, han sido las estrategias pertenecientes al Factor 3 “*PLANIFICACIÓN*”, las que obtienen una puntuación media más elevada, todas por encima de 4 (siendo la puntuación mínima 1 y la máxima 6). Estos datos nos ponen de manifiesto que las estrategias cognitivas de planificación son las que con mayor frecuencia emplean los profesores para afrontar las situaciones problemáticas en relación con la conducta social de los alumnos.

El factor 4 incluye cinco indicadores cuyo contenido conlleva en todos los casos un proceso de extracción de aspectos positivos, tratando de relativizar los problemas de conducta de los alumnos: “Me lo tomo con sentido del humor”, “pienso no es para tanto, hay cosas bastante peores”, “pienso que puedo aprender algo de la situación”, “Estoy manejando bien la situación”, “Intento ver la situación de manera diferente para hacerla parecer más positiva”. De este modo, podemos conceptualizar este factor como “*REINTERPRETACIÓN POSITIVA*”. Este factor explica el 6,38 % de la varianza y presenta una consistencia interna Alpha de Cronbach = 0,681.

En el factor 5 saturan tres indicadores relativos a estrategias de evasión cognitiva frente a la situación problemática con los alumnos a la que se enfrentan los docentes: “Trato de no pensar en ello”, “Pienso en cosas más agradables” y “Me niego a creer que esto esté



sucedendo”. Por lo que podríamos conceptualizar las estrategias cognitivas representadas en este factor como de “*PENSAMIENTO EVITATIVO*”. Este factor explica el 4,22 % de la varianza y presenta una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,648).

Por último, aparece un sexto factor en el que satura un solo ítem “Trato de encontrar alivio en mi religión o en mis creencias espirituales”, que puede conceptualizarse como “*PENSAMIENTO TRASCENDENTE*”. Este factor explica el 3,75 % de la varianza.

Un factor se considera bien definido cuando al menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1978), como efectivamente sucede en cinco de los factores resultantes de nuestro estudio. 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 y se pueden interpretar de una manera semejante a la correlación ítem-total, aunque las magnitudes como sucede en nuestro caso suelen ser mayores.

Las subescalas que conforman los indicadores de los factores encontrados presentan unos índices de coherencia interna que podemos considerar suficientemente satisfactorios aún teniendo en cuenta el reducido número de indicadores resultantes para cada factor (Morales, 2000). Es decir, los indicadores propuestos nos van a permitir encontrar las diferencias entre los sujetos en los factores resultantes de nuestro estudio. El total de la varianza explicada por los cuatro factores es 55,34 % y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna alfa de Cronbach) es igual a 0.789.

Si consideramos ahora cada uno de los seis constructos resultantes del análisis factorial exploratorio como 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, et al., 1999: 105) y teniendo en cuenta que todos los ítems son indicadores de las diferentes estrategias de afrontamiento cognitivo del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos, cabe esperar que se encuentren relacionados entre sí. Desde esta presunción, comprobamos que efectivamente existe una intercorrelación significativa entre los seis factores resultantes, por lo que procede realizar un nuevo análisis factorial a fin de verificar la existencia de factores de segundo orden, que nos permitan una mejor comprensión de estrategias de afrontamiento cognitivo del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos.

Los resultados del análisis factorial de segundo orden se agrupan en dos únicos factores. El primer factor viene representado por los constructos de: F2-Personalización, F1-Victimismo y F5-Pensamiento Evitativo. A este factor de segundo orden podríamos denominarlo conceptualmente como “*PENSAMIENTO REACTIVO*”. El segundo Factor de segundo orden viene definido por los factores de primer orden: F4-Reinterpretación Positiva, F3-Planificación y F6-Pensamiento Trascendente. Por lo que podríamos conceptualizar las estrategias cognitivas representadas en este factor de segundo orden como de “*PENSAMIENTO PROACTIVO*”

Podemos, por tanto, conjeturar considerando los resultados de nuestro trabajo, la existencia de dos “estilos” claramente diferenciados en lo que se refiere a las estrategias de afrontamiento cognitivo del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos:

- Estilo de afrontamiento cognitivo reactivo.

- Estilo de afrontamiento cognitivo proactivo.

#### 4. CONCLUSIONES

Como resultado de los análisis realizados podemos afirmar que el análisis factorial exploratorio de la “*Escala de afrontamiento cognitivo docente ante problemas en la conducta social de los alumnos*” arroja una estructura factorial que nos permite identificar seis factores que conceptualmente plausible que hemos denominado: *Victimismo, Personalización, Planificación, Reinterpretación Positiva, Pensamiento Evitativo y Pensamiento Trascendente*. En conclusión, los datos analizados ponen de manifiesto que las estrategias de afrontamiento cognitivo empleadas por los profesores para hacer frente a los problemas de conducta social de los alumnos vienen principalmente caracterizadas por la planificación y la resolución proactiva, encaminada a emprender acciones para hacer frente al problema propuesto en la situación estimular y por un intento de relativizar esos problemas para tratar de restarles gravedad y extraer sus aspectos positivos.

Cuando las circunstancias externas a las que se enfrentan los docentes son adversas, como lo son los problemas de comportamiento de los alumnos, a veces puede ser necesario recurrir a esos recursos cognitivos personales para hacer frente a esa demanda ya que, en ocasiones, cambiar la propia situación será complicado o no dependerá absolutamente del profesor. De ahí que estrategias cognitivas como la reinterpretación positiva puedan convertirse en herramientas importantes para reducir el estrés y preservar el bienestar de los profesores ante los problemas de conducta de los alumnos. De hecho, Chan (1998) en un estudio sobre afrontamiento en profesores y reacciones de estrés afirma que existen pruebas de que las reacciones de estrés, incluyendo la salud-enfermedad y el distrés psicológico, no son exclusivamente el resultado de estresores externos sino que también están determinados por una multitud de variables mediadoras, muchas de las cuales están recogidas bajo el término “mecanismos o estrategias de afrontamiento” tal y como Lazarus y Folkman (1984) y Scheier y Carver (1985) las contemplan.

De este modo, en futuras investigaciones, será interesante estudiar si estas estrategias de afrontamiento cognitivo más empleadas por los profesores efectivamente les resultan eficaces para manejar la conducta de los alumnos y si se relacionan positivamente con su bienestar psicológico en el trabajo.

Finalmente queremos destacar la importancia que los datos de este estudio pueden aportar para el diseño de los procesos de formación inicial y continua de los docentes. Nuestros trabajos apuntan la conveniencia que tanto en los planes de estudio de los nuevos grados de Educación Infantil y Educación Primaria, como en el Master de Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato, como en los programas de evaluación del desempeño profesional dirigido a profesionales ya en ejercicio, se ofrezcan programas de entrenamiento y asesoramiento personal que contribuyan a facilitar a los docentes la adquisición de aquellas estrategias de afrontamiento tanto cognitivas como conductuales que la literatura científica viene mostrando que tienen un mayor efecto en la percepción de autoeficacia de los docentes, con la reducción de síntomas de estrés y con la mejora de su salud laboral.

## 5. REFERENCIAS

- Carver, C.S., Scheier, M. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically-based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 375-390.
- Carver, C.S. (1997) You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioural Medicine*, 4 (1), 92-100.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2003). Emoción y formación. En E.G. Fernández-Abascal et al., *Emoción y motivación. La adaptación humana. Vol. I* (pp. 477-497). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Flores, M. D. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-357.
- Hair, J. R., Anderson, R .E., Tatham, R .L. y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Kim, J. O., y Mueller, C. W. (1978). *Factor Analysis, Statistical Methods and Practical Issues*. Beverly Hills: Sage.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Manassero, M. A., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Ramis, C. y Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 173-195.
- Manassero, M. A., García, E., Torrén, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105
- Marques, A., Lima, M. L. y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación. 2ª ed. revisada*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Robertson, H. J. (2002). Tales from the Jungle. *Phi Delta Kappa*, 84(3), 252-255.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health. Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Van der Doef, M. y Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of the validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, stress and coping*, 15(4), 327-344.
- Wisniewski, L. y Gargiulo, R. M. (1997) Occupational Stress and Burnout Among Special Educators: A Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 31 (3), 325-346.

# **METODOLOGÍAS Y ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Ángel Boza Carreño y José Manuel Coronel Llamas, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los estudios de Tercer Ciclo constituyen el máximo nivel formativo del sistema educativo español, y son el complemento y continuación natural de los estudios superiores. Su objetivo es especializar al alumnado en un campo concreto y, al mismo tiempo, iniciarlo en las técnicas y habilidades fundamentales de la investigación en ese campo. La característica distintiva de los estudios de Tercer Ciclo es su orientación hacia la investigación, de modo que el alumno/a, gracias a un contacto directo con los Departamentos Universitarios, debería lograr una formación básica en las herramientas, técnicas y procedimientos propios de la actividad investigadora. Gracias a ello, y como culminación del Tercer Ciclo, el alumno/a puede conseguir la máxima titulación prevista en el sistema educativo español: el título de doctor.

En la actualidad conviven dos modalidades formativas: a) Sistema Diploma de Estudios Avanzado (Real Decreto 778/1998). Se configuran en *tres etapas* consecutivas que pueden cursarse en su totalidad o parcialmente, dependiendo de los intereses del alumnado: *Periodo de Docencia, Periodo de Investigación* y realización de la *Tesis Doctoral*. b) Sistema Programa Oficial de Posgrado (Real Decreto 56/2005). La diferencia fundamental es que al tercer ciclo se accede después de estudiar un *máster oficial* dentro de un *Programa Oficial de Posgrado* (POP).

Respecto a los datos que nos arrojan las estadísticas universitarias correspondientes al curso 2006-2007, y como consecuencia de la entrada de los programas de postgrado, algunas universidades han restringido la oferta de programas de doctorado para este curso académico.

De este modo, encontramos que por primera vez en los últimos 10 cursos se produce una disminución en la matriculación en tercer ciclo. En el curso 2006/2007 se han matriculado 72.741 alumnos en algún programa de doctorado, un 5,6% menos que en el curso anterior. El 94,4% de los alumnos elige una universidad pública para realizar los cursos de doctorado, frente al 5,6% que lo hace en las universidades privadas.

Respecto a la nueva modalidad, adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior, en el curso 2006/2007 se han implantado por primera vez los Programas Oficiales de Postgrado (Másters). En los más de 900 Másters ofertados por las universidades españolas, se han matriculado un total de 16.694 alumnos. De ellos el 80,4% ha elegido la universidad pública para la realización de este tipo de cursos. Por otra parte, en el año 2007 finalizaron sus estudios en estos programas un total de 3.931 estudiantes, de los que el 57% fueron mujeres (El País, 23-05-2008).

En el conjunto de estas enseñanzas, este trabajo centra la atención en lo educativo como un ámbito que tiene “su propio discurso, con sus problemas, cuestiones, presupuestos y enfoques de investigación” (Richardson, 2006: 253). De modo particular, la situación de los doctorados en el ámbito educativo sigue siendo un asunto aún no resuelto, complicado con la percepción ampliamente compartida de la falta de rigor (Shulman et. al, 2006). Los estudiantes inscritos en los programas de doctorado y/o Máster no disponen de experiencia previa en asuntos relacionados con la investigación educativa. En la mayoría de las titulaciones relacionadas con la educación esta cuestión no se aborda o se lleva a cabo sin la dedicación necesaria; y en el caso de que los estudiantes inscritos provengan de la práctica profesional, los asuntos relacionados con la investigación educativa paradójicamente parecen de otro mundo. Por todo ello es preciso subrayar que los temas relacionados con la investigación científica aparecen por vez primera en estos momentos (Donald, 2002). Esta estrecha e intensa vinculación con la experiencia provoca no pocas dificultades para los estudiantes a la hora de apreciar los argumentos provenientes de la investigación y el modo en que su trabajo y experiencia se conectan con la teoría y la investigación. De ahí que la mayoría de los estudiantes en el ámbito educativo comiencen su formación incluso sin reconocer la necesidad de relacionar su profesión con la investigación educativa. Esta situación descrita, en realidad se sigue observando en el desarrollo de los actuales Másters desde el momento en que aparecen dos itinerarios durante el proceso formativo, el propiamente investigador y el denominado “profesionalizante”, del mismo modo que aparece en otros contextos (el estadounidense, por ejemplo) la distinción entre dos tipos de doctorado: el denominado “Ph.D” (orientado a la investigación) y el “Ed.D” (orientado a la práctica) (Labaree 2003).

Otro aspecto igualmente importante, es el reconocimiento de que los programas formativos representan una oportunidad para la socialización dentro de las normas de la investigación científica y la cultura académica (Eisenhart & Dehann, 2005). Van Maanen and Schein (1979: 211) han descrito este proceso por el que “*un individuo adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un papel en la organización*”. La socialización generalmente se transmite a través de la cultura organizativa. Tierney (1997: 3) describe la cultura organizativa como “*la suma de las actividades –simbólicas e instrumentales- que tienen lugar en la organización y que crean significados compartidos*”. Por todo ello, la socialización se vincula a una comprensión y a una incorporación exitosa a las actividades por parte de los nuevos miembros de la organización.

Tampoco podemos olvidar que esta formación se lleva a cabo en las Facultades de Educación. En el conjunto de las Universidades estos centros siguen siendo vistos con un status “inferior” desde el punto de vista científico por parte de la comunidad académica. La asociación estrecha con la actividad de enseñanza no hace sino acentuar esta visión. Si a ello le añadimos la distancia establecida entre el mundo académico y el mundo de la práctica encontramos un choque entre culturas profesionales diferentes que en la mayoría de las ocasiones no suelen ser bien resuelto o gestionado por los estudiantes. En este sentido, los estudiantes que acceden a los programas de doctorado sienten un cierto abandono de la cultura de la enseñanza a favor de una nueva cultura académica “distanciada” de la realidad. Por todo ello, y añadiendo el bajo status de lo educativo en el ámbito de la investigación, encontramos ciertas dificultades a la hora de socializar a los estudiantes como investigadores educativos (Gardner, Hayes, & Neider, 2007).

La formación en los doctorados educativos ha sido objeto de atención y consideración política desde hace ya algunos años. Diversas iniciativas de reforma han intentado cambiar y mejorar la situación (LERU, 2007). En el contexto europeo, la Declaración de Bolonia, creó un Espacio Europeo de Educación Superior y la estrategia de Lisboa formulada en el año 2000 creó un Área Europea de Investigación e Innovación que está teniendo cierta repercusión en la perspectiva y conceptualización de la formación de los doctorados en educación. La propia introducción de mecanismos de evaluación y acreditación de los programas son ejemplos de las intenciones de mejora. Estas políticas se enmarcan en la estrategia de hacer del continente europeo, a pesar de las diferencias nacionales, el mayor espacio competitivo basado en la economía del conocimiento en el contexto del mundo globalizado (Tennant, 2004; Usher, 2002). Todo ello nos lleva a intensificar los esfuerzos formativos hacia un enfoque analítico en el desarrollo del conocimiento, el trabajo y los roles profesionales (Taylor, 2007). En consecuencia, se hace necesario prestar atención al propio proceso de enseñanza que toma asiento en estos estudiantes que se encuentran en la cima de su etapa formativa desde un punto de vista académico, enfrentados a diferentes culturas profesionales y que además exigen otros modos de enfocar el propio aprendizaje. Sin embargo, no es tan abundante la literatura en relación al modo en que el aprendizaje y la enseñanza del doctorado son abordados y enfocados, especialmente desde la perspectiva de los propios estudiantes.

## **2. OBJETIVOS**

1. Analizar el papel de los cursos metodológicos en la formación de los y las estudiantes de doctorado en educación.
2. Conocer las opiniones de estudiantes y profesorado implicados acerca de la enseñanza de la metodología de investigación.
3. Valorar la influencia de los cursos metodológicos en los trabajos de investigación presentados por los estudiantes durante el periodo de investigación.

## **3. METODOLOGÍA**

La metodología básica que vamos a usar en esta investigación se enmarca dentro de la corriente de evaluación de programas o investigación evaluativa (Pérez Juste, 2006; McMillan y Schumaker, 2005). A su vez, dentro de ellas usaremos sobre todo estrategias de

investigación de perspectiva cualitativa, aunque no descartamos el uso cuantitativo en aspectos concretos donde el volumen de datos así lo aconseje.

Las estrategias de recogidas de datos que vamos a utilizar son:

1. Análisis de documentos: cinco programas de los cursos de metodologías de investigación dentro de los programas de doctorado.
2. Grupo de discusión con el profesorado encargado de impartir los citados cursos (5 profesores).
3. Entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes inscritos en los citados cursos (7 alumnos).
4. Análisis de documentos: 54 trabajos de investigación realizados por los alumnos dentro de los programas de doctorado.

#### 4. RESULTADOS

1. En cuanto a los **programas de doctorado**, podemos afirmar que:

- Todos los programas de doctorado incluyen un solo curso de metodología de investigación, mientras que el resto son de contenidos.
- Los cursos de metodología de la investigación oscilan entre 20 y 30 horas de duración, con predominio de la segunda opción, lo que supone algo menos del 10% del programa de doctorado completo.
- En cuanto a enfoques y contenidos de los cursos, la mayoría combinan los enfoques cuantitativo y cualitativo (4), mientras que tan sólo uno desarrolla enfoques cualitativos.
- En todos los cursos se observa un acercamiento general a la investigación junto con una descripción y caracterización de estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de información.
- Desde el punto de vista de su desarrollo, estos cursos utilizan como estrategias de enseñanza-aprendizaje las lecturas de textos y artículos científicos, las exposiciones magistrales del profesor, la propuesta y realización de actividades prácticas dentro del aula mediante seminarios y debates.
- Así mismo todos los cursos proponen como actividad autónoma de los alumnos la elaboración de un proyecto de investigación sobre un tema de interés del alumno. Dicho trabajo es orientado y revisado por el profesorado responsable de los cursos.
- La evaluación de los citados cursos se articula en torno a los criterios de asistencia y participación en los cursos, control y evidencia de lecturas propuestas, y elaboración de un proyecto de investigación.

2. El **grupo de discusión con el profesorado** sobre enseñanza de la investigación en programas de doctorado no alcanzó en resultados las expectativas que teníamos los investigadores, por la escasa participación de los mismos. No obstante anotamos algunos resultados relevantes:

- En cuanto a contenidos de los cursos de metodología de investigación, señalan como fundamental la lectura y análisis de textos bibliográficos adecuados tanto de contenido metodológico como aplicado (informes de investigación).
- También señalan la importancia de tratar las cuestiones éticas en el proceso investigador.
- Resaltan especialmente el diseño como parte fundamental en el proceso metodológico.
- Realizan simulaciones de diferentes estrategias de recogida de información. Se citan expresamente los grupos de discusión y las historias de vida.

- Utilizan como estrategia de aprendizaje el análisis de ejemplos reales de investigaciones en el ámbito sociológico, educativo, de género...
- También trabajan con demos de programas informáticos de análisis de datos: SPSS, AMOS, ATLAS, NUDIST, AQUAD...
- Finalmente señalan la necesidad de disponer de un aula específica o laboratorio de investigación para el desarrollo de estos cursos.

3. El análisis de las **entrevistas semiestructuradas con los y las estudiantes** inscritos en los citados cursos se llevó a cabo mediante un sistema categorial vehiculado a través de una parrilla de análisis comparativo:

FUNCIÓN / UTILIDAD	¿Qué papel han desempeñado los cursos de metodología dentro de los programas de doctorado? ¿Cuál ha sido su función?
	¿Qué utilidad han tenido para la realización de tu trabajo de investigación?
INTERRELACIÓN	¿Qué relación existe entre los cursos metodológicos y los otros cursos?
PREOCUPACIONES	¿Cuáles son tus preocupaciones (temores, ansiedades, dilemas, dudas,...) metodológicas?
	¿Qué problemas metodológicos estás teniendo a la hora de realizar el trabajo de investigación?
EVALUACIÓN	¿Qué es lo que más valoras del período de docencia (1º año) para la realización del trabajo de investigación? (puntos fuertes)
	¿Cuáles son los puntos débiles de estos cursos metodológicos? ¿Qué falta?
	¿Es suficiente para el desarrollo del trabajo de investigación el apoyo metodológico que has recibido durante el período de investigación (2º año)?
INFLUENCIA EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	¿Qué influencia el curso metodológico a la hora de elegir el tema y la metodología del trabajo de investigación?
CAUSAS ABANDONO	Si no estás realizando el trabajo de investigación, ¿por qué razón es?
MEJORA	¿Qué propuestas y sugerencias de mejora harías a los cursos metodológicos? ¿Qué añadirías a éstos?

-El alumnado señala que la **función** que tienen los cursos de metodología es enseñar a investigar, conocer la metodología de la investigación, ayudar a planificar un proyecto de investigación y proponer referencias bibliográficas sobre investigación:

“Me ha permitido conocer la metodología de investigación en las ciencias de la educación así como conocer cuáles han sido y son los tipos de investigación que se realizan en mi país México” (C2).

-En cuanto a la **utilidad** de mismos, el alumnado apunta que los cursos de metodología les han permitido darse cuenta de la necesidad de realizar investigación educativa, percibir la importancia de la formación del profesorado en investigación, para la elaboración de los proyectos de investigación y, sobre todo, para saber qué quería investigar y cómo hacerlo:

“Para la realización de mi trabajo de investigación (aún estoy en ello) el curso de Metodología investigativa me ha servido para saber qué quería investigar, cómo hacerlo y lo más importante, contar con una amplia bibliografía para documentarme en la parte práctica del mismo “ (C4).



-Respecto de la **interrelación** entre los cursos metodológicos y los otros cursos de los programas de doctorado, el alumnado afirma en general que existe bastante o fuerte relación entre ellos, aunque los cursos metodológicos han sido más específicos:

“Existe una fuerte relación ya que en todos los cursos se nos hizo ver la necesidad de realizar investigación educativa ya que es muy poca comparada con otras áreas y más aún en Educación Física. De igual modo la necesidad de abrirnos hacia nuevos tipos de investigación como es el caso de la investigación de tipo cualitativa” (C2).

-Como **preocupaciones, temores o ansiedades** que les producen las cuestiones metodológicas señalan: decidir el tema de investigación, poder recoger una muestra representativa y conocer mejor las pruebas estadísticas adecuadas a cada análisis:

“Es muy difícil decidir el tema de investigación, y buscar un director de tesis que se ajuste al tema y sea de mi agrado. Las técnicas no me agobian mucho, pues creo que este director me podrá ayudar llegado el momento” (C3).

-Los **problemas metodológicos** que están teniendo al realizar sus trabajos de investigación se centran en el acceso a los informantes, la búsqueda de referencias bibliográficas y el idioma inglés:

“La toma de contacto con las personas a las que quiero investigar que en algunos casos no cuentan con un conocimiento básico para dar respuesta al cuestionario, una de las herramientas seleccionadas para la obtención de información” (C4).

-También recogimos datos de **evaluación** del período de enseñanza de la metodología de investigación. Los **aspectos que más valoran** de este proceso son las orientaciones sobre la materia, el material bibliográfico, el aprendizaje del vocabulario específico, conocer la situación de la investigación educativa, la propia información sobre metodología y la disponibilidad de los propios profesores:

“La disponibilidad de los que imparten los cursos en todo nuestro proceso de formación, e incluso, en muchos de ellos, también durante la investigación” (C4).

En cambio se señalan como **puntos débiles** de los cursos metodológicos el uso de una metodología didáctica más acorde con la teoría que promulgan los profesores, necesidad de más información teórica, la posibilidad de comunicaciones no presenciales (videoconferencia, MSN o correo electrónico), la posibilidad de aprender a hacer búsquedas bibliográficas en la biblioteca y los cambios en el calendario:

“Nos ofrecieron una sesión de búsqueda bibliográfica en la biblioteca que no se ha dado, aunque quizá haya tiempo todavía pues aún no hemos terminado. Me vinieron muy mal los cambios de fechas, y la información sobre las jornadas con la profesora M.U. me la dieron muy tarde, cuando tengo otros acontecimientos programados para uno de los días, a los que no podré renunciar” (C3).

-Respecto del **apoyo a la investigación** recibido durante el desarrollo del trabajo de investigación, manifiestan que sí lo tienen, que el profesorado está disponible para facilitar ese apoyo, aunque nunca es suficiente:

“Es cierto que todo el profesorado se ha prestado para facilitar el apoyo que esté en sus manos una vez que terminaron los cursos. Sabemos que ellos están ahí. Todos se han ofrecido... y puede llegar a compensar el déficit que te encuentras al principio” (C5).

-Respecto de la *influencia de los cursos metodológicos a la hora de elegir tema y metodología* consideran en general que en el tema no les ha influido, aunque hay un alumno en el que sí ha influido. Normalmente tenían claro el tema que querían investigar:

“Tenía claro el campo que quería investigar, por los años que le llevo dedicando a la temática que estoy investigando. Son muchos años los que llevo participando en actividades formativas que me han dado lugar a orientar mi investigación en esa línea. Por tanto, la influencia recibida del curso metodológico ha sido quizás en la organización y planteamiento del guión a seguir en la metodología de mi trabajo de investigación” (C4).

Preguntados sobre qué decidieron primero, si *el tema o la metodología*, todos contestan unánimemente que el tema es previo a la metodología y determina ésta:

“El tema, lo cual determinó la metodología. Este tema no puede ser con metodología cuantitativa. Metodológicamente, pensé que las entrevistas eran lo más acorde con el tema. En cambio, cuando vaya a hacer la tesis creo que voy a tener que emplear el cuestionario porque quiero ampliar la población” (C7).

-Para finalizar, en el caso de *no realización del trabajo de investigación* preguntamos por sus *causas*, hallando como razones el hecho de estar trabajando, la cantidad de trabajo que supone la investigación y retrasos por motivos personales:

“Creo que continuaré, pero si no fuera así será por la cantidad de trabajo que supone una investigación y la dificultad de compatibilizarla con el trabajo (para el que hay que seguir formándose) y la vida personal (que también existe)” (C3).

-Como *propuestas de mejora* para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación nos sugieren:

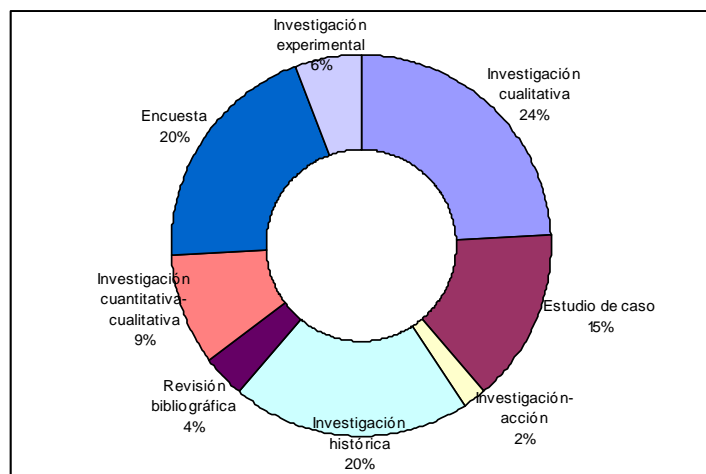
“Creo que debería contar con más créditos, para que hubiéramos podido ver más detenidamente todas las técnicas metodológicas” (C3).

“Que se centren más en la práctica. Algo más práctico, que abran más el abanico de posibilidades. Con la bibliografía se puede cubrir la parte de la teoría y dedicar más tiempo a la parte práctica” (C7).

“Yo veo prioritario que las piezas del puzzle se unan. La coordinación es prioritaria” (C5).

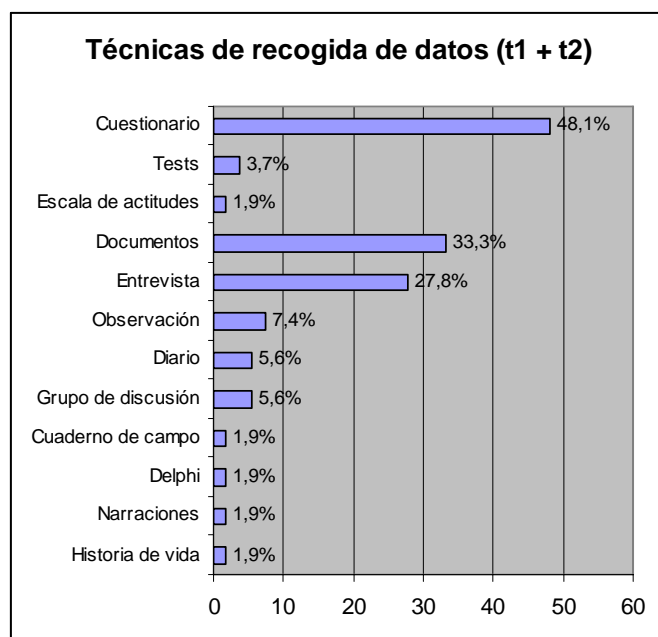
4. También hemos analizado 54 **trabajos de investigación realizados por los alumnos** dentro de los programas de doctorado. Nos hemos centrado aquí en la temática abordada, metodología de investigación empleada, técnicas y estrategias de recogida de datos utilizada, así como tipo de análisis realizado y año de realización. El análisis que hemos

hecho de estos datos, siendo cualitativos, es más cuantitativo descriptivo aunque intentaremos interpretarlos desde una lógica cualitativa.



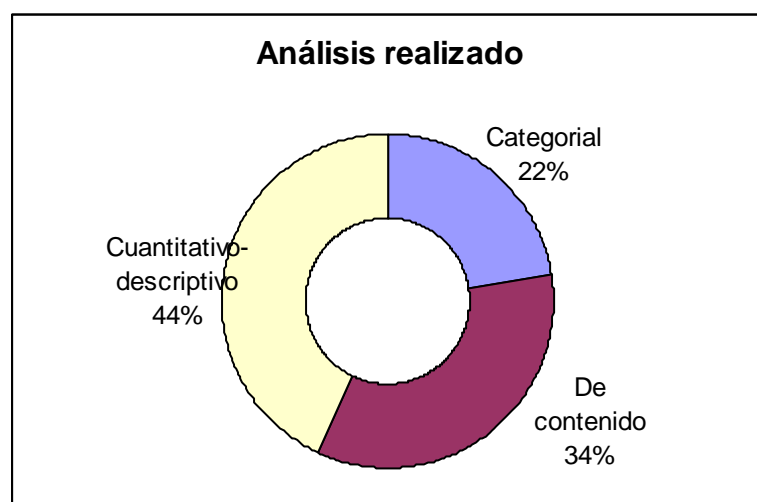
1. Las **metodologías más utilizadas** declaradas por los propios doctorandos han sido la investigación cualitativa en general (24%), la encuesta (20%) y la investigación histórica (20%). Le siguen los estudios de caso (15%), investigaciones mixtas (cualitativa-cuantitativa) (9%), investigaciones experimentales (6%), revisión bibliográfica (4%) e investigación-acción (2%). Pero si acumulamos todas las modalidades de investigación de corte cualitativo (investigación cualitativa, estudios de caso, investigación-acción, investigación histórica y revisión bibliográfica) alcanzamos un 64,8% de investigaciones de enfoque cualitativo frente a un 26% de investigaciones de carácter cuantitativo (encuestas e investigación experimental). No incluimos en esta dicotomía las investigaciones mixtas por razones evidentes. Ello nos lleva a concluir el predominio de enfoques cualitativos frente a enfoques cuantitativos en nuestros programas de doctorado y a evidenciar la influencia de los programas de doctorado en estas decisiones.

2. En cuanto a las **técnicas y estrategias de recogida de información**, aspecto que también evidencia el enfoque declarado por el estudiante y su coherencia o no respecto de la metodología declarada, encontramos que de manera general los cuestionarios (48,1%), los documentos (33,3%) y la entrevista (27,8%) son las estrategias más utilizadas. Un uso más minoritario se hace de la observación (7,4%), diario y grupo de discusión (5,6%), los tests (3,7%), y las escalas de actitud, cuadernos de campo, técnica Delphi, narraciones e historia de vida (1,9% para cada uno de ellas). Adviértase que para el cómputo contemplamos la suma de las dos primeras técnicas declaradas en el trabajo de investigación en el caso de ser más de una.



De nuevo en este caso la suma de técnicas más cualitativas (documentos, entrevistas, observación, diario, cuaderno de campo, delphi, narración, historia de vida y grupo de discusión) supera (87,3%) a las más cuantitativas (cuestionario, test y escalas de actitud), que alcanzan un 53,7%. De nuevo nos encontramos con el predominio del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo y la influencia del enfoque de los programas de doctorado (enseñanza de la investigación) sobre el enfoque investigador adoptado.

3. En relación a los *análisis de datos* realizados, indicador fundamental del enfoque de investigación en que sitúan los doctorandos, aunque el porcentaje mayor corresponde a análisis cuantitativo-descriptivos, con un 44%, la suma de los otros dos valores, de enfoque cualitativo, análisis de contenido (34%) y análisis categorial (22%), alcanza un valor total de un 56%. Ello le da cierta ventaja, aunque no definitiva, a los enfoques cualitativos de investigación sobre los cuantitativos en nuestros programas de formación en investigación.



La discrepancia entre metodologías, técnicas y análisis presentada evidencia una vez las contradicciones internas de los propios conceptos inherentes a los enfoques metodológicos, nuestras incoherencias como investigadores, debilidades formativas del

modelo y, quizá, una señal de aviso de la débil frontera que separa esos mundos arbitrarios, que no inexistentes, entre las metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas.

## 5. CONCLUSIONES

Del conjunto de resultados obtenidos podemos realizar las siguientes consideraciones generales:

1. Parece conveniente incorporar a los programas formativos un tipo de planteamiento metodológico que combine los acercamientos cuantitativos y cualitativos a la investigación educativa de manera integrada. Apostamos por desarrollar pues, el denominado pluralismo metodológico (Onwuegbuzie & Leech, 2005) a la hora de plantear la enseñanza de la investigación educativa.
2. Reforzar y reconocer la importancia de la lectura, y la orientación práctica de los programas (Ransford y Butler, 1982), incorporando análisis con ejemplos reales a la hora de la actividad de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la necesidad de trabajar con vistas a elaborar una propuesta de proyecto de investigación favorece la implicación de los y las estudiantes en el proceso.
3. Reconocer, desde sus inicios, el importante papel del profesorado desde el punto de vista del asesoramiento y tutoría a lo largo del proceso formativo.
4. Los cursos sobre metodología constituyen la ruta más inmediata, segura y directa a la actividad de investigación. Por ello deben tener mayor reconocimiento y consideración en el conjunto de los programas ofertados y en el currículum formativo de los y las estudiantes.
5. Los cursos representan una oportunidad única para apreciar y valorar la investigación como actividad esencial para la mejora educativa. La planificación del proceso de investigación, la elaboración de propuestas de proyectos, o el papel del investigador/a desde el punto de vista ético son aspectos reconocidos como valiosos a la hora de enfrentarse a la compleja realidad educativa. De este modo, podemos establecer puentes entre la experiencia y el mundo de la investigación (Labaree, 2003), reconociendo la necesidad de relacionar la profesión educativa con la investigación.
6. Los trabajos de investigación analizados reflejan una tendencia ya subrayada por McWilliam y Lee (2006), cuando se refieren al proceso de enculturación en una “hegemonía cualitativa” que en términos disciplinares ha sucedido en un corto periodo de tiempo. De este modo, y a pesar de ser conscientes de la débil posición institucional y académica de estos métodos (Breuer & Scheirer, 2007), los trabajos se inclinan hacia la adopción de acercamientos cualitativos a la investigación en sus planteamientos metodológicos y técnicas utilizadas para la recogida y el análisis de la información.

## 6. REFERENCIAS

- BECHER, T. & TOWLER, P. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. (2<sup>nd</sup> ed).
- DONALD, J. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

- EISENHART, M. & DEHAAN, R. (2005). Doctoral preparation of scientifically based education researchers. *Educational Researcher*, 34(4), 3-14.
- GARDNER, S. & HAYES, M. & NEIDER. (2007). The Dispositions and Skills of a Ph.D. in Education: Perspectives of Faculty and Graduate Students in One College of Education. *Innovative Higher Education*, 31(5) 287-299.
- LABAREE, D. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- LERU (2007). League of European Research Universities LERU Statement on Doctoral Training and the Bologna Process.  
<http://www.leru-statement-on-doctoral-training-february-2007.pdf>
- MCWILLIAM, E. & LEE, A. (2006). The problem of 'the problem with educational research'. *The Australian Educational Researcher*, 33 (2), 43-60.
- ONWUEGBUZIE, A. J., & TEDDLIE, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351–383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ONWUEGBUZIE, A. & LEECH, N. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality & Quantity*, 39, 267-296.
- RICHARDSON, V. (2006). Stewards of a field, stewards of an enterprise: The doctorate in education. In C. M. Golde & G. E. Walker (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline* (pp. 251–267). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L., GOLDE, C., CONKLIN, A., & GARABEDIAN, K. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35(3), 25-32.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1),61-77.
- TASHAKKORI, A. AND TEDDLIE, C. (1998) Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TAYLOR, A. (2007). Learning to Become Researching Professionals: The Case of the Doctorate of Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 154-166.
- TENNANT, M. (2004). Doctoring the knowledge worker. *Studies in Continuing Higher Education*, 26(3), 431-441.
- TIERNEY, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education*, 68, 1–16.
- USHER, R. (2002). A diversity of doctorates: Fitness for the knowledge economy. *Higher Education. Research and Development*, 21(2), 143-153.



# **PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DISCURSOS EN TORNO A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN UN CENTRO EDUCATIVO: UN ESTUDIO DE CASO**

**M<sup>a</sup> Ángeles Carrillo Hidalgo, M<sup>a</sup> Teresa Pozo Llorente, *Universidad de Granada.***

## **1. PRESENTACIÓN**

El trabajo que presentamos es un estudio exploratorio que nos ha permitido acercarnos y comprender los cambios que se están produciendo en los centros educativos por la presencia de alumnado culturalmente diverso. En este estudio pretendemos conocer cuáles son las contradicciones y las fortalezas que tiene un centro que atiende a la diversidad, que está catalogado como un *centro de atención a la diversidad*. Para ello hemos seleccionado un centro educativo de educación obligatoria, situado en la ciudad de Granada y que reúne las siguientes características:

- ⊙ Es un centro que se caracterizara por su forma de atender la diversidad cultural.
- ⊙ Y es un referente para la comunidad científica por sus planteamientos en su forma de atender la diversidad.

Este estudio se ubica en un Proyecto denominado *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de enseñanza obligatoria* financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> (Convocatoria de 2006 del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología I + D + I 2006 – 2009) y cuya investigadora principal es M<sup>a</sup> Teresa Aguado Odina.



## 2. MARCO TEÓRICO

Justificar teóricamente este estudio nos ha obligado a introducirnos en la literatura especializada para acceder a cuestiones teóricas y científicas que abordan la necesidad de transformar los sistemas educativos para reconstruir la escuela del futuro, autores como Aguado, 2005, Bartolomé, 2000, Montón, 2003, Soriano 2007, nos vienen a decir cómo la creciente presencia de alumnado en las aulas procedentes de realidades culturales diversas ha sido un hecho que ha llevado a los centros educativos a adoptar los cambios necesarios para darle a la escuela a un enfoque intercultural. A través de esa revisión teórica argumentamos que supone para un centro atender a la diversidad cultural, cómo repercute en su organización y gestión; no perdemos de vista que apostar por una escuela intercultural conlleva transformar las prácticas dirigidas al cambio y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos, facilitando la interacción del docente con los discentes (alumnos) en los contextos educativos. (Bartolomé, 2002; Buendía, *et al* 2002; Aguado, 2004 y Soriano, 2004).

Finalmente hemos podido identificar cuáles son las dimensiones y estructuras de carácter organizativo, actitudinal, normativo, curricular y de políticas lingüísticas en la institución educativa (Giroux, H 1992) que responden a una escuela intercultural. Para ello hemos acudido a la Guía – Inter como un material de referencia para este estudio. Esta guía es una herramienta útil para aplicar la educación intercultural en la práctica educativa acerca de cómo construir una educación intercultural (Aguado, *et al* 2005).

## 3. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es describir qué proyección tiene la diversidad cultural en un centro educativo y cómo repercute en su visión, misión y objetivos, en su organización/gestión, en su trabajo educativo cotidiano y en las relaciones humanas (profesorado, alumnado, familia). Otros objetivos de este estudio han sido:

1. Conocer cómo se gestiona la diversidad cultural en un centro educativo
2. Identificar cómo condiciona la gestión de un centro el atender a la diversidad
3. Describir cómo percibe el profesorado esos condicionantes que lleva la atención a la diversidad cultural.
4. Conocer los discursos de los que trabajan, gestionan, aplican o atienden la diversidad cultural en un centro.
5. Explorar las prácticas educativas que los docentes desarrollan dentro del aula en materia de diversidad cultural
6. Interpretar las contradicciones que se dan entre el decir y el hacer de los actores escolares sobre la práctica educativa teniendo en cuenta el origen étnico – cultural del alumnado.

## 4. METODOLOGÍA

Esta investigación se aborda como un estudio de caso que hace uso de la etnografía como proceso metodológico que nos va a permitir sumergirnos en la vida de un centro escolar, llegando a formar parte de él, participando y observando, para comprender su funcionamiento y conocer las estrategias que ponen en marcha para atender a la diversidad del alumnado existente en sus aulas. El proceso metodológico desarrollado se estructura en unas fases y en

cada una de ellas se han ido desarrollando unas tareas que de forma secuencial nos han permitido acercarnos al objeto de investigación y sobre todo al escenario de la misma. En la tabla siguiente reflejamos de forma esquemática estas fases:

Fases	Descripción	Objetivo	Tareas
1. Acercamiento	1. Acercamiento al contexto y negociación de la entrada.	Elegir un centro educativo y negociar con el.	1. Definición del propósito de la estancia en el centro 2. Selección de los escenarios de la investigación. 3. Selección de las técnicas e instrumentos para la recogida de la información
2. Entrada al campo	1. Conocer la vida cotidiana del centro y sus protagonistas 2. Participar 3. Conocer el discurso y describir las actividades que se desarrollan en el colegio en materia de diversidad cultural poniendo en marcha los recursos de investigación diseñados.	Acceder al campo de estudio	1. Acceso a la red escolar 2. Conocer el entorno 3. Iniciación de los primeros contactos 4. Colaboración en tareas docentes y educativas. 5. Identificar los escenarios del estudio
3. Realización del trabajo de campo	1. Participar en el centro 2. Recogida, análisis y devolución de la información.	Recoger, organizar y transcribir la información obtenida y analizarla y devolverla.	1. Realización, transcripción y análisis de los registros observacionales y las entrevistas. 2. Devolución y reutilización
4. Devolución al campo	1. Devolución de los hallazgos al contexto de estudio	Validar el informe	1. Redactar un informe pensando en las audiencias del mismo.

#### 4. DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta que existe una pluralidad de técnicas de recogida de información, hemos echado mano de las estrategias afines al desarrollo metodológico etnográfico: los registros observacionales, notas de campo, la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

##### 4.1. Observación participante

La observación participante nos ha permitido acceder a las actividades del centro educativo para interactuar con el alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, participar de las reuniones del profesorado y en la organización de actividades, etc., para

recoger información sobre las experiencias o discursos que surjan. Las situaciones observadas han sido registrados a través de:

1. Las **notas de campo** que son anotaciones y registro abiertos, que son de carácter abierto y que me ha permitido sobre la marcha recoger información. Estas notas de campo se convierten en analíticas y descriptivas cuándo la incorporamos en el registro estructurado.
2. Un **registro observacional** semiestructurado son inscripciones ampliadas y definitivas que se hacen después de haber tomado las notas de campo. El registro nos ha permitido desagregar, clasificar y ordenar la información y distinguir las reflexiones del investigador. (Bertely, 2002)
3. El **registro anecdótico** son efectuados por la persona que está observando conductas o hechos relevantes en un contexto social.

Para aproximarnos al escenario de nuestra investigación, estudiarlo y guiar las observaciones hemos elaborado un registro observacional con el que obtener descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados. Este protocolo<sup>2</sup> se estructura en tres grandes bloques que apuntan a las áreas de interés en las que se describen los aspectos a observar en una determinada situación; e incorpora los criterios para registrar lo observado. A continuación presentamos el esquema que conforma nuestro protocolo:

ACTORES	CONTEXTO		CIRCUNSTANCIAS	INSTRUMENTOS
	ESCENARIOS	UNIDADES		
Profesorado - Profesorado	Espacios formales e informales	Aulas Claustro Biblioteca	Surgen tanto los discursos como las prácticas relacionadas con la atención a la diversidad cultural	1. Notas de Campo 2. Registro estructurado 3 Anecdótico
Profesorado - Alumnado	Espacios formales e informales	Reuniones informales Recreo		
Alumnado - Alumnado	Espacios formales e informales	Actividades extraescolares Otras actividades		

Actores/escenarios:

- ⊙ ¿Qué observar?: Las relaciones entre el profesorado, entre el profesorado y alumnado y entre los alumnos
- ⊙ ¿Dónde observar? Los contextos en los que surgen discursos o prácticas sobre la diversidad
- ⊙ En torno a que circunstancias surgen tanto los discursos como las prácticas relacionadas con la atención a la diversidad

Observación y análisis orientado hacia: ¿Dónde miro? ¿Qué observo?:

- ⊙ En qué contextos surgen discursos o prácticas sobre la diversidad
- ⊙ En torno a qué circunstancias surgen tanto los discursos como las prácticas
- ⊙ Qué tipo de actividades surgen relacionadas con la diversidad cultural
- ⊙ Cómo se desarrollan descripción de la práctica en sí
- ⊙ Qué actores están implicados en los discursos o prácticas

<sup>2</sup> Este protocolo de observación ha sido diseñado tomando como referente el protocolo utilizado por García - Cano Torrico *et al* (2007).

- ⊙ Qué **consecuencias, impacto** se observa de dicha práctica o discurso entre profesores, entre profesores y alumnos o alumnos-alumnos.

#### ¿Cómo recojo lo observado? Criterios:

1. Identificar el contexto: fecha, lugar, personas, número de alumnos, actividad.
2. Descripción de la situación observada:
3. Información relacionada con los **discursos que se emiten** durante la actividad
  - ⊙ Discurso *emic* del tutor/a y apoyos
  - ⊙ Discurso *emic* de los/as alumnos/as
  - ⊙ Discurso *emic* de la observadora
4. Información relacionada con la **valoración de la observadora**
  - ⊙ Sobre el contenido de las actividades realizadas y observadas
  - ⊙ Sobre la consecución de los objetivos perseguidos u otros no pretendidos.
  - ⊙ Destacar momentos críticos y más relevantes de toda la situación observada
  - ⊙ Valoración, dificultades y comentarios para llevar a cabo la observación
  - ⊙ Otros aspectos a destacar por parte de la observadora

## 4.2. Entrevista semiestructurada

La *entrevista* en este estudio es una estrategia de diálogo eminentemente reflexiva (Hammersley y Atkinson, 1994) entre el entrevistador con el entrevistado y que nos ha permitido acceder a las descripciones, explicaciones e interpretaciones que los profesores hacen de su forma de entender y atender a la diversidad cultural en su práctica docente (Velasco y Díaz de Rada, 1997) y que a través de las observaciones no se hubieran podido recoger, por ejemplo las impresiones, sentimientos, pensamientos o hechos de los docentes en relación a la atención de la diversidad cultural.

Las entrevistas nos han permitido complementar las observaciones, siendo los entrevistados seleccionados desde las observaciones. La entrevista se estructura en:

- Primer apartado: son los datos de identificación del entrevistador.
- Segundo apartado son los datos de control de la entrevista,
- Y un tercer apartado formado por cinco bloques que aborda los temas que son objeto de estudio:
  - Primer bloque son las descripciones que el profesorado hace sobre el centro y el contexto.
  - Un segundo bloque sobre el perfil del profesorado y su contexto laboral
  - Un bloque tercero centrado en la proyección que tiene la diversidad cultural en el centro educativo.
  - Bloque cuatro es sobre la descripción de prácticas que consigan logros educativos.
  - Bloque quinto las cuestiones que abordan sobre la transferencia de las prácticas a otros contextos y su durabilidad.

## 4.3. Análisis documental

El *análisis documental* ha sido otra estrategia de acceso a la información relevante y complementaria a las observaciones y entrevistas. En nuestro trabajo de investigación se han obtenido una variedad de documentos que van ayudar a complementar, contrastar y validar las

informaciones obtenidas en las observaciones y entrevistas. Para el análisis de estos documentos se diseñó el siguiente protocolo:

<b>Proyectos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué se hace?</li> <li>2. ¿Por iniciativa de quién?</li> <li>3. ¿Quién diseña, gestiona?</li> <li>4. ¿Desde cuándo?</li> <li>5. ¿quiénes están implicados?</li> <li>6. Financiación</li> </ol>
<b>Reuniones</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Periodicidad</li> <li>2. Motivo</li> </ol>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipología</li> <li>2. Descripción</li> </ol>
<b>Comisiones relacionadas con la atención a la diversidad cultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comisiones</li> <li>2. Objetivos</li> <li>3. Composición</li> </ol>

## 5. PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS

La información recogida a través de los registros observacionales, las entrevistas, el diario de campo, las fichas anecdóticas y el análisis documental fue agrupada en base a un criterio temático:

1. Los temas que se utilizaron para la agrupación de la información fueron las macrocategorías definidas deductivamente a través de la literatura revisada,
2. El paso siguiente fue categorizar y codificar esas unidades de análisis lo que nos llevo a una segunda lectura en profundidad de la información recogida para su categorización y codificación, por supuesto a cada una de esas categorías se le designó un código.

En este estudio no se ha hecho uso de ningún software informático sino que los análisis se han realizado de forma manual.

### 5.1. Categorías para el análisis de la información

Las categorías utilizadas para analizar la cantidad ingente de información obtenida a través de la observación, entrevistas semiestructura y análisis documental, han sido definidas a partir de un proceso deductivo – inductivo en el que como señala Buendía (1997). La comparación constante entre tema y categoría nos ha permitido redefinir el conjunto de categorías de análisis definitivo, que pasamos a describir.

- ⊙ DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y CONTEXTO pretende dar información sobre como los docentes perciben su centro educativo y el contexto en el que se inserta
- ⊙ PROFESORADO – CONTEXTO LABORAL pretende describir la actuación docente en un contexto diverso y si se promueve el trabajo en equipo.
- ⊙ ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL aspectos relacionados en torno a cómo se trabaja, gestiona y se atiende la diversidad cultural en la práctica educativa.
- ⊙ LOGROS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD en la práctica educativa se refiere a la descripción de prácticas que consigan logros educativos en el alumnado.
- ⊙ TRANSFERENCIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS opinión si las buenas prácticas educativas se pueden transferir a otros contextos y durabilidad de las mismas.

## 6. CONCLUSIONES

Algunas de las conclusiones a las que llegamos con este estudio tras el análisis de la información recogida y su discusión han sido las siguientes:

1. Para este centro atender a la diversidad cultural implica trabajar los principios de igualdad, equidad, libertad para vivir en una sociedad multicultural.
2. Implica un reto y a la vez un problema debido a la falta de una actitud y respuesta conjunta por parte de los maestros y maestras del mismo.
3. Los discursos que se producen en relación a la atención a la diversidad cultural varían según la heterogeneidad en el perfil de los maestros, profesores que para ellos supone un problema debido a una falta de formación, y profesores que continuamente se están formando para responder a las nuevas necesidades del alumnado.
4. Las prácticas educativas que los docentes desarrollan se justifica a partir de la formación y trayectoria de los docentes, por un lado encontramos prácticas basadas en una enseñanza tradicional y por otro lado observamos prácticas que favorecen un aprendizaje significativo basado en las experiencias del alumnado.
5. Con respecto a los decires y haceres también están influidas por el perfil de los docentes, es decir maestros que tienen un discurso socialmente correcto y que su práctica se basa en una enseñanza tradicional, y maestros que realizan prácticas especialmente diversas.

## 7. REFERENCIAS

- Aguado, Teresa; Gil-Jaurena, Inés; y Mata, Patricia (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata
- Bartolomé, (coord.) (2002): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea
- Bertely, María (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México D.F.: Paidós.
- García-Cano, María; Agrela, Belén; González, Eva; y Márquez, Esther (2008). “La gestión de la educación intercultural en los centros educativos: significados y aplicaciones”. Informe final de Investigación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Junta de Andalucía (inédito).
- Giroux, H. (1992) Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En Lovelace M (2002) *Gestión y organización del centro escolar ante los cambios sociales*.

- Goetz, J.P. y Lecompte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUIA INTER (2005): *Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto INTER, Madrid: UNED. Disponible en [www.uned.es/interproyect]
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Lovelace, M. (2002). *Gestión y organización del centro escolar ante los cambios sociales y culturales*, [en línea]. Barcelona. Disponible en: [www.aulaintercultural.es](http://www.aulaintercultural.es) [2008, 12 de Julio]
- Montón Sales, M. J (2003). *La investigación del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Graó: Barcelona.
- Pérez, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (2 tomos). Madrid: La Muralla.
- Pozo, MT. y López, F. (2002). *Investigar en Educación Social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Soriano, E. (coord.) (2007): *Educación para la convivencia intercultural* Madrid: La Muralla.
- Velasco, Honorio y Diaz de Rada, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta

# **ANÁLISIS DE JUECES DEL “CUESTIONARIO PARA SEGUIMIENTO Y CONTROL DE PSICÓTICOS CRÓNICOS”**

**Alfredo Cortell Sivera y José González Such,**  
*Hospital de la Safor y Universidad de Valencia*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Uno de los aspectos a tener en cuenta en el apartado de bienestar social, es la atención sanitaria. Por otra parte, dentro de los procesos de cohesión social la atención a los discapacitados, de cualquier índole, es un aspecto prioritario. El instrumento que se presenta está especialmente dirigido a mejorar la atención directa a los psicóticos crónicos, como un elemento para facilitar su desarrollo vital en la integración social. En este sentido, resulta de suma utilidad para los pacientes y para los profesionales disponer de un instrumento que permita realizar un seguimiento global de su enfermedad, sin tener que esperar un período de tiempo largo para que los profesionales especializados realicen un seguimiento pormenorizado de su desarrollo.

La necesidad de un cuestionario fiable y válido en el ámbito hospitalario, que pueda ser utilizado en distintas condiciones sin necesidad de una preparación exhaustiva a los evaluadores que lo administran, puede resultar de interés para la investigación y el seguimiento de los tratamientos administrados (Cameron et al. 2001; De Hert et al. 2002). Desde la Unidad de Psiquiatría del Hospital de la Safor en Gandia (Valencia) se planteó la realización de un cuestionario que permitiera el seguimiento de pacientes psicóticos crónicos, ante la dificultad de poder realizar un seguimiento rápido de este tipo de pacientes. El objetivo era la realización de un instrumento que pudiera dar una visión global de la evolución del tratamiento administrado a los pacientes, y que pudiera ser administrado por el personal de apoyo.

Las escalas existentes que puedan ser utilizadas con este propósito son en general parciales, y requieren un entrenamiento previo para poder utilizarlas con eficacia. No se



persigue realizar un instrumento diagnóstico, con el que se pueda realizar un estudio exhaustivo de los déficits que el enfermo presenta, sino más bien un instrumento que permita obtener una imagen global aproximada de la situación en la que se encuentra un enfermo en un momento determinado, mediante la que se pueda valorar la presencia de modificaciones positivas o negativas, o la indiferencia ante los distintos tratamientos en ese momento, y la situación del enfermo en relación a su medio y a él mismo.

La intención es que la valoración que proporcione el instrumento sea objetiva, de forma que se eliminen aspectos susceptibles de interpretación por parte del administrador/evaluador, y que sea fácil y sencillo para su administración. De esta forma, se pretende que pueda ser introducido en la práctica diaria su aplicación periódica y que pueda ser administrado por personal sin una preparación especial.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Diseño del Cuestionario**

Se constituye un grupo de trabajo, integrado por miembros del equipo de Salud Mental y del Equipo de Rehabilitación, que revisó distintas escalas que se utilizan habitualmente. A partir de ellas, se elabora un instrumento en el que se integran distintos elementos de otras escalas y en el que se han añadido aspectos considerados importantes por este grupo.

Para la elaboración del Cuestionario se han utilizado distintas escalas: Bobes et al., 1997; Bulbena, Fernández de Larrinoa y Domínguez, 1992; Otero y Rebolledo, 1990; Rodríguez, Jarne, Soler y Grau, 1992; Pellan y Thornicroft, 1993 (adaptación española de Jiménez, Moreno, Linde y Torre, 1994). Tanto en la elaboración previa del cuestionario como en las valoraciones para su validación han colaborado personas con gran experiencia en el trato a cualquier nivel (médicos, psicólogos, enfermería, auxiliares psiquiátricos y trabajadores sociales) con este tipo de patología<sup>1</sup>.

De esta forma, se llega a la identificación de una serie de dimensiones: Familia, Autonomía personal (Higiene y Hábitos), Economía, Relaciones Sociales (Relaciones Interpersonales y Rol Social), Autovaloración personal, Sexualidad, Intereses-aficiones y Tratamiento farmacológico. Esta revisión ha sido desarrollada durante unos cuatro años.

### **2.2. Objetivos**

El propósito de este trabajo es examinar el proceso de construcción y validación del Cuestionario para el Seguimiento y Control de Psicóticos Crónicos (CSCPC), centrándonos en la descripción de este proceso, y en la contribución del panel de expertos, a la consecución de la validez de constructo y contenido. Para la validación del Cuestionario se han seguido los pasos que se describen a continuación.

En la literatura especializada podemos encontrar dos enfoques en el desarrollo y validación de un instrumento. El primer enfoque es el desarrollo de un nuevo instrumento, que puede provenir de datos previamente recogidos para explorar las dimensiones que van a

ser investigadas, o del conocimiento teórico sobre un campo determinado, que posteriormente es revisado por expertos.

El segundo enfoque es la adaptación de instrumentos existentes en otros contextos culturales y/o idiomáticos, pudiendo trasladar directamente los ítems a otro idioma tan fielmente como sea posible o realizar un ajuste del instrumento para su uso en investigación comparada internacional (back-translation).

En este caso partimos del primero de los enfoques, la construcción de un nuevo instrumento a partir de algunos ítems existentes en otros instrumentos que se han considerado válidos y útiles para la valoración del constructo de referencia.

Para el análisis de la validez del instrumento, se han realizado distintos acercamientos, basados fundamentalmente en la validez de constructo y contenido. Este tipo de validez puede hacerse examinando el instrumento a nivel global o bien ítem a ítem. El énfasis se ha situado en analizar el grado en que las dimensiones del instrumento representan de forma adecuada el dominio que se desea evaluar. De igual manera, a nivel de ítem indica el grado en que cada uno de ellos representa este dominio inicial. Este tipo de análisis de validez usualmente se realiza mediante valoraciones de jueces expertos. Su finalidad es eliminar los ítems no relevantes del cuestionario, y el ajuste o reformulación de los mismos en los casos que fuera necesario.

En nuestro caso, el objetivo era validar el instrumento a utilizar, para lo que utilizamos el análisis de pertinencia y legibilidad del cuestionario, mediante análisis de jueces, reformulando los ítems que presentaban algún error de formulación o los que en función de la valoración de los jueces presentarían una mejor representación del constructo a valorar.

Dentro del análisis de validez del instrumento, el segundo paso fue, una vez analizada su pertinencia y legibilidad, establecer la ponderación que en función de un grupo de expertos, mejor representara el constructo de referencia. Se utilizó la *técnica Delphi* a partir de las valoraciones de los expertos con el fin de establecer el peso diferencial de cada uno de los apartados en el conjunto del instrumento.

### **3. VALIDEZ: ANÁLISIS DE PERTINENCIA Y LEGIBILIDAD DEL CUESTIONARIO**

Se ha solicitado al grupo de expertos que valorase la pertinencia y legibilidad de los apartados y de los ítems, así como que hicieran una valoración global del Cuestionario. Los resultados se muestran en las tablas siguientes.

A partir de los resultados de la revisión lógica de los ítems y de los apartados, se han reformulando las preguntas que tenían algún error en su formulación. Esta revisión se ha efectuado a nivel sintáctico y semántico, evitando aspectos como doble formulación, preguntas no concretas o que pudiesen llevar a equívoco en su formulación. Los siguientes ítems se pasaron al grupo de expertos para que valoraran cada uno de los apartados (ver tablas 1 y 2):

<b>Cuestionario</b>	<b>Si</b>	<b>¿?</b>	<b>No</b>
Grado de congruencia entre los ítems del apartado y el constructo a medir			
El constructo a medir está claramente definido			
El apartado mide un único aspecto			
Hay suficientes ítems para cada interpretación a realizar			
El apartado no se solapa con otros			
El orden de los ítems en el apartado es el adecuado			
El orden del apartado en el cuestionario es adecuado			
Los ítems están libres de solapamientos entre ellos			
La escala de valoración utilizada en los ítems del apartado es adecuada			
Los ítems del apartado no incurren en faltas éticas y legales			
Los ítems del apartado están libres de sesgos raciales, culturales o sexuales			
La redacción de los ítems del apartado es apropiada para el fin del cuestionario y para los sujetos a los que va destinado			
<b>Legibilidad</b>			
Los ítems del apartado son claros y concisos			
Están redactados con la mayor claridad posible			
Los ítems del apartado están formulados en forma positiva			
Se utiliza un vocabulario comprensible para el sujeto y el observador			
Observaciones:			
<i>Tabla 1: Ítems utilizados para valorar la pertinencia y legibilidad de cada apartado del Cuestionario.</i>			

También se realizó una valoración referida a todo el cuestionario, de forma global.

<b>Cuestionario</b>	<b>Si</b>	<b>¿?</b>	<b>No</b>
Los ítems del cuestionario miden una muestra representativa del constructo que se pretende medir			
Están incluidos todos los apartados necesarios para medir el constructo de referencia			
Grado de congruencia entre los ítems del cuestionario y el constructo a medir			
El constructo a medir está claramente definido			
Hay suficientes ítems para cada interpretación a realizar			
Los apartados no se solapan entre sí			
El orden de los apartados en el cuestionario es adecuado			
Falta algún ítem ¿cuál?:			
<i>Tabla 2: Ítems utilizados para valorar la pertinencia y legibilidad del Cuestionario.</i>			

Una vez analizados y corregidos todos los aspectos mencionados, se llegó a la formulación del Cuestionario Final. A partir de este Cuestionario final, se planteó la necesidad de ponderar sus distintas partes. El método utilizado fue la técnica Delphi.

#### ***Ponderación de los apartados del cuestionario***

La técnica Delphi puede definirse como una forma de entrevista en grupo con características particulares (del Rincón et al, 1995; Ruiz e Ispuzua, 1989). Los tres tipos de

Apartado	Variable
Familia	FAMILIA
Autonomía	AUT_PER
Economía	ECONOM
Relaciones sociales	REL_SOC
Autovaloración	AUTOVAL
Sexualidad	SEXUAL
Intereses / aficiones	INT_AFI
Tratamiento/familia	TRAT_FA

*Tabla 3: Codificación de los nombres de los apartados*

expertos que pueden ser considerados para obtener las valoraciones son especialistas, afectados y facilitadores (Landeta, 1999). En este trabajo se ha solicitado a 11 especialistas en la materia que indicaran el peso diferencial que otorgan a cada uno de los apartados considerados en la elaboración del cuestionario. El criterio utilizado ha sido el consenso entre los miembros del panel, centrado en la convergencia de las opiniones de los participantes.

Las respuestas se han tabulado y analizado<sup>1</sup>, con los estadísticos descriptivos más importantes. En la tabla 3 se presenta el nombre de las variables utilizadas para su lectura en tablas de resultados. Los resultados de los estadísticos descriptivos se presentan en la tabla 4. Como se puede observar, las respuestas se presentan ordenadas por la media, de mayor a menor peso otorgado por los jueces. Sin embargo, existe algo de amplitud en las respuestas, presentando en general distribuciones claramente asimétricas –ver tabla 4–.

#### Estadísticos Descriptivos

	N	Media	Desv.T.	Varianza	Asimetría		Kurtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error Est	Estadístico	Error Est
FAMILIA	16	13,1563	4,41859	19,524	1,317	,564	2,019	1,091
AUT_PER	16	17,5938	4,82085	23,241	,282	,564	-1,061	1,091
ECONOM	16	10,4375	3,47791	12,096	-,363	,564	-,884	1,091
REL_SOC	16	13,4062	4,15218	17,241	1,210	,564	1,671	1,091
AUTOVAL	16	12,2188	3,01645	9,099	1,209	,564	1,626	1,091
SEXUAL	16	8,8437	2,58017	6,657	-,480	,564	-,337	1,091
INT_AFI	16	10,5313	1,66802	2,782	1,489	,564	2,705	1,091
TRAT_FA	16	13,8125	3,07612	9,463	,333	,564	-,627	1,091
Valid N (listwise)	16							

*Tabla 4 Estadísticos descriptivos de las valoraciones*

Respecto a la variabilidad en las respuestas, medida mediante el Cociente de Variación (Cociente de desviación típica y la media en términos porcentuales), encontramos que las respuestas son bastante homogéneas, dentro del espectro de lo que se puede considerar normal (establecido entre el 31% y el 35%). Así, el rango oscila entre 15,84% del apartado de Intereses/aficiones y de 33,59% en el apartado de Familia. Estos valores nos indican el grado de homogeneidad en las respuestas, es decir, el grado en que los opinantes coinciden en sus valoraciones. De esta forma, cuanto menor es el valor de C.V. (más cercano a 0), mayor coincidencia en sus valoraciones y al contrario (ver tabla 5).

Observando los resultados podemos identificar que el apartado con valoración media más elevada es Autonomía personal, con una valoración media de 17.59, y con un C.V. de 27.40%, es decir, con opiniones homogéneas. La ponderación mínima es de 10 puntos y la máxima de 25, con un peso total de 281,50. Su asimetría es ligeramente positiva ( $s = 0.282$ ), con una tendencia hacia los valores bajos de la distribución. De igual forma, la curtosis apunta a una distribución platicúrtica ( $K = -1.061$ ), lo que indica que existe dispersión respecto a la media (ver tabla 4).

<sup>1</sup> Los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS 14.0 bajo licencia de la UVEG.

Sin embargo, podemos considerar teniendo en cuenta los valores obtenidos que existe bastante acercamiento en las valoraciones. Al ser muestras muy pequeñas, las medias se ven influidas por los valores extremos, por lo que se ha preferido apoyar las decisiones en otros indicadores que pueden verse menos influidos por la existencia de valores extremos, como el rango intercuartil (diferencia entre el cuartil 3 y el 1) y en la mediana en lugar de la media.

De esta manera, se ha realizado un análisis de frecuencias para determinar los cuartiles, así como la moda, de la distribución (Tabla 6). Estos análisis se han repetido por apartados.

**Statistics**

		FAMILIA	AUT_PER	ECONOM	REL_SOC	AUTOVAL	SEXUAL	INT_AFI	TRAT_FA
N	Valid	16	16	16	16	16	16	16	16
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Median		12,0000	17,0000	10,0000	12,7500	11,5000	10,0000	10,0000	14,0000
Mode		10,00	20,00	10,00	10,00 <sup>a</sup>	10,00	10,00	10,00	10,00 <sup>a</sup>
Sum		210,50	281,50	167,00	214,50	195,50	141,50	168,50	221,00
Percentiles	25	10,0000	13,2500	7,7500	10,0000	10,0000	7,0000	10,0000	10,5000
	50	12,0000	17,0000	10,0000	12,7500	11,5000	10,0000	10,0000	14,0000
	75	16,7500	20,0000	12,8750	15,0000	14,5000	10,0000	10,7500	15,7500

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 6. Análisis de Medidas de posición de la distribución.

A partir de los gráficos de caja podemos observar que los resultados continúan apoyando las líneas de decisión iniciales (gráfico 1).

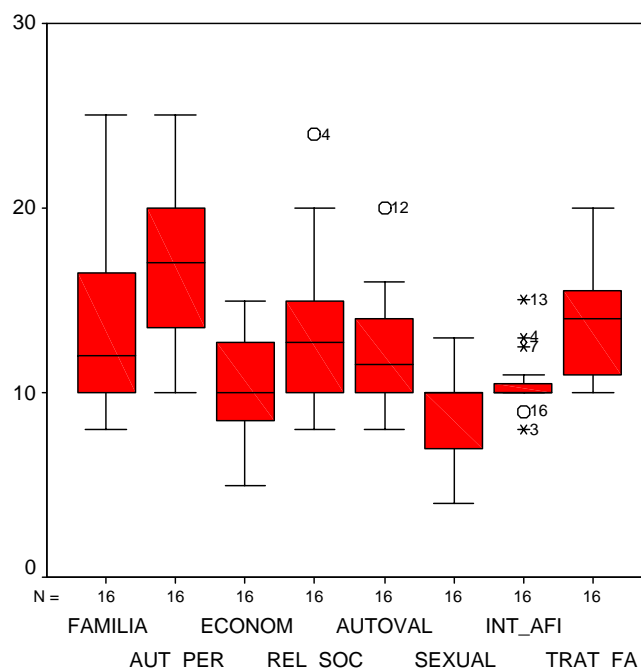


Gráfico 1. Gráficos de caja de los apartados considerados

De igual forma, el gráfico de sectores establecido a partir de la mediana nos indica el porcentaje para cada apartado, en el que podemos visualizar lo que estamos señalando.

Por lo tanto, se recomendó por lo expuesto una ponderación por porcentajes ajustados a la valoración de los expertos de esta forma (ver tabla 7 y gráfico 2):

Apartado	Peso	
Familia:	10	
Autonomía personal:	20	
Economía:	10	
Relaciones sociales:	15	
Autovaloración:	10	
Sexualidad:	10	
Intereses/aficiones:	10	
Trat fam:	15	
TOTAL	100	

Tabla 7. Tabla y gráfico síntesis de pesos ponderados por apartados  
Gráfico 2. Gráfico de sectores basado en la mediana de los apartados.

#### 4. DISCUSIÓN

Para la construcción del cuestionario piloto a un grupo de pacientes, se ha solicitado al grupo de expertos que valorase la pertinencia y legibilidad de los apartados y de los ítems, así como que hicieran una valoración global del Cuestionario. A partir de los resultados, se ha depurado la formulación y adecuación de los ítems incluidos en el cuestionario.

Mediante el análisis basado en la técnica Delphi, se ha establecido el peso diferencial que a partir de las valoraciones de un grupo de expertos debería tener cada una de las dimensiones que conforman el Cuestionario, por lo que la valoración obtenida a partir del pase del Cuestionario incluirá las puntuaciones ponderadas observadas, además de dar una puntuación global final, que será la suma de estas dimensiones. A partir de dichas dimensiones ponderadas se pretende representar los elementos más significativos a considerar en la evolución de psicóticos crónicos bajo tratamiento psiquiátrico.

#### 5. CONCLUSIONES

Se están realizando actualmente más trabajos encaminados a refinar, actualizar y mejorar el funcionamiento del Cuestionario, especialmente en los apartados que a partir de la aplicación piloto se ha demostrado que proporcionan una mayor información y depurando aquellos que han demostrado que, por su especificidad, no proporcionan información valiosa para el uso al que va destinado el instrumento. Se va a aplicar también a otros contextos, para probar su funcionamiento intercontextual. Podemos considerar los análisis realizados un primer paso en el proceso de elaboración y análisis del funcionamiento del cuestionario.

#### 6. REFERENCIAS

Bobes J., et al.: "Discapacidad y calidad de vida en pacientes esquizofrénicos". Actas luso españolas de neurología, psiquiatría y ciencias afines. Cuestionario Sevilla de calidad de vida. (CSCV), Pag. 43-55

- Bulbena Vilarrasa, A. Fernández de Larrinoa Palacios, P. y Domínguez Panchón, A. I. (1992): Adaptación castellana de la escala LSP (Like Skills Profile). Estructura y composición factorial. *Actas Luso españolas. Neurol. Psiquiatr.*, 20 (2), 51-60.
- Cameron, Isobel M., Eagles, John M., Howie, Fiona L., Andrew, Jane E., Crawford, John R., Kohler, Christiane, Eisen, Susan and Naji, Simon A. (2001) “Preliminary validation of a UK-modified version of the BASIS-32”, *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 5:1, 41 — 48
- Cortell, A. (2004): *Cuestionario para la evaluación y seguimiento de psicóticos crónicos*. Gandía.
- De Hert, Marc, Wampers, Martien, Thys, Erik, Wieselgren, Ing-Marie, Lindström, Eva and Peuskens, Jozef (2002): Validation study of PECC (Psychosis Evaluation tool for Common use by Caregivers): Interscale validity and inter-rater reliability, *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 6:3, 135 — 140
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Fundación archivos de Neurobiología. Vol. 60, N°2 (número monográfico: “Instrumentos de evaluación en Psiquiatría y Salud Mental”).
- Landeta, J. (1999): *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Otero, V. y Rebolledo, S.(1990): Escala de desempeño psicosocial. Adaptación española del SBAS. *Psiquis*, XI, 39-47.
- Pelan, M. y Thornicroft, G. (1993): *Camberwell Assessment of Need*. London: PRISM. Adaptación española de J.F. Jiménez, B. Moreno, E. Linde y F. Torre (1994) (Grupo de investigación “Salud Mental Granada Sur”, de la Universidad de Granada, 1994)
- Rodríguez Fornells, A., Jarne Esparcia, A., Soler Pujol, R. y Grau Fernández, A. (1992): Validez de constructo de la escala de calidad de vida en la Esquizofrenia (QLS). *Sexto Congreso Europeo. Association of European Psycuiatrists*. Barcelona. Noviembre.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispuzua, M.A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

---

<sup>i</sup> Alfredo Cortell Sivera (1), M<sup>a</sup>. José Masanet García (2), Jose Vicente Perez Fuster (2), Elena Blázquez Calatayud (2), Pablo Ruiz Martí (2), Pilar Arnaez García (2), Eva Carbajo Alvarez (3), Llum Mogort Andrés (3), Luis García Trigales (3), M<sup>a</sup>. del Mar Lloret Gómez (4), Gloria Miranda Almonte (4), Teresa Girau Pellicer (4), Pau López Anquela (5), Manolo Tornero Robles (6), Rubén Femenía Lloret (6), Katy Rausell Köster (6), Nuria Ibáñez Simó (7)

- 1.- Coordinador de Salud Mental. Departamento 12 .
- 2.- Psiquiatra de Salud Mental. Departamento 12.
- 3.- Psicólogo/a de Salud Mental. Departamento 12.
- 4.- Enfermería de Salud Mental. Departamento 12.
- 5.- Auxiliar psiquiátrica. Departamento 12.
- 6.- Psicólogo/a del CRIS-CD La Safor.
- 7.- Diplomada en Trabajo Social. CRIS-CD La Safor.

# **PRECISIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO**

**José Luis Ramos Sánchez, Sixto Cubo Delgado, Beatriz Martín Marín,  
José Juan González Gómez, *Universidad de Extremadura***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Son numerosos y variados los estudios que relacionan las deficiencias en el desarrollo del lenguaje oral con las dificultades encontradas en el lenguaje escrito (hipótesis del déficit verbal). En unos casos, estos estudios han sido realizados con niños disléxicos. Así, Bravo (1985) comparó a alumnos disléxicos con lectores normales y encontró que los disléxicos tenían ciertos componentes lingüísticos, tales como la memoria verbal inmediata, la velocidad en la nominación de objetos, la evocación de información mediante claves verbales y el procesamiento auditivo-fonológico peor desarrollados que los lectores normales. Otros estudios se han hecho con niños de ambientes socioeconómico bajo, encontrando también deficiencias en varios componentes del lenguaje oral (vocabulario, configuración sintáctica de las oraciones y la articulación de palabras) que son fundamentales para un buen desarrollo del lenguaje escrito (Bravo, 1999). Finalmente, un tercer tipo de estudios se ha realizado con lectores retrasados, estos es, niños que sin ser disléxicos sufren un importante retraso lector. Y los resultados coinciden con los anteriores (Bryant y Bradley, 1998). Bryant y Bradley afirman que las capacidades lingüísticas tienen que estar relacionadas con el rendimiento en lectura y escritura, puesto que aprender a leer y escribir no es más que aprender de forma escrita el lenguaje oral.

Parece, por lo tanto, que independientemente del tipo de problemas lectores que se estudie, las conclusiones siempre apuntan a que existe un déficit lingüístico como posible explicación de las dificultades en lectura. Pero la mayoría de esos estudios han sido realizados con niños que llevaban ya varios años de escolaridad y eso impide establecer una clara relación de causalidad. Ciertamente pudiera ser que los déficits lingüísticos dificultasen el aprendizaje de la lectoescritura, pues esa es una hipótesis muy plausible, pero también podría haber ocurrido lo



contrario, esto es, que los problemas de lectura impidiesen el desarrollo de las capacidades lingüísticas.

El trabajo de Bishop y Butterworth (1980) puede considerarse como uno de los estudios longitudinales más interesantes que investigan la relación entre el desarrollo lingüístico y la lectura. Estos investigadores afirman que si la teoría del déficit verbal fuera correcta, dicho déficit debería existir antes de que comenzaran las dificultades y, por tanto, antes de que el niño comience a leer. Para comprobarlo, estudiaron a un grupo de alumnos de cuatro años y medio a los que aplicaron la Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria de Wechsler (WPPSI). Después, volvieron a evaluarlos cuatro años más tarde, pero en este caso utilizaron la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC). Los resultados mostraron que en la segunda aplicación, cuando los niños tenían ocho años, las pruebas verbales tenían más relación con las dificultades de lectura que las no verbales. Sin embargo, también encontraron en las puntuaciones de inteligencia en la primera evaluación que la relación entre los aspectos verbales y no-verbales con el éxito posterior en lectura era la misma. Es decir, los niños con retraso lector no realizaron especialmente mal las pruebas verbales; por el contrario, su posterior déficit verbal se produjo después de comenzar a leer y no antes. Este interesante trabajo de Bishop y Butterworth demuestra que la relación entre dos fenómenos no basta para establecer la causalidad de uno sobre otro. La alternativa posible es que ambos fenómenos (A y B) pudieran estar determinados por otro factor o factores desconocidos, en cuyo caso ni A ni B serían causa uno de otro, sino que ambos podrían estar relacionados e incluso depender de otra variable (C).

Por su parte, Jorm (1979) estudió la relación entre memoria, en concreto memoria para repetir palabras, y dificultades de lectura. En su estudio utilizó tanto a niños como a adultos que habían perdido la capacidad de leer por sufrir un daño cerebral. Ambos grupos (niños y adultos) tenían como característica común las dificultades para memorizar palabras. Los adultos lesionados cerebrales tenían dificultades para recordar las palabras oídas previamente, mientras que a los niños con dificultades de lectura les resultaba más difícil recordar bien las palabras. No obstante, Jorm hace una buena interpretación al considerar que, al leer, los alumnos retrasados no recuerdan tan bien las palabras como los no retrasados, pero ¿es posible una explicación alternativa a la hipótesis del déficit de memoria para recordar palabras como causa del retraso lector? Ante los resultados obtenidos por la investigación de Jorm, se podría considerar que la mejor memoria de los niños para recordar palabras podría derivarse de sus experiencias de lectura, puesto que una vez que dominan los procesos de decodificación dedican parte de su memoria operativa a mantener activa la información que va obteniendo, ya sean palabras o el significado de las frases. No se puede concluir, por lo tanto, de una manera clara que el déficit de memoria sea la causa de las dificultades de lectura.

Los resultados de Bradley y Bryant (1985) tratan este mismo hecho al examinar a 368 niños durante cuatro años, desde que tenían cuatro o cinco años y no sabían leer hasta los ocho o nueve años de edad. Una de las pruebas que aplicaron fue una medida de memoria de palabras. Los resultados demuestran que la memoria de palabras, evaluada a los niños en el primer momento, no predice el nivel de lectura algún tiempo después. Por el contrario, el nivel de lectura de los niños tomadas a los siete años sí pudo predecir el nivel de memoria cuando estos niños tuvieron ocho o nueve años. En opinión de Bradley y Bryant, la investigación demuestra que es mucho más probable que la lectura sea causa de la memoria y no a la inversa.

Por su parte, en el trabajo de Ramos y Cuadrado (2004) se comprobó que un entrenamiento de los alumnos en tareas de conocimiento fonémico conjuntamente con la enseñanza de la asociación letra-sonido facilita el aprendizaje tanto de la lectoescritura como del propio conocimiento fonémico, estableciéndose, al menos en los primeros momentos del aprendizaje lectoescritor, una relación de facilitación mutua. En esta experiencia los grupos de comparación estaban equiparados en variables aptitudinales, lingüísticas, sociológicas y pedagógicas muy relevantes.

Por tanto, no existen argumentos concluyentes de que los niveles de lectoescritura dependan causalmente de los factores verbales, o al menos es necesario precisar la naturaleza de esta relación. Precisamente el objetivo de este trabajo es comprobar qué aspectos lingüísticos influyen causalmente en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, concretamente al finalizar la etapa de Educación Infantil.

## 2. MÉTODO

La **muestra de sujetos** estuvo compuesta por dos grupos (experimental y control), de 24 alumnos y alumnas cada uno, escolarizados en el último nivel de Educación Infantil. Los centros de pertenencia están integrados en su mayoría por familias de nivel socioeconómico medio y zona urbana. La *edad* de ambos grupos es similar, teniendo en cuenta que en el grupo experimental la mediana de edad es de 5 años y 9 meses y la del grupo de control de 5 años y 10 meses (la comparación entre la media de edad nos revela la inexistencia de diferencias significativas según el valor de  $F = 0,247$  ( $p = 0,622$ ). Otro aspecto común en ambas condiciones (experimental y control) es que los alumnos fueron iniciados en lectoescritura por maestras expertas utilizando métodos fonémicos, se seleccionaron a 24 sujetos por cada una de las condiciones equiparados en las siguientes variables extrañas: *género*, *nivel de estudios del padre* y *nivel de estudios de la madre*. En el grupo experimental, la distribución de la frecuencia muestral en función del *género* es de 11 niños y 13 niñas. En función del nivel de *estudios de la madre*: primarios, 5; secundarios, 15 y universitarios, 4. Y según el nivel de *estudios del padre*: primarios, 7; secundarios, 11 y universitarios, 6. Por su parte, el grupo de control contó una distribución similar teniendo en cuenta los tres criterios señalados. Según el *género*: 11 niños y 13 niñas. En función del *nivel de estudios de la madre*: primarios, 5; secundarios, 15 y universitarios, 4. Y según el *nivel de estudio del padre*: primarios, 3, secundarios, 14 y universitarios, 7. Existió una mortalidad experimental de dos sujetos en el grupo de control, al quedar incompleta la evaluación de los mismos.

La **variable independiente** fue el Programa de Lenguaje Oral (PLO) con dos niveles o condiciones: la aplicación del PLO, o lo que se va denominar PLO-1, y la no-aplicación del PLO que se consignará como PLO-0. En cuanto a las **variables dependientes**, fueron las medidas de lectura, escritura, articulación, vocabulario, memoria auditiva y conocimiento fonológico (entendido como la habilidad del alumno para identificar y manipular conscientemente las unidades más pequeñas del lenguaje oral como son las sílabas -conocimiento silábico- y los fonemas -conocimiento fonémico-).

Se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación: a) La **evaluación de la lectura**, se realizó individualmente y se utilizó una lista de palabras seleccionadas teniendo en cuenta criterios de longitud y complejidad silábica (*mano, sapo, rata, velero, bigote, cazuela, alto, isla, ancho, antena, ardilla, almeja*). Se concedió un punto por sílaba correctamente leída. b) Para **evaluar la escritura** se utilizaron las mismas doce palabras y la presentación

fue al dictado (palabra a palabra). En este caso, se aplicó colectivamente y se evitó, en lo posible, que los alumnos copiasen unos de otros. Se consideraba que una sílaba era correcta si estaba bien escrita sólo teniendo en cuenta el punto de vista fonológico; por tanto, no se consideran errores los relacionados con la ortografía de la palabra. Por ejemplo, se conceden tres puntos si ante la palabra ‘bigote’ los alumnos escriben ‘vigote’, puesto que fonológicamente ambas palabras son idénticas (actualmente en lengua española no existe diferenciación fonética entre /v/ y /b/).c) La **articulación**, el **vocabulario** y la **memoria auditiva** fueron evaluadas individualmente mediante la prueba de *Articulación* de la *Batería Evaluadora de las Habilidades para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura (BEHNALE)* (Mora, 1993). Las palabras utilizadas tienen la característica de ser largas y de difícil pronunciación por los alumnos. d) Para evaluar el **conocimiento fonológico** se utilizó la *Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico – PECO* - (Ramos y Cuadrado 2006).

En cuanto al **procedimiento**, el PLO fue aplicado al grupo experimental por la maestra de apoyo a la Educación Infantil del centro, dedicando aproximadamente treinta minutos durante cuatro días de la semana. El momento de aplicación del programa fue en la primera hora de la mañana, en un tiempo que las maestras denominan “asamblea”, en la cual todos los alumnos están sentados en una gran alfombra formando un círculo. Los 30 minutos que dura la aplicación del PLO se distribuyen equilibradamente entre los distintos tipos de actividades. En cuanto al conocimiento fonológico, y durante el primer trimestre se ejecutaron tareas de conocimiento silábico, mientras que las de conocimiento fonémico fueron realizadas durante el segundo y tercer trimestre del curso.

Para responder al problema de investigación, se utilizó un **diseño cuasiexperimental de dos grupos independientes** (experimental y control) con asignación aleatoria de los tratamientos y manteniendo los grupos naturales, tal y como están formados a comienzos de curso, aunque los sujetos seleccionados para formar parte de la comparación fueron parcialmente equiparados en las variables edad, *género*, *nivel de estudios* de los padres y de las madres, *método de enseñanza de la lectoescritura* y *nivel socioeconómico*. Para el contraste de hipótesis se utilizaron las técnicas del Análisis Multifactorial de la Varianza y de la Covarianza del paquete estadístico SPSS (versión 15). A partir de este análisis, se pretendió comprobar la influencia de cada uno de los aspectos lingüísticos del PLO en el rendimiento en lectura y escritura, controlando o aislando dichas variables con objeto de comprobar su efecto.

Por tanto, los análisis efectuados fueron los dos siguientes:

- Análisis comparativo del nivel lingüístico de cada uno de los aspectos y del rendimiento en lectura y escritura entre ambas condiciones (experimental -PLO-1- y control -PLO-0-).
- Análisis comparativo del rendimiento en lectura y escritura entre las condiciones, controlando el efecto de cada una de las variables lingüísticas que actuarán como covariables.

### 3. RESULTADOS

La tabla nº 1 muestra los estadísticos descriptivos y la comparación entre las medias de la condición experimental (PLO-1) y control (PLO-0) tanto en lectura como en escritura, así como en cada una de las variables lingüísticas. Además, comprobamos el cumplimiento de la condición de homogeneidad de varianzas entre las condiciones en cada una de las variables de comparación para aplicar posteriormente el Análisis Multifactorial de la Varianza o, en su caso, la alternativa no paramétrica (U de Mann-Withney) en el caso de variables no

homocedásticas. A partir del estadístico de Levene comprobamos que la única variable que no cumple la condición de tener varianzas estadísticamente iguales en PLO-1 y PLO-0 es la *escritura* ( $F = 5,205$   $p = 0,027$ ), por lo cual aplicamos la prueba U de Mann-Whitney. En este caso, los resultados que obtenemos ( $U = 179,500$   $p = 0,025$ ) demuestran diferencias significativas a favor de la condición experimental (PLO-1). Por su parte, la aplicación del Análisis Multifactorial de la Varianza nos revela diferencias significativas sólo en *escritura* ( $p = 0,032$ ) y *conocimiento fonémico* ( $p = 0,003$ ). Estos resultados demuestran que el *conocimiento fonémico* y la *escritura* parecen ir unidos al margen de los otros factores. Por tanto, observamos que algunas variables del PLO no han provocado el efecto previsto, puesto que si todas las variables lingüísticas del PLO fueran condicionantes del rendimiento inicial de la lectura y la escritura, se debe demostrar que el grupo experimental obtiene un mejor resultado en la evaluación de estas capacidades lingüísticas. Los resultados no corroboran este hecho en todos los casos, sino sólo en *conocimiento fonémico* y en *conocimiento silábico*.

Tabla1: Comparación de medias aritméticas entre PLO-1 y PLO-0

Variables	PLO	Medias	STD	F	Sig.
Lectura	0	18,91	9,48	2,047	0,160
	1	23,00	9,87		
Escritura	0	14,77	11,63	4,895	0,032
	1	21,54	9,06		
Vocabulario	0	25,77	6,13	1,821	0,184
	1	23,21	6,71		
Memoria auditiva	0	11,18	1,74	2,852	0,098
	1	10,04	2,69		
Articulación	0	7,00	1,45	0,114	0,738
	1	7,17	1,86		
Conocimiento silábico	0	9,27	3,06	2,118	0,153
	1	10,62	3,23		
Conocimiento fonémico	0	6,59	4,19	9,633	0,003
	1	10,00	3,23		

Por tanto, si el Programa de Lenguaje Oral no influye en la mejora de las capacidades lingüísticas del grupo de alumnos al que se aplicó, ¿qué variable (o variables) ha provocado un rendimiento superior en *escritura* evaluada mediante el dictado de las doce palabras? La respuesta a este interrogante se obtiene mediante un amplio análisis efectuado del que sólo mostramos los resultados más relevantes, en el que se mantienen constantes cada una de las variables lingüísticas evaluadas. Es decir, aplicamos la prueba del Análisis Multifactorial de la Covarianza (MANCOVA) utilizando como variables dependientes la *lectura* y *escritura* de las doce palabras, como independiente el PLO, con dos niveles (PLO-1 y PLO-0) y como covariables cada una de las variables lingüísticas.

Los resultados obtenidos a partir del MANCOVA demuestran que cuando el *conocimiento fonémico* actúa como covariable, y por tanto se mantiene constante en cada uno de los grupos, se produce una equiparación de los resultados en *lectura* y *escritura*, cuyos valores de F son, respectivamente, 0,518 ( $p = 0,476$ ) y 0,064 ( $p = 0,802$ ). Del mismo modo, este fenómeno ocurre cuando se controla el *conocimiento silábico*, y sus valores de F son 0,316 ( $p = 0,577$ ) para la *lectura* y 2,655 ( $p = 0,111$ ) para la *escritura*, aunque en este caso se produce un hecho interesante, puesto que esta variable muestra una media ligeramente más elevada en PLO-1 (10,62) que en PLO-0 (9,27) pero no significativa ( $F = 2,118$ ;  $p = 0,153$ ),

por lo que podríamos considerar que el *conocimiento silábico* constituye un buen predictor en el aprendizaje inicial de la *lectura y escritura* aunque no es un factor causal.

Sin embargo, la equiparación que provocan tanto el *conocimiento fonémico* como el *conocimiento silábico* cuando actúan como covariables no se produce con el resto de las variables lingüísticas; y lo que es más sorprendente, tampoco se produce una equiparación de los resultados en *lectura y escritura* cuando se controlan conjuntamente las tres variables lingüísticas clásicas. A partir del MANCOVA, al utilizar conjuntamente como covariables la *articulación*, el *vocabulario* y la *memoria auditiva* obtenemos en *lectura* un valor  $F = 2,085$  ( $p = 0,157$ ) y en *escritura* un valor  $F = 4,464$  ( $p = 0,041$ ), resultados que no difieren significativamente de los obtenidos en el primer análisis presentado en la tabla nº 1, luego el efecto de este control es prácticamente nulo.

#### 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La principal conclusión que se puede obtener a partir de los análisis efectuados es que no existe una relación causal entre el rendimiento lectoescritor inicial y las variables lingüísticas que tradicionalmente se han considerado relevantes para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura (vocabulario, articulación y memoria auditiva), a excepción del *conocimiento fonémico*, que demuestra poseer una importante relación de naturaleza causal con la escritura de palabras aisladas, mientras que la relación causal con la lectura no está tan clara, lo que viene a confirmar los resultados del conocido estudio de Sánchez, Rueda y Orrantía (1989). Además, reconocemos que el *conocimiento silábico* también constituye un buen predictor del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura en un sistema alfabético de enseñanza como el español. Esta afirmación merece algunas precisiones.

En primer lugar, consideramos que el Programa de Lenguaje Oral (en su conjunto) no ha influido en el rendimiento lectoescritor inicial y estos resultados no resultan extraños teniendo en cuenta las exigencias lectoescritoras en los primeros momentos del aprendizaje. La explicación fundamental que aportamos deviene de las características de los procesos cognitivos que realizan los alumnos en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor.

En cuanto a la lectura, un análisis de los procesos nos lleva a la conclusión de que poco tienen que ver con las variables lingüísticas trabajadas y evaluadas, a excepción del conocimiento fonológico, principalmente de tipo fonémico. Para leer palabras como ‘mano’, ‘sapo’ o ‘rata’ debemos transformar las grafías en sonidos, es decir, debemos acudir a la memoria a largo plazo para asignar a cada grafema un fonema. Posteriormente, las unidades fonémicas, o un conjunto de ellas (sílabas), se unen o ensamblan para obtener el significado de la palabra completa. Obtener la pronunciación y el significado de la palabra no es tarea difícil para el alumno si ejecuta correctamente los tres procesos descritos: 1) identificar la existencia de un grafema, 2) asociar el grafema a un fonema y 3) ensamblar los sonidos. Por otro lado, al trabajar con palabras bisílabas y trisílabas no se requiere una gran capacidad de memoria operativa para la recodificación; pero está claro que aquellos alumnos que más han automatizado los procesos de decodificación, más facilidad tendrán para recodificar y acceder al significado.

En el caso de la escritura, el conjunto de procesos es distinto: la escritura de estas palabras es al dictado y, por tanto, la entrada sensorial es auditiva. Para escribir correctamente las palabras dictadas, el alumno debe poner en funcionamiento estos cuatro procesos: 1) oír

correctamente la palabra, 2), aislar cada fonema, es decir, darse cuenta del sonido que debe representar gráficamente, 3) asignar un grafema a un fonema que lo representa, para lo cual acudiré al almacén de memoria grafémica, y 4) colocar ordenadamente cada grafema en su lugar para formar correctamente la palabra. A diferencia de la lectura de palabras, en la escritura no se ejecuta el proceso de recodificación por el que se obtiene el significado de las palabras, sino que es necesario una gran capacidad de análisis para percibir los sonidos de las palabras e ir desglosándola sonido a sonido, colocando los grafemas ordenadamente en su lugar.

Los microprocesos descritos en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor exigen del alumno una gran habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del habla (sobre todo fonemas). Sin embargo, el resto de los aspectos lingüísticos estimulados a través del PLO (*vocabulario, articulación y memoria auditiva*) son excesivamente globales y, en el caso de ser eficaces, podrían mejorar estos mismos aspectos, pero no otros. Es decir, las unidades lingüísticas que se desarrollan en el PLO, a excepción del *conocimiento fonémico*, son demasiado amplias para influir en un proceso tan reducido y abstracto como es tomar conciencia de los fonemas (paso previo para asignar posteriormente una grafía).

Como ya se comentó, actualmente existe un debate acerca de las causas de las dificultades de lectoescritura. Una vez que el déficit lingüístico ha sustituido al déficit perceptivo-visual para explicar las dificultades lectoescritoras, surgen teorías que ponen el acento en lo verbal. Y ciertamente, es muy atractivo sospechar que las capacidades lingüísticas de un niño están relacionadas con sus progresos en lectura y escritura, puesto que de hecho la lengua escrita representa a la oral. Por este motivo, no es extraño considerar que cualquier dificultad en la lengua hablada impedirá su representación en la forma escrita. No obstante, como se ha discutido a lo largo de este estudio, de una variación conjunta de puntuaciones no puede derivarse una relación de causa-efecto; y se ha comprobado que, una vez controlada las variables extrañas más relevantes, determinadas variables lingüísticas como el *vocabulario*, la *articulación* y la *memoria auditiva*, no son la causa del rendimiento en lectoescritura. Esto no implica que dejen de trabajarse los aspectos verbales, pero con el objetivo de potenciar los aspectos lingüísticos como base para la adquisición de la cultura, la comunicación y la socialización de los alumnos, no como medio para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

Llegados a este punto, es necesario realizar algunas matizaciones sobre los aspectos lingüísticos que sí podrían incluirse en un programa de Educación Infantil para prevenir las dificultades lectoescritoras y facilitar así el aprendizaje inicial. Nos referimos al único aspecto que se ha revelado muy crucial. El *conocimiento fonémico* es la variable lingüística más importante, al menos en el último nivel de Educación Infantil, pero ¿será la única? Pensamos que en los momentos iniciales de la adquisición de la lectoescritura tiene lugar, en un sistema alfabético como el español, el aprendizaje de lo que se ha venido denominando “reglas de asociación grafema-fonema”. A partir de la aplicación de estas reglas, convertimos en lingüística una tarea que inicialmente se presenta como estímulo visual. Efectivamente, para conocer el sonido de una letra, necesitamos distinguir sus rasgos visualmente y asociarla a un sonido. El hecho es similar, aunque mucho más complejo por su arbitrariedad, cuando asociamos el dibujo de un objeto con el nombre que lo designa. Pero insistimos, ambas tareas tienen en común que ponen en juego factores de elaboración verbal, aunque la gran diferencia estriba en el grado de abstracción de la realidad que se le presenta.

Resulta muy fácil para un niño de tres años decir el nombre de objetos conocidos de una lámina. Por el contrario, el hecho de reconocer o evocar el sonido de una letra implica poner en juego un proceso de nominación específica con ausencia de contenido semántico; es decir, se trata de un proceso totalmente arbitrario, puesto que no hay nada en el signo gráfico que nos induzca a identificar su sonido. Con el tiempo, incluso con algunas semanas de diferencia, la mayoría de los alumnos son capaces de reconocer el nombre y/o sonido de las letras como paso previo a la lectura y escritura de palabras sencillas.

En definitiva, según los resultados obtenidos y los argumentos expuestos estimamos que las variables lingüísticas más relevantes en el aprendizaje inicial de la lectoescritura son dos. Por un lado, el *conocimiento fonémico* y, por otro, el conocimiento del nombre y/o sonido de las letras. Este hecho nos permite recomendar que la enseñanza de la lectura y la escritura en estos momentos iniciales de la adquisición del código debe combinar el entrenamiento en tareas de conocimiento fonémico con la enseñanza sistemática de la asociación entre los fonemas y los grafemas, utilizando para esto métodos fonémicos. Esta combinación facilitará el desarrollo de la ruta fonológica, principal vía que propiciará el desarrollo posterior de la ruta visual, y con ello una mejor capacidad lectora.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bishop, D.V.M. & Butterworth, G.E. (1980). Verbal-Performance Discrepancies: Relationship to Birth Risk and Specific Reading Retardation. *Cortex*, 16, 375-390.
- Bravo, L. (1985). *Dislexia y retraso lector*. Madrid: Santillana.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y Dislexias*. México: Alfaomega-Universidad Católica de Chile.
- Bradley, L & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza. Título original (1985). *Children's reading problems*. Oxford. Blackwell.
- Denckla, M. & Rudel, R. (1976). Rapid Automatised Naming: Dyslexia Differentiated from Other Learning Disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Jorm, A.F. (1979). The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: A theoretical framework and review. *Cognition*, 7, 19-32.
- Molina, S. (1991). *Batería diagnóstica de la competencia básica para el aprendizaje de la lectura (BADICBALE)*. Madrid: CEPE.
- Mora, J.A. (1993). *Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BEHNALE)*. Madrid: TEA.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology*, 25(3), 149-165.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)*. Madrid: EOS.
- Sánchez, E., Rueda, M.I. y Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 3-4, 101-111.

# **PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DEL MODELO SAL (Student Approaches to Learning) EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL**

**Fuensanta Hernández Pina, José David Cuesta Sáez de Tejada, Tomás Izquierdo Rus y  
Fuensanta Monroy Hernández, *Universidad de Murcia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las últimas investigaciones sobre enfoques de aprendizaje ha propiciado un nuevo modelo teórico denominado SAL (Student Approaches to Learning), el cual ha dado lugar a varias líneas de investigaciones muy productivas y prometedoras dentro del contexto del EEES. Este modelo hace referencia tanto al contexto en el que se tienen lugar los procesos de enseñanza/aprendizaje como a la percepción que los estudiantes desarrollan del aprendizaje, todo ello bajo los principios de la psicología cognitiva. Marton y Säljö fueron los primeros en introducir los términos “enfoque profundo” y “enfoque superficial” para referirse al modo en que los estudiantes se enfrentan a las tareas de aprendizaje. En propósito de nuestro estudio es analizar las diferentes investigaciones que sobre enfoques de aprendizaje se han llevado a cabo en los últimos 20 años en el contexto universitario español.

## **2. OBJETIVOS**

- 1.- Describir el perfil de la naturaleza de los estudios sobre enfoques de aprendizaje a partir de los trabajos publicados en España.
- 2.- Describir el tipo de diseño de investigación empleado en dichos trabajos.
- 3.- Relacionar los instrumentos de recogida de información empleados en los artículos publicados en España sobre enfoques de aprendizaje.



4.- Establecer los análisis estadísticos utilizados en los artículos sobre enfoques de aprendizaje publicados en el ámbito Español.

5.- Describir los resultados más relevantes sobre los enfoques de aprendizaje en los artículos objeto de análisis.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.2. Muestra

La muestra está formada por 24 artículos publicados en España en revistas científicas tanto en soporte papel como en formato electrónico. No consideramos relevante incluir el nombre de la revista y/o el prestigio de la misma o el índice de impacto ya que nuestro interés se centra en abarcar la totalidad de trabajos difundidos desde 1990 hasta 2007.

En la siguiente figura presentamos de modo gráfico el número de artículos publicados en cada uno de los años en los que hemos encontrado publicaciones relacionadas con esta temática.

Como puede observarse, los años más proliferos son el 1997, 2004, culminando con cinco artículos el año 2005.

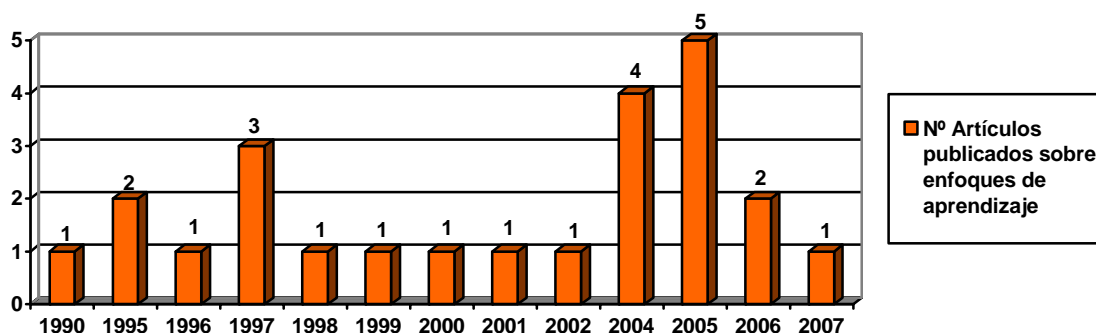


Figura 1. Número de artículos sobre enfoques de aprendizaje

#### 3.2. Diseño

Para responder a los objetivos planteados hemos empleado el método descriptivo y el análisis de contenido, con el fin de extraer los aspectos más relevantes y comunes de los artículos objeto de análisis.

A la hora de analizar los diferentes artículos hemos tenido en cuenta una serie de variables tales como su:

- NATURALEZA.** Tipo de artículo presentado, las categorías incluidas en esta variable son: Divulgación (artículo eminentemente teórico) o Empírico (artículo que presenta la síntesis de una investigación incluyendo resultados cuantitativos o cualitativos).
- NIVEL EDUCATIVO.** Nivel educativo en el que se han recogidos los datos de las investigaciones empíricas. Las categorías son: Secundaria y Universidad.
- DISEÑO.** Tipo de diseño de investigación empleado para la realización de la investigación incluida en la publicación presentada. En todos los artículos empíricos se ha llevado a cabo estudios descriptivos, siendo estos de tipo encuesta o tipo correlacional.

- d. INSTRUMENTOS. Instrumentos de recogida de información empleados en las investigaciones que han sido fuente de los artículos analizados. Estos instrumentos son:
- SPQ
  - Cuestionario de evaluación de datos personales, familiares y sociales.
  - Cuestionario sobre enfoques y aprendizaje (Quals).
  - Cognitive Assessment System (CAS).
  - R-SPQ-2F
  - Cuestionario sobre conocimientos de estrategias de aprendizaje (CEA).
  - Inventario de procesos de estudio para universitarios (IPE-Univ).
- e. ESTADÍSTICOS. Análisis estadísticos realizados en los artículos empíricos que han sido empleados para dar respuesta a los objetivos planteados en las respectivas investigaciones. (Fiabilidad, Validez, Análisis factorial, Modelo causal, Análisis descriptivo, Correlación, ANOVA, Análisis Cluster y T-Student)

### 3.3. Instrumento

Para recoger los datos empleados para responder a los objetivos del presente trabajo hemos utilizado una plantilla como la que se adjunta en la que hemos extraído la información de cada uno de los artículos. Para ello hemos procedido a realizar un análisis de contenido identificando los aspectos más señalados anteriormente.

TITULO	AUTORES	OBJETIVOS/ HIPOTESIS	DISEÑO	MUESTRA	INSTRUMENTO	ANALISIS Y RESULTADOS

### 3.4. Procedimiento

El procedimiento seguido en la investigación no ha sido excesivamente complejo, pero sí muy laborioso, ya que unido a la complejidad de localizar en múltiples revistas en soporte papel y electrónicas los trabajos relacionados con los enfoques de aprendizaje en el contexto español, hemos tenido que leer detalladamente cada uno de ellos anotando aquellos datos que aportaban información para responder a la finalidad planteada inicialmente en nuestro trabajo.

La limitación más importante a la que nos hemos enfrentado está relacionada con realización de un metanálisis de los artículos localizados ya que para ello es necesario disponer de unos estadísticos que en la mayoría de artículos no se incluían, ello hizo que abandonásemos dicho objetivo.

Somos conscientes que pese a lo exhaustivo de nuestra búsqueda es posible que no hayan quedado trabajos publicados y no incluidos en el presente estudio, pero entendemos que los trabajos incluidos nos permiten tener una idea de la importancia que el interés por el aprendizaje universitario está teniendo en nuestro entorno y en el nuevo contexto de EEES.

#### 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

1.- Describir el perfil de la naturaleza de los estudios sobre enfoques de aprendizaje a partir de los trabajos publicados en España.

El primer objetivo se centró en identificar el número de artículos relacionados con los enfoques de aprendizaje publicados en España en función de la propia naturaleza del artículo y en función de su nivel educativo.

En cuanto a su naturaleza, diferenciamos entre artículos de divulgación, en el que la mayor aportación se realiza desde una perspectiva teórica, y los artículos empíricos, en los que se aportan resultados cuantitativos o cualitativos fruto de una investigación en los que ha existido una recogida de datos directa de los sujetos participantes.

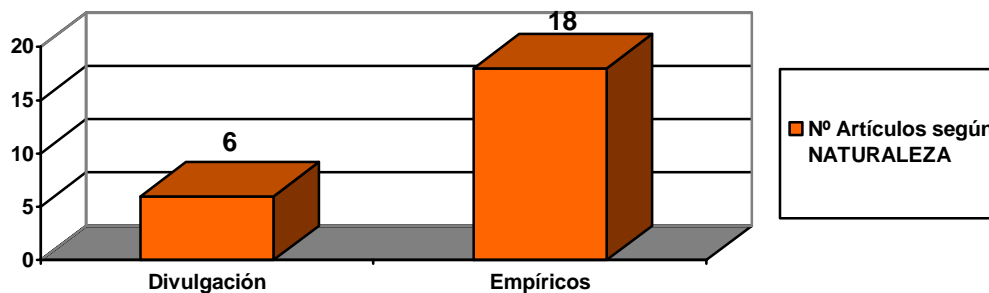


Figura 2. Número de artículos según su naturaleza

Como puede observarse, el número de artículos empíricos triplica al de divulgación, lo que indica que existe un especial interés en conocer sobre muestras formadas por sujetos reales el comportamiento de los instrumentos empleados, así como los resultados de los enfoques de aprendizaje de los participantes en las respectivas investigaciones.

En cuanto al nivel educativo, diferenciamos el número de artículos en el que los participantes son estudiantes de secundaria frente a los artículos centrados en el ámbito universitario.

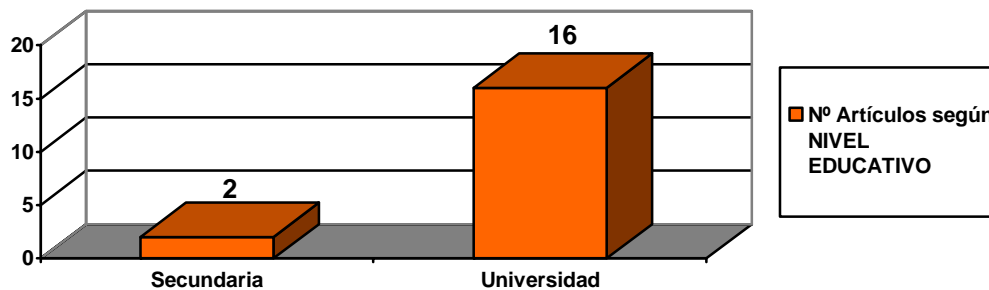


Figura 3. Número de artículos según nivel educativo

Como se observa en el gráfico (figura 3), tan sólo el 11% corresponde a trabajos realizados a nivel de educación secundaria, lo cual indica un especial interés de los

investigadores e investigadoras en la configuración de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en el ámbito universitario español.

Consideramos que estos resultados no indican que los investigadores sobre enfoques de aprendizaje tienen especial predilección por los estudiantes universitarios, o que consideran poco relevante el comportamiento de los estudiantes a otros niveles, sino que se debe principalmente a que son profesores universitarios los que realizan las investigaciones y el ámbito más próximo es el propio.

## 2.- Describir el tipo de diseño de investigación empleado en dichos trabajos.

En este objetivo analizamos si en los artículos empíricos publicados se identifica claramente el tipo de diseño seguido en la investigación, y por otro lado, qué diseño es el más empleado.

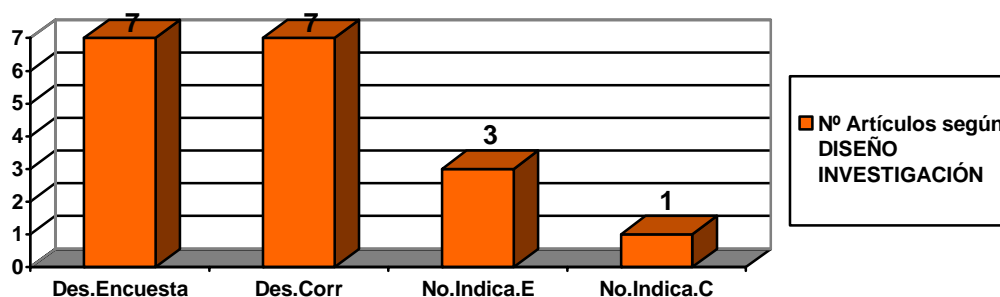


Figura 4. Número de artículos según diseño de investigación

Como puede observarse en la figura 4, de los 18 artículos 4 no indican el tipo de diseño de investigación utilizado en sus trabajos, el resto sí lo siendo éstos en su totalidad diseños de carácter descriptivo. Hemos diferenciado entre diseños descriptivos tipo encuesta y diseños descriptivos correlacionales, coincidiendo en el número de artículos publicados.

Lo que resulta más llamativo de estos datos es que hasta el año 2002, con el trabajo presentado por Hernández-Pina y otros (Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios), no se había realizado ningún trabajo de este tipo, y que el resto de investigaciones de corte correlacional corresponden a 7 de los 8 trabajos publicados a partir del año 2004.

De los cuatro artículos que no indican explícitamente el diseño seguido, uno es descriptivo de tipo correlacional y los otros tres descriptivos tipo encuesta.

## 3.- Relacionar los instrumentos de recogida de información empleados en los artículos publicados en España sobre enfoques de aprendizaje.

En este objetivo hemos analizado qué instrumentos de recogida de información relacionados con la identificación de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes han sido empleados en los artículos objeto de la muestra.

Dado que la naturaleza de los trabajos no es única, en varios de ellos se emplean más de un instrumento, por lo tanto la distribución de las frecuencias que se observan en el gráfico no corresponde a un instrumento por artículo aunque la frecuencia total es de 18.

Las siglas de cada uno de los instrumentos se sintetizan a continuación.

- f. SPQ
- g. CEPFS (Cuestionario de evaluación de datos personales, familiares y sociales).
- h. QUALS (Cuestionario sobre enfoques y aprendizaje).
- i. CAS (Cognitive Assessment System).
- j. R-SPQ-2F (SPQ Revisado 2Factores)
- k. CEA (Cuestionario sobre conocimientos de estrategias de aprendizaje).
- l. IPE-Univ (Inventario de procesos de estudio para universitarios).

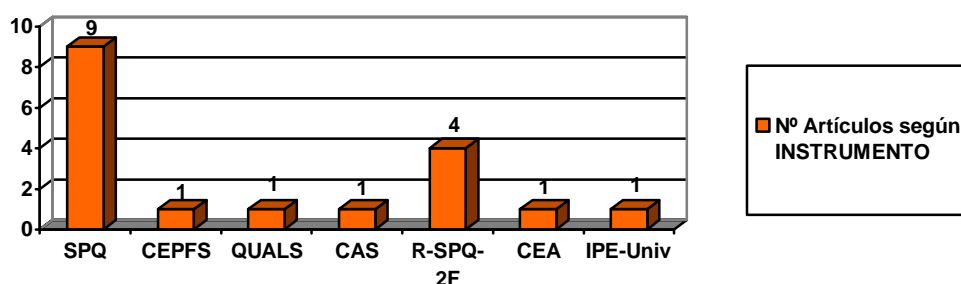


Figura 5. Número de artículos según instrumento

Como se observa en el gráfico, el instrumento más utilizado (50%) es el SPQ ya sea la versión original de Biggs o la adaptada y traducida al contexto español de Hernández-Pina.

A continuación es la revisión del SPQ realizada por Biggs, Kember y Leung en el año 2001, la más empleada para recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios españoles (22.2%), aunque se emplean en los trabajos publicados a partir del año 2005, es decir, los más recientes hasta la actualidad.

4.- *Establecer los análisis estadísticos utilizados en los artículos sobre enfoques de aprendizaje publicados en el ámbito Español.*

En este objetivo hemos analizado qué análisis estadísticos se han empleado para dar respuesta a las cuestiones planteadas en los artículos empíricos publicados en España sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

Obviamente, en cada artículo no se realiza un único análisis, por lo tanto, lo que pretendemos analizar en este objetivo es el tipo de análisis utilizado por los investigadores. Los estadísticos son los siguientes:

- a. Fiabilidad (FIAB)
- b. Validez (VAL)
- c. Análisis factorial (A.FAC)
- d. Modelo causal (M.CAU)
- e. Análisis descriptivo (DESCR)
- f. Correlación (CORR)
- g. ANOVA (ANOV)
- h. Análisis Cluster (CLUST)
- i. T-student (T-STU)

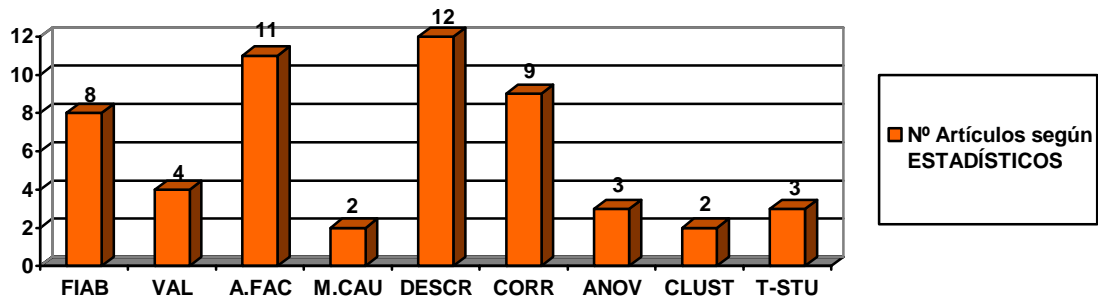


Figura 6. Número de artículos según estadísticos

Como se observa en el gráfico, los análisis estadísticos más frecuentemente utilizados han sido el análisis descriptivo, el análisis factorial, la correlación de Pearson y el cálculo de la fiabilidad del instrumento. Los menos utilizados han sido el modelo causal y el análisis clúster.

5.- Describir los resultados más relevantes sobre los enfoques de aprendizaje en los artículos objeto de análisis.

Del cómputo total de artículos objeto de nuestro estudio, hemos analizado una muestra de 4367 estudiantes, 2856 mujeres y 1511 hombres. Analizando el uso de ambos enfoques no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $t= 2.102$ ;  $p= .0700$ ). No obstante, los datos nos indican que el enfoque predominante es el superficial, y que la motivación profunda está más presente entre las mujeres (26%) que entre los hombres (19%). Estos resultados son coherentes con algunas investigaciones anteriores (Hernández Pina, García Sanz y Maquilón Sánchez, 2001, Kember, 1996, 2000, Buendía y Olmedo, 2003), en los cuales se puso también de manifiesto la dificultad para identificar claramente a los estudiantes en función del género con uno u otro enfoque.

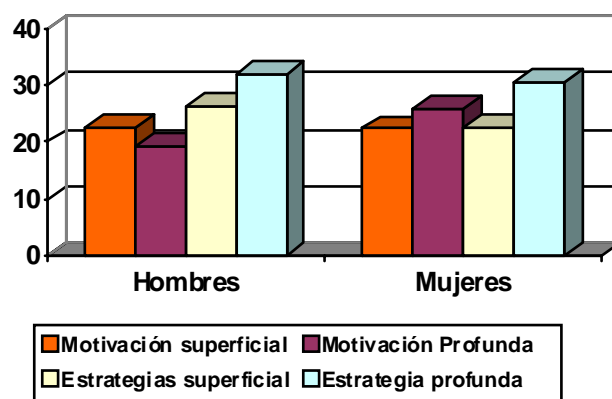


Figura 7. Resultados más relevantes sobre enfoques de aprendizaje

## 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE INVESTIGACIÓN

Las conclusiones más relevantes a las que hemos llegado tras realizar la presente investigación pueden sintetizarse en las siguientes:

- a. Tres de cada cuatro artículos que se publican en España sobre enfoques de aprendizaje son de carácter empírico y desde 1998 sólo dos artículos de diecisiete son de divulgación.
- b. Casi la totalidad de artículos empíricos se centran en el ámbito universitario, tan sólo dos artículos abordan un nivel educativo anterior (5º-6º Primaria y 1º-2º ESO).
- c. La totalidad de artículos publicados que parten de investigaciones empíricas siguen un diseño de investigación descriptivo, ya sea tipo encuesta o correlacional.
- d. En casi tres de cada cuatro artículos publicados sobre enfoques se ha empleado el cuestionario SPQ, ya sea en su versión original de tres enfoques o en su versión revisada de dos.
- e. En tres de cada cuatro artículos se ha realizado un análisis descriptivo y un análisis factorial, y en más de la mitad de los artículos se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson y la fiabilidad del instrumento. Sólo dos de los estudios han aplicado el análisis clúster y el modelo causal.

Según los resultados observados en los estudios llevados a cabo en el nivel universitario creemos necesario llevar a cabo investigaciones en otros niveles educativos. La configuración de los enfoques depende de múltiples variables que van gestándose a lo largo de toda la vida del estudiante, y dado el interés creciente en mejorar la calidad de los aprendizajes de los mismos, que son imprescindibles para abordar el estudio autónomo y autorregulado que se demanda desde el Espacio Europeo de Educación Superior, resulta necesario e ineludible detectar las características de las estrategias y motivaciones hacia el aprendizaje de los estudiantes a edades cada vez más tempranas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237.

Buendía, L. y Olmedo, E. (2003): Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, pp.371-386.

Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta Saez de Tejada, J. D., Martínez Clares, P., Ruiz Lara, E. (2007). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, pp. 228-242, vol 2. ISSN: 0212-4068

Hernández Pina, F., Cuesta Saez de Tejada, J. D.(2007). Promotion of the strategic learning and competences of learning in Students of first of University: Evaluation of an intervention. *EERA'S Annual European Conference on Educational Research*. University of Ghent, Belgium

Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta Saez de Tejada, J. D., Ruiz Lara, E. (2007) Promover la autonomía y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios- XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. San Sebastián. España ISBN: 978-84-9746-382-9

Hernández Pina, F., Cuesta Saez de Tejada, J. D.(2007). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. I Jornadas de Movilidad en la marco de Espacio Europeo de Educación Superior. Experiencias desarrolladas en el curso 2006/2007. Murcia. España

Hernández Pina, F., Cuesta Saez de Tejada, J. D.(2008) Gervasio, el nuevo acompañero. Programa de autorregulación del aprendizaje. III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: "Avanzando hacia Bolonia", Murcia, España.

Hernández Pina, F., Maquilón Sanchez, J., Cuesta Saez de Tejada, J. D.(2008) Contributions to the SAL model from studies carried out in Spanish universities. ECER 2008, The European Conference on Educational Research in Gothenburg, Sweden.

Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp.53-82). New York: Plenum Press.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pintrich, P., Zuscho, (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 250-271) NY: Academic Press

Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching-the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.

Reynolds, M. (1997). Learning styles: a critique. *Management Learning*, 28 (2), 115-133.

Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.





# LA INVESTIGACIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA FAMILIA: DESAFÍOS Y RECURSOS METODOLÓGICOS

Mónica Fontana Abad, *Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones interpersonales están en la base de muchos constructos estudiados por la pedagogía y la psicología pero todavía es difícil encontrar trabajos que las estudien como objeto independiente. En la literatura científica disponible es posible encontrar diferentes puntos de vista que estudian relaciones diversas. Así por ejemplo, la psicología del desarrollo ha estudiado ampliamente la relación madre-hijo y la relación de apego; en educación, la relación maestro-educando; los educadores sociales las relaciones grupales; la orientación y terapia familiar, las relaciones familiares, la comunicación en la pareja, etc. La pregunta que subyace inmediatamente es si es posible estudiar en sí mismas las relaciones interpersonales. En los 10 últimos años muchas han sido las contribuciones a este respecto (Cooper, 2002; Kashy y Grotevant, 1999; Laursen, 2005; Snyder y Kazak, 2005) y a pesar de las diferencias ligadas a los marcos teóricos de referencia, dos han sido las consideraciones principales, comunes a todos ellos: el reconocimiento del papel que juegan las relaciones interpersonales en los diferentes procesos humanos y la especificidad metodológica del estudio de las relaciones interpersonales en la familia o en la relación educativa.

Pero no podríamos empezar a hablar de estas relaciones o de su metodología de estudio sin antes partir de la definición de *relación*. En la literatura disponible, la *teoría de la interdependencia* (Kelley, Holmes, Kerr, Reis, Rusbult y Van Lange, 2002; Kelley y Thibaut, 1978) es considerada un importante trabajo teórico al desarrollar las categorías conceptuales a través de las cuales leer las relaciones. Por *interdependencia* se entiende la influencia recíproca que las personas implicadas en las relaciones ejercen entre sí. Las personas individualmente están implicadas en múltiples relaciones que parecen influirse recíprocamente y se puede, por tanto, afirmar que además de la interdependencia de los miembros, hay una interdependencia de las relaciones. El desafío al que es llamada la

investigación en este ámbito es la de lograr definir los múltiples niveles de interdependencia que caracterizan estas relaciones.

Como han subrayado los estudiosos de las relaciones íntimas -como es la familia-, la interdependencia entre los *partner* de una relación es imprescindible ya que responde al deseo de pertenencia que todo ser humano tiene. Además es el resultado de intercambios sociales bidireccionales. Menor atención ha recibido el estudio de la interdependencia de las relaciones, es decir, el hecho que las diferentes relaciones en que está implicada una persona están entre ellas vinculadas y tienen una matriz común. Reflexiones en este sentido están presentes en teóricos e investigadores que se han ocupado de las relaciones familiares, los cuales subrayan la interconexión entre las diversas relaciones que constituyen el grupo familiar (Cigoli y Scabini, 2006).

## **2. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA INTERDEPENDENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES**

Es posible estudiar la complejidad de la interdependencia solo actuando múltiples estrategias de investigación. En este sentido encontramos diferentes aproximaciones a partir de la consideración de *qué* estudiar de la interdependencia y *cómo* hacerlo. Una primera diferenciación es la clásica diferencia entre la aproximación ideográfica y nomotética. *La aproximación ideográfica* toma en consideración las diferencias en las relaciones entre las personas o entre las díadas; estudia si existe especificidad en las relaciones entre las personas o parejas. Es posible así estudiar, por ejemplo, si las parejas se diferencian en cuanto a comunicación interpersonal y cuáles son los factores que determinan esas diferencias. *La aproximación nomotética*, sin embargo, toma en consideración los aspectos comunes a las personas o parejas. En este caso, se trata de reconocer la matriz común de los procesos relacionales en las personas y en las parejas, que se modifican en función de medidas, contextos o tiempos diferentes. Se puede estudiar, por ejemplo, si las parejas de hermanos están caracterizadas por un mayor apoyo o un mayor conflicto.

Otro modo de diferenciar los enfoques de estudio de las relaciones interpersonales en la familia es el propuesto por Gable y Reiss (1999), los cuales diferencian entre un enfoque *between-person* (entre personas) y el enfoque *within-person* (en la persona). La primera se ocupa de comprender si tipos específicos de personas difieren de otras en cuanto al número de relaciones y al tipo de relaciones en que están implicadas. Este enfoque responde a la pregunta de investigación sobre el nivel individual de los procesos relacionales. Puede ser empleado, por ejemplo, para estudiar si hay diferencias entre adolescentes y adultos en sus relaciones sentimentales. *La aproximación within-person* permite, sin embargo, examinar cómo las personas pueden experimentar relaciones diferentes en función de los diversos contextos o de diferentes tipologías relacionales o fases del ciclo vital. Este segundo enfoque puede servir para estudiar si la calidad de las relaciones de pareja cambia con el pasar del tiempo (antes y después del nacimiento del primer hijo); o para comprender si el comportamiento de un padre con su hijo es diferente cuando están solos o en presencia de otras personas, por ejemplo, la madre o la maestra.

Ambos enfoques evidencian aspectos diferentes de la interdependencia. En la distinción ideográfico-nomotético, el acento se pone sobre todo en las relaciones interpersonales consideradas a partir de aspectos de especificidad y comunanza. En la distinción between-within el peso está en la persona en cuanto considera las diferencias entre

las personas o las diferencias en las diversas relaciones de la misma persona. Como puede observarse, de una parte, se pone mayor atención en el nivel diádico que caracteriza la relación y, de otro, en el nivel individual. En otras palabras, se podría decir que la unidad de análisis es en un caso la pareja y en otro la persona.

### **3. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN**

A partir de la pregunta de investigación, y por tanto, de una aproximación determinada, son posibles diversos tipos de diseños de investigación que responden más o menos bien a la finalidad. Si, por ejemplo, la pregunta de investigación hace referencia a la especificidad y semejanzas entre las diversas relaciones de un alumno, significa que nuestra aproximación al estudio de las relaciones será del tipo *within-person* y tendremos necesidad de un diseño de investigación que nos permita recoger datos de la misma persona sobre tipologías relacionales diversas.

Kashy y Kenny (2000) propusieron diferenciar los diseños de investigación sobre las relaciones interpersonales utilizando dos dicotomías: aquella que diferencia entre diseños *standard* y *no-standard*, y aquella entre diseños *recíprocos* y *no-recíprocos*. Los diseños *Standard* son aquellos en los que cada sujeto participa en una sola diada o relación, mientras que los *no-standard* son aquellos en los que cada sujeto participa de más de una diada o relación. Respecto de la segunda dicotomía, los diseños *recíprocos* proporcionan datos que provienen de ambos miembros de una diada, mientras que los *no-recíprocos* son aquellos en los que los datos provienen sólo de uno de los miembros de la relación. Del cruce de estas dos clasificaciones se pueden obtener cuatro macro categorías de diseños diádicos: los diseños *standard no-recíprocos*; los diseños *standard recíprocos*; los diseños *diádicos no-standard no-recíprocos*; los diseños *diádicos no-standard recíprocos*.

El mismo diseño de investigación puede ser utilizado para responder a más preguntas de investigación, pero no es cierto lo contrario. Por tanto, si el objetivo de investigación es valorar las diferencias entre adolescentes y adultos en la percepción individual de la calidad de las relaciones de amistad, utilizaremos un diseño *standard no-recíproco*, mientras que si el objetivo es valorar semejanzas y diferencias en el modo en que el adolescente y su madre por un lado y el adolescente y su padre por otro perciben el apoyo que se brindan en su relación, utilizaremos un diseño *no-standard recíproco*.

Una vez establecido el objetivo de la investigación, la aproximación desde la que se aborda y el diseño de investigación, es necesario valorar el método a utilizar para medir la relación misma.

### **4. LOS MÉTODOS DE MEDIDA DE LOS CONSTRUCTOS RELACIONALES**

Dada la naturaleza del objeto de investigación, el empleo de más de un método de medida parece la elección más adecuada, aunque a menudo no es posible llevarlo a la práctica debido a los costes de dicha elección. Ickes (2000) y Feeney (2006) han clasificado los métodos utilizados por los investigadores para estudiar las relaciones interpersonales en seis tipologías.

El método más utilizado es el *self-report* en el cual, al menos los dos *partner* de la relación provee información escrita u oral sobre la misma relación (cuestionarios, entrevistas, documentos, etc.). El segundo método es el llamado *peer-report* que, a diferencia del anterior, emplea datos aportados por una persona externa a la relación pero que tiene, a su vez, una relación con al menos uno de los dos *partner*; ejemplo clásico es el empleo de la percepción del adolescente acerca de la relación de sus padres. El tercer método es la *observación*, la valoración de una persona externa a la relación utilizando un criterio de codificación de la interacción entre personas preestablecido previamente. El cuarto método es el *experimental* que parte de la manipulación de algunas variables por parte del investigador. Frente a las ventajas conocidas este método, ligadas al control de las variables y a la posibilidad de establecer nexos causales, nos encontramos con el límite de la artificialidad del *setting* determinando la escasa generalización de los resultados al contexto real. El quinto método es denominado de *archivo o escala de acontecimientos* vitales y es utilizado por los investigadores que emplean datos de los recursos de un archivo público. Por último, el método *fisiológico*, se emplea a menudo para medir, por ejemplo, el *arousal* fisiológico durante un conflicto.

## 5. MODELOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DIÁDICOS

Después de la elección del método y recogida de datos, el investigador se encuentra a menudo con la dificultad de elegir un modelo y/o técnica de análisis adecuada para responder a su pregunta de investigación. También es preciso confrontarse y asumir un concepto de interdependencia preciso. Laursen (2005) subraya como de una parte, para quien estudia las relaciones interpersonales, una relación interdependiente contiene influencia mutua y múltiples interconexiones; de otra, para los estadísticos, la interdependencia describe tanto la asociación entre dos o más variables (no independencia de las variables) como la no independencia estadística de las observaciones, es decir, de los sujetos (no independencia de las observaciones). Una particularidad de la investigación sobre relaciones interpersonales en la familia es la de tener que afrontar no solo la no-independencia de las variables, común en otros tipos de investigaciones, sino a menudo, también con una no-independencia de las observaciones.

Entre los diseños de investigación presentados, el *standard no-recíproco*, en el cual contamos solo con un *informant* sobre una sola relación, está caracterizado por una no independencia de las variables, pero no por una no independencia de las observaciones. De hecho, las variables que describen la relación pueden estar relacionadas entre sí (son no-independientes), pero son obtenidas por un solo miembro de la diada, el cual se refiere a una sola relación. Por este motivo, no se tiene una no-independencia de las observaciones y las técnicas de análisis de datos utilizados son aquellas que requieren la independencia de las observaciones, como por ejemplo, ANOVA o la regresión lineal.

La no-independencia de las observaciones se añade, sin embargo, a la no-independencia de las variables en los otros tres tipos de diseños de investigación. La no-independencia de las observaciones se funda sobre el supuesto que las personas que pertenecen a la misma diada son entre ellas más similares tiene percepciones más similares respecto de las personas que pertenecen a otras diadas; por ejemplo, padre e hijo de una misma familia tendrán percepciones más similares de su relación respecto de un padre e hijo que no pertenece a la misma familia.

Kenny y Judd (1986) ya habían evidenciado tres factores diferentes que dan origen a la no-independencia de las observaciones: el efecto de la composición de la diada, el destino común y la interacción social. Kenny (1995) distingue dos tipos de interacción social: el efecto del partner y la influencia recíproca. El efecto del partner está presente cuando el comportamiento de un miembro de la diada influye en una característica del otro miembro (por ejemplo, cuando el estilo rígido del marido influye en la satisfacción relacional de la mujer); la influencia recíproca, sin embargo, sucede cuando esta no es unidireccional sino bidireccional, es decir, cuando una característica de un miembro de la diada influye en otra característica del otro miembro y viceversa.

Cuando se tiene diseños diádicos de investigación recíprocos (diseño diádico standard y diseño no-standard recíproco), el hecho de tener dos observaciones sobre la misma relación, es decir, el hecho de contar con dos *informant* para cada relación considerada, plantea el problema de la no-independencia de las observaciones, porque estas pueden estar influidas por uno o más factores. Del mismo modo, en el diseño diádico no-standard no recíproco, tendremos un solo *informant*, pero para más de una relación; una misma persona valora más de una relación. En este caso, por ejemplo, la no-independencia de las observaciones puede estar determinada por el hecho que características individuales de la persona influyen tanto en el modo de ver todas las relaciones como en el modo con que se comporta en todas las relaciones y, entonces la influye por efecto de la interacción social.

Una vez verificada la no-independencia de las observaciones con el cálculo del índice de correlación intraclass (González y Griffin, 2004), nos encontramos frente a un problema estadístico. De hecho, en presencia de no-independencia de las observaciones, si se usan las técnicas estadísticas que presuponen la independencia, se incurre en un error en el test de significatividad, que será, dependiendo de los casos, o demasiado liberal (la hipótesis nula viene rechazada con mayor exigencia) o demasiado conservador (la hipótesis nula viene rechazada menos de lo debido) (Kenny, 1995).

En un diseño diádico estándar recíproco, en el cual los datos que provienen de uno de los dos miembros de la diada se deben considerar no-independientes de los datos del otro miembro, es posible calcular los índices diádicos para obtener información sobre la semejanza o la diferencia de los dos miembros de la diada. Existen diversos tipos de índices diádicos, pero normalmente vienen agrupados en dos clases: los índices diádicos de diferencia y los índices diádicos de semejanza.

Como se ha visto, una posible fuente de no-independencia de las observaciones viene dada por la interacción social, tanto en su acepción del efecto partner como de la influencia recíproca. En este caso la pregunta de investigación podría querer estudiar si hay un efecto interdependiente de características individuales de ambos partner sobre un aspecto más relacional. En este caso es necesario emplear un diseño diádico standard recíproco y aplicar el *Modelo Interdependiente Actor-Partner* (Kenny, 1996). Este modelo permite responder a dos preguntas principales para cada uno de los miembros de la diada: 1) ¿Una característica individual de una persona influye en una característica relacional de esa misma persona? 2) ¿Esa característica individual influye en la misma característica relacional del otro miembro de la diada? En el ejemplo anterior, la rigidez (X) del marido puede influir en la propia satisfacción relacional (Y), de la misma manera que la rigidez de la mujer puede influir su propia satisfacción; contemporáneamente, sin embargo, es posible verificar el efecto partner, es decir, cuando la rigidez del marido influye la satisfacción relacional de la mujer (efecto partner marido) y cuando la rigidez de la mujer influye en la satisfacción relacional del

marido (efecto partner mujer). Es posible analizar el *Actor-Partner Independent Model* con los modelos de regresión, los análisis multinivel o los modelos de ecuación estructural.

Otro tipo de pregunta de investigación podría dirigirse a estudiar si existe semejanza entre las personas en el modo en que valoran sus relaciones interpersonales. Se podría querer saber si se da una semejanza en el modo con que los profesores perciben el apoyo recibido por diversos colegas suyos. En ese caso es necesario utilizar un diseño diádico no-standard no-recíproco y aplicar el *One-with-many Model* (Kenny & Winqvist, 2001). Este modelo permite analizar lo que hay en común entre las valoraciones realizadas por una persona sobre relaciones diversas; la persona que valora las distintas relaciones es denominada *persona focus*, mientras que las personas con las que tiene una relación se denominan *partner*. La unidad de análisis es la *persona focus* y el tipo de no-independencia se denomina *efecto actor*, o bien, la parte de varianza común de las observaciones de la misma persona (actor) sobre *partner* diversos. En otras palabras, la varianza presente en las puntuaciones de las personas *focus* que valoran más de una relación contemporáneamente, se descompone en una parte común (efecto actor, es decir, el porcentaje de varianza compartida entre las distintas puntuaciones sobre relaciones diversas) y una parte no común (el error) que, en este caso, aporta información relativa a la especificidad de cada relación valorada. El *One-with-many Model* puede ser usado también para estudiar cuánta comunanza existe entre las percepciones de los *partner* sobre la misma *persona focus*. El caso más complejo es el del diseño diádico no-standard recíproco, en el que tanto la *persona focus* como el *partner* aportan datos sobre sus relaciones. En este caso es posible por tanto estimar ambos efectos (efecto actor y efecto *partner*), tales efectos son considerados como interdependencia al nivel individual. Es posible, además, estimar un efecto de la relación que es aquello que hay en común entre la percepción de la *persona focus* y la percepción del *partner* sobre la relación recíproca. El efecto relación está basado en la no-independencia de las observaciones de ambas percepciones sobre cada relación y viene considerado como interdependencia al nivel diádico. En este último caso, la varianza se descompone en un efecto actor, un efecto *partner*, un efecto relacional y una parte de error, que puede ser considerada como la especificidad en las diversas percepciones de los diferentes *informant* (la *persona focus* y los *partner*). Es posible analizar el *One-with-many Model* mediante ANOVA para medidas repetidas, o si no, MANOVA o los Modelos de Ecuaciones Estructurales.

Además del *One-with-many Model*, es posible emplear el *Social Relations Model* (Cook, 1993, 1994; Kenny & la Voie, 1984). Mientras que en el primero viene analizada la interdependencia entre los miembros implicados en la relación y entre las relaciones y, por tanto, la atención se pone principalmente en la relación diádica, en el *Modelo de Relaciones Sociales* se toma en consideración también la interdependencia entre las relaciones y el grupo al que pertenecen las personas. De hecho, además del efecto del actor, del *partner* y la relación, con este modelo es posible indagar también el efecto del grupo. Por este motivo, el diseño que está en la base de este modelo es más complejo y es denominado diseño *round robin*, en el cual, cada sujeto valora a todas las personas implicadas.

## 6. CONCLUSIONES

La pregunta de si es posible estudiar las relaciones interpersonales que constituyen tanto la familia como el fenómeno educativo es la que ha motivado esta contribución con la intención de aportar evidencia acerca de la especificidad en la investigación sobre las relaciones interpersonales y de cómo existen diseños y técnicas de análisis de datos que

permiten tratar la interdependencia entre los miembros de una relación, entre las diversas relaciones y entre personas, relaciones y contexto. Los diferentes niveles de interdependencia imponen al investigador numerosas elecciones metodológicas que deben ser guiadas por una base teórica consistente.

La presente contribución ha puesto en discusión la complejidad de la investigación sobre las relaciones interpersonales, donde una característica fundamental es la atención al concepto de interdependencia. La interdependencia está fuertemente ligada a la presencia e intensidad de la interacción entre las personas o de los efectos de tales interacciones. Aparentemente se obtiene información sólo sobre la mutua influencia entre personas en las interacciones. En realidad, en las respuestas de los sujetos a un cuestionario por ejemplo sobre su relación conyugal o la relación con sus hijos, no se obtiene solo el resultado de una interacción, sino de una serie de interacciones y, sobre todo, del vínculo que subyace a dichas interacciones. Parece claro, por tanto, cómo la complejidad proviene de los diversos niveles que se entremezclan en el estudio de las relaciones: pluralidad de niveles conceptuales (relación, interdependencia, interacción); pluralidad de *informant* sobre la relación (una perspectiva vs muchas perspectivas; participantes en la relación vs observadores externos a la misma); pluralidad de niveles de estudio (individual, diádico, contextual), etc.

Es necesaria, por tanto, una conciencia específica de tal complejidad por parte del investigador que se aventura a realizar una investigación sobre las relaciones interpersonales, sea en la familia, en la escuela o en un contexto social más amplio. Tal conciencia está seguramente determinada desde las primeras fases de definición teórica. ¿Qué entendemos por relación? ¿Cómo viene utilizado el concepto de interdependencia dentro de la investigación? La metodología de investigación vinculada al estudio de las relaciones es seguramente complicada, pero su complejidad no es otra que el espejo de una riqueza conceptual y teórica de las relaciones interpersonales. Es justamente para desvelar la riqueza de la interdependencia entre las personas y entre las relaciones, que se han propuesto y proponen una serie de soluciones metodológicas apropiadas. Es preciso utilizar tal complejidad metodológica, en cuanto que es el instrumento científico a través del cual es posible valorar los múltiples niveles que caracterizan a este objeto de estudio.

## 7. REFERENCIAS

CIGOLI, V. y SCABINI, E. (2006). *The Family Identity. Ties, Symbol and transitions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

COOK, W. (1994). A structural equation model of dyadic relationships within the family system. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 500-509.

COOK, W. (1993). Interdependence and the interpersonal sense of control: An analysis of family relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 587-601.

COOPER, M. L. (2002). Personality and Close Relationships: Embedding People in Important Social Context. *Journal of Personality* (Special Issue), 70, 757-782.

GABLE, S. L. y REISS, H. T. (1999). Now and then, them and us, this and that: Studying relationships across time, partner, context and person. *Personal Relationships*, 6, 415-432.



FEENEY, J. A. (2006). Studying close relationships: Methodological challenges and advances, en P. Noller y J. A. Feeney (Eds.), *Close relationships. Functions, forms and processes*. New York: Psychological Press (pp. 49-63)

GONZÁLEZ, R. y GRIFFIN, D. (2004). Measuring individual in a social environment. Conceptualizing dyadic and group interaction, en C. Sansone, C. C. Morf y A. T. Panter (Eds.), *The SAGE Handbook of Methods in Social Psychology*. Thousand Oaks: Sage (pp. 313-334).

ICKES, W. (2000). Methods of studying close relationships, en W. Ickles y S. Ducey (Eds.) *The social psychology of personal relationships*. Chichester: Wiley. (pp. 157-180).

KASHY, D. A. y KENNY, D. A. (2000). The analysis of data from dyads and groups, en H. T. Reis y C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology*. New York: Cambridge University Press. (Pp. 451-477).

KASHY, D. A. y GROTEVANT, H. D. (1999). Methodological and data analytic advances in the study of interpersonal relationships: Introduction to the Special Issue. *Personal Relationships*, 6, 4, 411-413.

KELLEY, H. H., HOLMES, J. G., KERR, N. L., REIS, H. T., RUSBULT, C. E. y VAN LANGE, P. A. M. (2002). *An Atlas of Interpersonal Situations*. New York: Cambridge University Press.

KELLEY, H. H. y THIBAUT, J. W. (1978). *Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence*. New York: John Wiley & Sons.

KENN, D. A. (1996). Models of interdependence in dyadic research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13, 279-294.

KENNY, D. A. (1995). The effect of nonindependence on significant testing in dyadic research. *Personal Relationships*, 2, 67-75.

KENNY, D. A. y LA VOIE, L. (1984). The Social Relationships Model, En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol, 18. Orlando: Academic Press (pp. 142-182).

KENNY, D. A. y WINQUIST, L. (2001). The measurement of interpersonal sensitivity: considerations of design, components, and unit of analysis, En J. A. Hall y F. J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal sensitivity. Theory and measurement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates (pp.265-302).

KENNY, D. A. y JUDD, C. M. (1986). Consequences of violating the independent assumption in analysis of variance. *Psychological Bulletin*, 99, 422-431).

LAURSEN, B: (2005). Dyadic and group perspective on close relationships. *International Journal of Behavioral Development (Special Issue)*, 29, 2, 97-100.

SNYDER, D. K. y KAZAK, A. E. (2005). Methodology in Family Science: Introduction to the Special Issue. *Journal of Family Psychology (Special Issue)*, 19, 1, 3-5.

# **ESTUDIO DE LA ACTITUD HACIA LA MATERIA DE MATEMÁTICAS EN JÓVENES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE UNA MISMA LOCALIDAD**

**Tomás García Broceño, Juan Antonio Gil Pascual,**  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Tradicionalmente, la investigación educativa se ha centrado en la relación entre los logros académicos y sus correlatos cognitivos. Aún reconociendo que las cuestiones afectivas pueden determinar la calidad del aprendizaje, en muchos casos se obvia. McLeod (1994) pone de manifiesto que las cuestiones afectivas juegan un papel principal en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas, y algunas de ellas están fuertemente arraigadas en el sujeto y no son fácilmente desplazables por la instrucción (Gómez Chacón, 1998).

Los altos índices de fracaso escolar en el área de Matemáticas exigen el estudio de la influencia de factores afectivos y emocionales que expliquen en parte, la ansiedad del alumnado ante una tarea de resolución de problemas, la inseguridad, el bajo autoconcepto que experimenta, experiencias que le impiden afrontar con éxito y eficacia una tarea matemática, desarrollándose una actitud negativa que bloquea posteriores posibilidades de aprendizaje (Blanco y Guerrero, 2002).

La relevancia de las cuestiones afectivas ha sido puesta de relieve en trabajos como los de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996), los cuales plantean una transformación

orientada a la “alfabetización emocional”. En Matemáticas, esta línea está orientada hacia la educación de los afectos, creencias, actitudes y emociones como determinantes de la calidad de los aprendizajes (Gómez Chacón, 1998), y que forman parte de un ámbito que se le ha denominado dominio afectivo (McLeod, 1989; Gómez Chacón, 1997).

Dichas aportaciones han concluido que los afectos (creencias, emociones, actitudes) son factores clave para valorar la competencia matemática del alumnado, estableciéndose una relación cíclica entre afectos y aprendizaje.

Con respecto a las actitudes, objeto de nuestro estudio, se ponen de manifiesto en la forma en que se acercan los estudiantes a las Matemáticas (confianza, exploración, perseverancia, interés) y en la tendencia que demuestran al reflejar sus propias ideas, estando determinadas por las características personales del estudiante relacionadas con su autoimagen académica y motivación de logro (Gómez Chacón, 1997).

De acuerdo con la existencia de tres componentes en la estructura de las actitudes: 1) cognitivo, que manifiesta las creencias subyacentes a dicha actitud; 2) afectivo, en términos de aceptación o rechazo de la tarea o materia; y 3) intencional o tendencia hacia un tipo de comportamiento (Gil, Blanco y Guerrero, 2005). McLeod (1994) propone dos categorías en el caso del estudio de las actitudes y su relación con las Matemáticas: 1) Actitud hacia las matemáticas, y 2) Actitudes matemáticas.

La actitud hacia las matemáticas incluyen una componente afectiva, referida a la apreciación y valoración de las matemáticas, manifestándose en términos como satisfacción, curiosidad o valoración de los aspectos sociales de la matemática, hacia las matemáticas como materia y hacia algunas de sus partes (geometría, aritmética, estadística y probabilidad, solución de problemas), hacia sus métodos de enseñanza, así como el interés por el trabajo matemático y sus herramientas. Por otra parte, la actitud matemática tendría un carácter marcadamente cognitivo, referido al modo de utilizar capacidades generales como la flexibilidad de pensamiento, la apertura mental, el espíritu crítico, o la objetividad.

Han sido numerosos estudios los relacionados con las actitudes hacia las matemáticas y su aprendizaje, desde finales de los años setenta, entre ellos, Gairín (1990) puso de manifiesto la influencia en las actitudes hacia las matemáticas de factores personales (motivación, intereses, expectativas), familiares y curriculares, así como el método de enseñanza; Gómez Chacón (1997) concluye en un estudio, una pequeña relación entre actitudes hacia las matemáticas y rendimiento en la materia de Matemáticas; y Gil (2003) indica que el género influye en las actitudes hacia las matemáticas, pero no en sus creencias acerca de su autoconcepto matemático.

Como consecuencia de todas estas investigaciones, autores como Blanco y Guerrero (2002), o Gómez Chacón (1997), han propuesto la necesidad de programas de alfabetización emocional, que promuevan el cambio de actitudes, creencias y emociones hacia las matemáticas, además de aconsejar o sugerir cambios metodológicos, una mejora de interacciones entre profesorado y alumnado, así como fomentar las relaciones entre profesorado de Matemáticas y profesionales expertos en el campo de las emociones, como puedan ser los profesionales de los Departamentos de Orientación.

Asimismo, el currículo de Castilla – La Mancha que desarrolla la actual Ley Orgánica de Educación, establece para la educación obligatoria como objetivo prioritario el desarrollo

de una serie de competencias básicas, entre ellas la competencia matemática, pretendiendo conseguir a través del desarrollo de los contenidos propios del área el uso de conceptos y procedimientos, y del razonamiento matemático para describir la realidad y resolver problemas cotidianos, constituyendo la solución de problemas y su metodología una herramienta imprescindible. Por ello, el estudio pretende diseñar una escala de medida de las actitudes hacia las matemáticas, que tenga en cuenta el componente de la importancia esencial de la solución de problemas dentro del ámbito matemático, validarlo y estudiar las implicaciones de esta actitud en los diferentes niveles del sistema educativo en una misma localidad, con objeto de comprobar la evolución de dicha actitud a través de los diferentes niveles y etapas educativas.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

Han participado en el estudio 263 sujetos, de 3º de Primaria a 2º de ESO, 143 varones y 120 mujeres, de dos de los colegios de Infantil y Primaria (Parque Vallejo, y Virgen de la Paz), y del IES Cármen Burgos de Seguí, de la localidad de Alovera, situada en el Corredor del Henares, en la provincia de Guadalajara, a 8 Km. de su capital, a 2 Km. de Azuqueca de Henares, y a 14 Km. de Alcalá de Henares.

Alovera es una ciudad industrial que cuenta con unos 10.000 habitantes, y que ha crecido al amparo de la emigración de jóvenes parejas madrileñas, produciéndose un incremento espectacular de la población en los últimos ocho años. Consta de centro cultural, centro joven, un polideportivo cubierto de reciente construcción, dos supermercados de las principales cadenas de alimentación (Mercadona y Ahorramás), y numerosos negocios del sector servicios (bancos, bares y restaurantes, librerías y negocios de venta al por menor de alimentación y otros bienes y servicios destinados a las familias). Por razón de los valores obtenidos en la validación del instrumento, se han descartado los alumnos/as de 3º y 4º curso, con lo que la muestra final para el estudio de las actitudes hacia las matemáticas, puede considerarse de 149 sujetos, 78 de 5º y 6º de Primaria, y 71 de 1º y 2º de ESO. De los 149 sujetos, 77 han sido varones, y 72 mujeres.

### **2.2. Instrumentos**

Se ha procedido a diseñar un instrumento obtenido tomando como base diferentes escalas empleadas en otros estudios, ya que ninguna de las existentes servía para nuestro objetivo, teniendo en cuenta que necesitábamos una escala que evaluara de manera general la actitud hacia las matemáticas, y en particular la valoración dentro de ésta, hacia la solución de problemas.

En nuestro caso, nuestra escala denominada EACTIMATE, (Escala de Actitudes hacia las Matemáticas), estaba compuesta inicialmente por 17 ítems, y en la versión definitiva por 13, pudiendo ser aplicada individual o colectivamente. La duración estimada es de unos quince minutos, pues se espera una respuesta rápida, sin posibilidad de elaborar juicios, enfatizando el aspecto afectivo más que el cognitivo. Las respuestas se emiten en una escala de Likert con cuatro opciones: S (siempre), CS (casi siempre), CN (casi nunca) y N (nunca). Las valoraciones que se asignan a las respuestas son del tipo 4, 3, 2, 1 para los ítems 1, 2, 3, 7,

8, 12, 13, 15, 16 y 17; y del tipo 1, 2, 3 y 4 para los ítems 4, 5, 6, 9, 10, 11, y 14. La puntuación más alta indica una mayor actitud positiva.

### 2.3. Procedimiento

En un principio, comenzamos con un estudio dirigido a 4º de Primaria sobre entrenamiento en solución de problemas de matemáticas desde una perspectiva de adquisición y desarrollo de competencias básicas, financiado como proyecto de investigación por la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, para lo cual necesitábamos un instrumento que midiera variaciones en la actitud hacia las matemáticas, ya que uno de los objetivos de la investigación era proveer al alumnado de una actitud positiva, que dirigiera sus esfuerzos hacia la solución efectiva de problemas.

Una vez diseñado el instrumento, se procedió a su validación, escogiendo como muestra al alumnado de la misma localidad, desde 3º de Primaria hasta 2º de ESO. La localidad de Alovera cuenta con tres colegios de Infantil y Primaria, y un Instituto. Se procedió a solicitar la participación del alumnado de los diferentes centros como muestra, y contestaron afirmativamente a la solicitud dos de los tres colegios, y el Instituto. En el mes de diciembre de 2008 se procedió a administrar el instrumento, y durante el mes de enero de 2009 se ha realizado el estudio de validación del mismo, así como a establecer diferenciaciones en el objeto de medida, la actitud hacia las matemáticas en función del nivel y etapa educativa que curse el alumno/a.

## 3. RESULTADOS

En cuanto a la validación del instrumento, se ha empleado el SPSS, versión 15.0. Se procedió a realizar un análisis factorial con toda la muestra escogida, obteniendo una estructura de cinco factores, que aunque con un moderado peso en la contribución de los mismos, un total de un 65,2% sumando la varianza asignada a cada una de ellos, los pesos individualmente considerados eran muy pobres, no llegando al 30% el primero de ellos. Por lo que se procedieron a realizar análisis factoriales por ciclos educativos (2º Ciclo de Primaria - 3º y 4º-, 3º Ciclo de Primaria – 5º y 6º - y 1º Ciclo de ESO – 1º y 2º - ).

La estructura factorial obtenida utilizando al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tras aplicar una rotación Varimax, permite la obtención de 4 factores, que explicarían conjuntamente el 67,7% de la varianza, teniendo un peso el primer factor del 44%. Con el mismo procedimiento, con el 3º Ciclo de Primaria, se obtuvieron 5 factores, que explicaron conjuntamente el 67,87% de la varianza, siendo el peso en la misma del primer factor un 34,54%. Salvando las puntuaciones factoriales de este primer análisis, y aplicando un análisis de segundo orden limitado a tres factores, se obtiene una estructura factorial similar, en 13 de los elementos.

La aplicación del análisis factorial con rotación Varimax, al 2º Ciclo de Primaria, obtiene 6 factores, que explican un 65,79% de la varianza, siendo el peso del primer factor dentro de la varianza, de un 26,50%, mostrando una estructura interna cada factor diferente a la encontrada con la muestra de 3º Ciclo de Primaria o el alumnado de Secundaria, por lo que se ha procedido a excluir al alumnado de 2º Ciclo de Primaria del resto de la investigación, y

considerar como muestra definitiva sólo al alumnado de 3º Ciclo de Primaria y 1º y 2º de Secundaria Obligatoria.

Al realizar un análisis factorial con toda la muestra definitiva conjuntamente, podemos encontrar un total de tres factores, que explican el 58,81% de la varianza, siendo el poder explicativo del primer factor del 41,4%, encontrando la misma estructura factorial que al someter a los grupos por separado al procedimiento, salvando los factores primarios y procediendo a un análisis confirmatorio de 3 factores, que hemos denominado: 1) competencia autopercebida, 2) ansiedad ante tareas de matemáticas, y 3) utilidad de las matemáticas.

La fiabilidad obtenida mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach en cada una de sus escalas o factores definidos anteriormente alcanzarían los siguientes valores: 1) 7 elementos, alfa de Cronbach = 0,902; 2) 3 elementos, alfa de Cronbach = 0,654; y 3) 3 elementos, alfa de Cronbach = 0,676; y la validez convergente de la escala completa, utilizando como criterio, las calificaciones obtenidas por el alumnado en el área de matemáticas en la primera evaluación es de 0,510.

A partir de la seguridad de la validez y fiabilidad del instrumento para medir las actitudes hacia las Matemáticas en alumnos no universitarios procedimos a comprobar si la diferencia de medias entre los niveles de Primaria (5º y 6º), y Secundaria Obligatoria (1º y 2º) eran significativos, encontrando mediante la aplicación de la prueba de diferencia de medias para dos muestras independientes, que la diferencia era significativa: Media de 3º Ciclo de Primaria (49,63) frente a Media de 1º y 2º ESO (42,00) ( $t = 4,392$ ,  $p = 0.000$ ) (ver tabla 1).

Se procedió igualmente a realizar un análisis de varianza para comprobar entre qué niveles educativos había diferencia en la actitud hacia las Matemáticas, encontrando una curiosa tendencia negativa desde el valor medio del 5º curso de Primaria (51,26), pasando a un 48,06 en el 6º curso de Primaria, para producirse un descenso significativo al 40,13 en 1º curso de ESO, y subir ligeramente hasta el 44,28 en 2º curso de ESO. En este caso la prueba de igualdad de varianzas (prueba de Levene) no ha sido significativa, por lo que se ha procedido a aplicar la prueba robusta de Welch, mostrando un estadístico de 8,244 ( $p = 0.000$ ), lo que demuestra la validez de los resultados. Se aprecian diferencias significativas entre los niveles educativos ( $F = 8,056$ ;  $p = 0.000$ ), aplicándose para determinar entre qué grupos había diferencias, la prueba de Scheffé, al contar los grupos con desigual número de integrantes, determinando dicha prueba que las diferencias de medias significativas se encuentran entre 1º de ESO y los dos niveles de Primaria, y entre 2º ESO y 5º de Primaria. No existiendo diferencias entre los dos cursos de la misma etapa en ningún caso, ni en Primaria, ni en Secundaria (ver tabla 2 y gráfico 1).

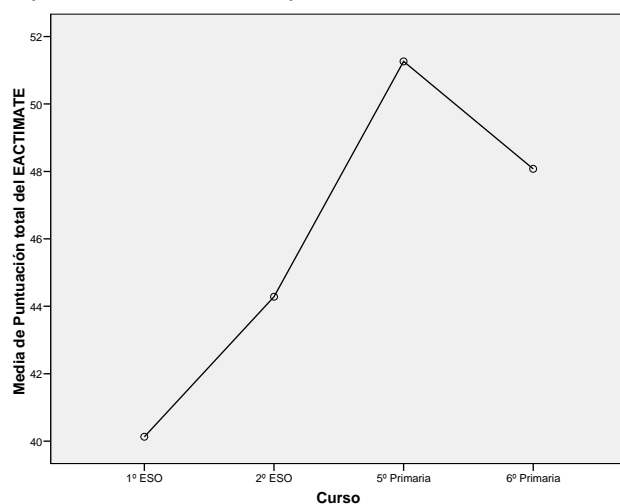
Tabla 1.- Estadísticos de grupo por Ciclos (etapas) educativos

	Ciclo educativo	N	Media	Desviación típ.
Puntuación total del EACTIMATE	3º Ciclo 5º y 6º Primaria	78	49,63	9,776
	1º ESO y 2º ESO	71	42,00	11,418

Tabla 2.- Puntuación del EACTIMATE por niveles educativos

	N	Media
1º ESO	39	40,13
2º ESO	32	44,28
5º Primaria	38	51,26
6º Primaria	40	48,08
Total	149	45,99

Gráfico 1.- Medias de los diferentes niveles educativos



Indagando con respecto a las escalas, hemos podido determinar que a medida que progresa el alumnado por los diferentes niveles del sistema educativo, aumenta la ansiedad ante tareas de matemáticas (media Primaria = 20,13; media ESO 13,06) y disminuye la competencia percibida (media Primaria = 9,74; media ESO = 5,20), mientras que la escala de utilidad no muestra diferencias significativas.

Por último, se ha procedido a determinar la existencia de diferencias en función del género. Si tomamos como referencia a toda la muestra definitiva, encontramos diferencias en actitud hacia las Matemáticas, aplicando la prueba de igualdad de medias para muestras independientes ( $t = 2,63$ ;  $p = 0,009$ ), a favor de los varones (media = 48,29) frente a las mujeres (media = 43,54). Si este mismo análisis lo hacemos por ciclos o etapas educativas, no encontramos diferencias significativas en Primaria (media hombres = 51,43; media mujeres = 48,00), mientras que las diferencias se constatan ( $t = 3,046$ ;  $p = 0,004$ ) en el nivel de Secundaria Obligatoria (media hombres = 45,38; media mujeres = 37,65). Dentro de la etapa de Secundaria Obligatoria entre los grupos de 1º de ESO no encontramos diferencia significativa en función del género, pero sí la encontramos en 2º ESO ( $t = 3,501$ ;  $p = 0,002$ ).

#### 4. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados presentados, cabe concluir que confirmando la validez y fiabilidad del cuestionario empleado, y por tanto la utilidad del mismo en futuros estudios, la actitud hacia las Matemáticas, al igual que otras variables emocionales o afectivas sólo

pueden valorarse cuando el sujeto toma conciencia de las mismas y sus implicaciones, esto no suele darse hasta el comienzo de la adolescencia; de ahí que nuestro instrumento no tiene validez para niveles inferiores a 5º de Primaria.

Se observa una tendencia negativa desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en el desarrollo de esta actitud, especialmente significativa entre 6º de Primaria y 1º de ESO, lo que hace aconsejable recomendar la necesidad de una mayor coordinación entre los equipos docentes que se encargan de impartir la materia o el área de Matemáticas en las diferentes etapas, toda vez que se traduce en una correlación positiva entre actitud hacia la materia y rendimiento académico, que en nuestro caso ha sido de 0,510, en línea con lo apuntado por Gómez Chacón (1997), por lo que merece la pena profundizar más en dicha relación, e introducir en las programaciones didácticas de los diferentes niveles educativos, contenidos actitudinales y tareas que permitan mejorar la actitud con la que se enfrenta el alumno a las Matemáticas.

Por último, el hallazgo de una diferencia en las actitudes hacia las Matemáticas en función del género en el nivel de Educación Secundaria, es otro reto que debemos analizar y abordar con medidas que permitan superar el clásico estereotipo de que los hombres valoran más útiles o están más predispuestos a las tareas de Matemáticas, que en nuestro caso parece cumplirse, de acuerdo igualmente con algunos estudios (Gil, 2003). Hay que hacer notar que aunque en todos los niveles el valor de las actitudes hacia las matemáticas de los hombres ha sido superior al de las mujeres, las calificaciones de las mujeres han sido ligeramente superiores a las de los hombres, siendo un extremo no analizado en los resultados, salvo en el nivel de 2º de ESO, que es donde encontramos la diferencia estadística en la actitud hacia las matemáticas, y donde las calificaciones de los hombres superan a las de las mujeres.

## 5. REFERENCIAS

Blanco, L.J. y Guerrero, E. (2002). Profesionales de las Matemáticas y Psicopedagogos. Un encuentro necesario. En M<sup>a</sup> C. Peñalva, G. Torregosa y J. Valls (coords). *Aportaciones de la Didáctica de las Matemáticas a diferentes perfiles profesionales*. Actas del V Simposio de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Alicante.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Gil, N. (2003). *Creencias, actitudes y emociones en el aprendizaje matemático*. Memoria Proyecto investigación Doctorado. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Universidad de Extremadura.

Gil, N., Blanco, L. J., y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. En *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15 – 32.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Gómez Chacón, I. M. (1997). *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.



Gómez Chacón, I.M. (1998). Creencias y contexto social en Matemáticas. En *UNO Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 17, 83 – 103.

McLeod, D. B. (1994). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grows (ed). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 575 – 598. New York, McMillan.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. En *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (30), 185 – 211.

# **EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES COMO MÉTODO DE AYUDA A LA COMPRENSIÓN DE LA ESTRUCTURA Y DEL PODER EN LOS GRUPOS VIRTUALES**

**Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, M<sup>a</sup> Cruz Sánchez Gómez,  
Joaquín García Carrasco, *Universidad de Salamanca***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los resultados de la investigación que presentamos son el producto de la aplicación del paradigma de redes sociales a un grupo virtual estable que nace en 1998 y continúa activo en la actualidad. El grupo virtual se conforma como comunidad virtual desde el primer mes de vida. Su administrador realiza el trabajo de información, recapitulación, establecimiento de contactos y consejos; asimismo regula la motivación de los participantes en el grupo, establece las normas de la comunidad virtual y llama a la participación de los miembros. El grupo se aloja en el servicio de listas de distribución de REDIRIS (Red Estatal Académica de Investigación y Desarrollo). La comunidad virtual analizada se llama ETNOEDU y está centrada en la Investigación etnográfica educativa.

Las listas de correo, también llamadas *de distribución*, son un foro de discusión que utiliza el correo electrónico como servicio de recepción y envío de los mensajes generados en ella. Debemos decir, que el embrión de las comunidades virtuales son las listas de distribución. Los vínculos que se crean entre los miembros de un grupo virtual como el de las listas tienden a ser débiles, no especializados y pueden conllevar a la no-implicación y la inestabilidad del grupo. Una lista en sentido estricto es más probable que evolucione espontáneamente hacia la

decadencia en un periodo variable cuando los suscriptores vayan cambiando y/o se repitan los contenidos.

El reto, que tienen por delante los moderadores y administradores de las listas de distribución, es conseguir aglutinar una minoría activa y creativa, formada en parte por miembros veteranos, que dinamicen la vida del grupo.

## 2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Como bien definen Minguez y Fuentes (2004: 25) la metodología “*es la teoría acerca del método o del conjunto de métodos. La metodología es normativa (valora), pero también es descriptiva (expone) o comparativa (analiza). También estudia el proceder del investigador y las técnicas que emplea.*” En nuestra investigación, hemos optado por una estrategia multimétodo: seleccionando un único caso al que se le ha aplicado un Análisis de Redes Sociales (sobre las relaciones entre los miembros del grupo) y Análisis de Contenido (sobre el contenido de los mensajes emitidos por los miembros del grupo). En esta comunicación nos centramos solamente en mostrar el estudio realizado sobre el grupo aplicando el ARS.

### *Diseño en ARS.*

La obra de Rodríguez Díaz (1995) es una de las obras que ofrece antecedentes del diseño en el paradigma del ARS. Este autor nos indica que los elementos fundamentales a tener en cuenta en el diseño de una investigación en redes sociales son los siguientes (a su enumeración, nosotros proponemos nuestros elementos de diseño):

⌘ *Unidades muestrales.* Se debe decidir el tipo de relación más relevante y las unidades de esa organización que comprenden la red.

- Nuestra unidad muestral es una lista de distribución de la REDIRIS (ETNOEDU) y los actores son los miembros de dicha lista (78 sujetos).

⌘ *Forma de las relaciones.* Toda relación tiene contenido y forma. El contenido hace referencia al tipo sustantivo de la relación. La forma relacional hace referencia a las propiedades de las conexiones entre pares de actores (díadas). Las propiedades fundamentales son:

- a. Intensidad o fortaleza de la unión entre dos actores.
- b. El nivel de participación conjunta en las mismas actividades.

- Nuestra *forma* en cuanto a la intensidad está medida en escala cuantitativa graduada en intensidad del *número de interacciones (en respuesta) de los miembros*. En cuanto al compromiso o nivel de participación cualquier respuesta es válida (trate lo que trate el contenido de la misma) para conformar la red.

⌘ *Contenido relacional.* El investigador debe conocer y decidir qué tipo de uniones desea investigar. El contenido relacional a utilizar en el análisis de redes viene determinado por

consideraciones teóricas. Por tanto, no hay un tipo que sea mejor o peor. En algunas ocasiones, es necesario usar diversos tipos de relaciones. Los tipos más comunes de contenidos relacionales son:

- a. Transaccionales: los actores intercambian control sobre elementos físicos o simbólicos (regalos, compras, ventas,...)
  - b. Comunicación: las relaciones son canales a través de los cuales se transmiten mensajes.
  - c. Penetración de bordes o fronteras: los ligamentos entre actores consisten en subcomponentes en común; consejos de administración con consejeros comunes.
  - d. Instrumentales: los actores entran en contacto con el objetivo de asegurar mercancías valiosas, servicios, información (a través de trabajo, consejo político, etc.).
  - e. Sentimentales: los individuos expresan sentimientos de amor, admiración, hostilidad.
  - f. Poder / autoridad: indican los derechos y obligaciones de actores para mandar y / u obedecer (en organizaciones).
  - g. Parentesco: relaciones de parentesco (padres, hijos, abuelos, nietos, primos, ...)
- Nuestro *contenido* es meramente comunicacional estudiamos un canal donde se envían mensajes.

✂ *Niveles de análisis.* Existen, según Rodríguez Díaz (1995: 23), cuatro niveles de análisis distintos (que se corresponden con los diferentes componentes de una red):

- a. Egocéntrico. Consiste en el análisis de cada actor de forma individual y sus relaciones con los que ha establecido contacto. Los ejemplos típicos son los estudios de amistad, de transmisión de información científica, laboral o sanitaria, etc.
  - b. Díada. Formada por un par de actores. Se estudia las relaciones directas entre los mismos y las indirectas a través de otros actores.
  - c. Tríada. Es el análisis, si existe, de las relaciones de tres actores. Un ejemplo de esto es el estudio de las relaciones sentimentales y su transitividad.
  - d. Red completa (o sistema). Se usa toda la información acerca de pautas de relaciones entre los actores para averiguar la existencia de posiciones distintas, o roles, y para describir las relaciones entre esas posiciones.
- En nuestro estudio analizaremos redes completas. En el caso de que surgiese algún componente de especial relevancia lo analizaremos igualmente.

### 3. RESULTADOS

Una vez recogidos los datos reticulares, efectuados los procesos de codificación, utilizamos el programa informático, para la ayuda en las investigaciones con Análisis de Redes Sociales, UCINET 6.

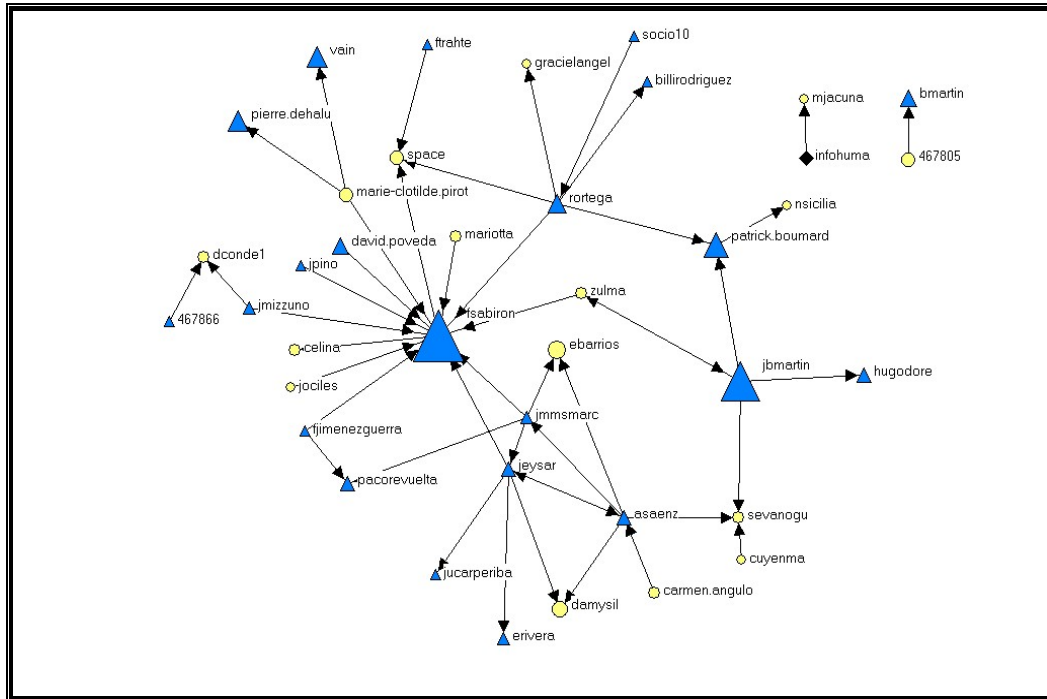


Figura 1. Representación gráfica de la red en el periodo 1998-2005.

Podemos ver que se trata de una red con tres componentes (cada componente es un subconjunto de nodos en el cual cada nodo puede alcanzar cualquier otro a través de algún camino sin importar cuán largo sea. En una red conectada solo habría un componente): una red conectada y dos díadas directas entre sí y excluyentes de todos los demás componentes.

Las **relaciones** (flechas) son dirigidas, es decir, cuando una flecha apunta a un nodo destino es que el nodo origen ha efectuado una respuesta a un mensaje. Algunas relaciones son bidireccionales. También, se observa un **nodo** con un alto número de relaciones recibidas (ver centro de la Figura 1.).

Hemos recogido igualmente dos variables-atributos de la lista de sujetos que conforman esta red: *género* al que pertenece cada sujeto y *número de intervenciones* aportadas a la lista durante el periodo de tiempo analizado (1998-2005).

En la red de la figura anterior están representadas: las mujeres (color amarillo y como forma un círculo), los hombres (color azul y como forma un triángulo); y el número de intervenciones se refleja en cuanto al tamaño del nodo que representa a un sujeto, un nodo grande representa mayor número de intervenciones. No hemos estimado los datos mínimo y máximo de la variable para representar la forma de las intervenciones, pues carecía de sentido tener unos nodos que ocuparan todo el gráfico y otros apenas se distinguirían. Por ello, hemos tomado como

valores mínimo 5 y máximo 20 para la representación de la red, sólo con el objetivo de que la representación clarifique los atributos de los sujetos en la red.

Antes de entrar a analizar los datos de centralidad del análisis de redes sociales, nos asaltó la duda sobre si existían diferencias en el número de intervenciones entre hombres y mujeres. Tras depurar los datos obtuvimos los siguientes resultados para una prueba T de muestras independientes.

	GÉNERO	N	$\bar{X}$	$S_x$	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
INTERVENCIONES	Masculino	19	6,16	5,590	1,283
	Femenino	17	4,82	3,226	0,782

Tabla 1. Estadísticos de la variable intervenciones x género.

INTERVENCIONES	MASCULINO		FEMENINO		PRUEBA T INDEPENDIENTES	
	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	t	p
	6,16	5,590	4,82	3,226	0,863	0,394

Tabla 2. Prueba para muestras independientes.

Las diferencias entre los hombres y las mujeres del grupo estudiado respecto del número de intervenciones ofrecidas a la lista no suponen una diferencia por cuestión de género sino que la diferencia de medias es debida completamente al azar. No existe presión social ante la participación en el grupo, cada participante lo hace en el número de mensajes que estima oportuno.

El estudio de los datos de centralidad (Molina, 2001) de este grupo nos ofrece los siguientes resultados:

El **grado de centralización**, expresado en tantos por ciento y procedente del informe obtenido por el programa UCINET nos habla del porcentaje de conectividad en ambas medidas y de lo cerca que está la Red de comportarse como una Red Estrella (100% del grado de centralización). Observando estos porcentajes, podemos decir que la red se comporta como *red estrella*, en cuanto a la recepción de mensajes (con un 41.828%) y más claramente como *red conectada* en cuanto a la emisión de mensajes con un 17.521%.

Con las medidas de **intermediación** obtenemos los sujetos que poseen poder sobre el flujo informacional. Existe un único sujeto con mayor grado de intermediación, que, como ya hemos podido observar, es el sujeto que domina el poder de la información en el grupo. Es quien más mensajes recibe, todos recurren a él para informarse, pero de igual modo, otro sujeto que posee un alto grado de intermediación porque une a muchos sujetos. Cinco sujetos unen a un buen número de miembros, estos son conocidos como “actores puente” Sin estos actores la información no fluye hacia el centro de la red. El índice de centralización para el grado de intermediación de la red se sitúa en un 1.87% lo que significa que los actores mejor situados sobre los demás que son objeto de mediación entre subgrupos tienen el poder de fluctuación de la

información. Convencer a uno de ellos es tener al alcance de la mano la posibilidad de cambiar el rumbo de unas directrices sociales establecidas.

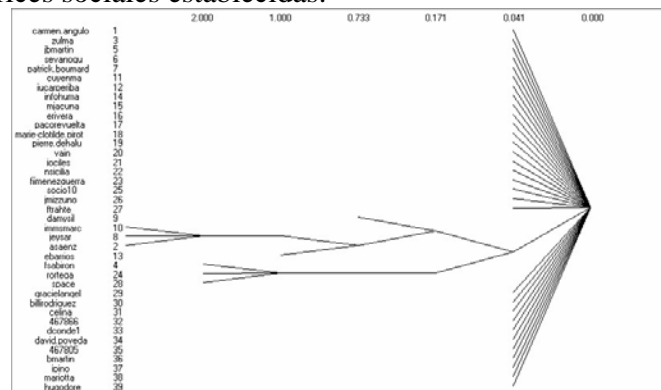


Figura 2. Fuerza de los subgrupos y miembros que los conforman.

Estudiando la fuerza de los subgrupos de la red obtenemos el siguiente gráfico que ofrecemos en la Figura 2.

Podemos ver que los sujetos 10, 8 y 2 conforman el subgrupo con mayor fuerza de la red social. Los integrantes de este subgrupo, si se observa a la par la Figura 1, son los que mantienen altas relaciones con los actores más influyentes en la red.

El algoritmo de Newman-Girvan en el programa UCINET 6 ofrece la posibilidad de detectar Comunidades de Práctica que siguen el concepto de Wenger (2001). Al aplicarlo podemos obtener las siguientes tipologías:

*Comunidad de práctica principal:* Activa en número de intervenciones. Se relacionan entre sí miembros del grupo con los participantes más activos y centralizados. Este grupo activo representa el 32,05 % de los sujetos activos.

*Comunidad de práctica secundaria:* Interviene en menor medida y con participantes poco centrales. Su interés reside en dar respuesta a los comentarios más aislados. Son 10 los miembros activos de esta comunidad lo que equivale al 12,82 % de los participantes activos de este grupo.

*Comunidad de práctica aislada:* Conformada por dos diadas separadas, la comunidad de práctica aislada sólo interviene en la respuesta a comentarios parciales como los comentarios que se salen de los tópicos o temas generales y tratados con mayor frecuencia. Esos son 4 sujetos que equivalen al 5,13 % de los participantes activos.

*Comunidad de participantes lectores:* Como en todos los grupos virtuales existe un grupo de potenciales participantes que solamente leen las intervenciones de los demás. Este tipo de comunidad no es visible como las que hemos descrito anteriormente, pero con toda certeza puede ser obviamente detectada si comparamos el número de suscritos activos con el número de suscritos total a la lista.

#### 4. CONCLUSIONES

*Sobre el procedimiento.*

El procedimiento de análisis de redes sociales es, inicialmente, semejante al análisis de los datos de un Sociograma, lo que supone un acercamiento importante a la técnica y sus principios rectores. El uso de un programa informático, como instrumento de ayuda en el análisis, simplifica muchos procedimientos y cálculos y ofrece gráficos que ayudan a la comprensión de muchos datos numéricos.

*Sobre los resultados obtenidos.*

Evidentemente, aplicar un nuevo paradigma de investigación al estudio de los grupos virtuales conforma una nueva forma de empatía con el sistema de análisis y creatividad a la hora de interpretar los resultados que, a medida que se sigan repitiendo este tipo de estudios, los resultados podrán ser más fiables.

Los tutores virtuales podrán hacer uso del conocimiento de las comunidades de práctica para detectar los líderes de los subgrupos para que activen a la comunidad de lectores, motiven los aprendizajes y faciliten la autonomía en el aprendizaje “*on-line*”.

## **5. REFERENCIAS**

MINGUEZ VELA, A. y FUENTES BLASCO, M. (2004): *Cómo hacer una investigación social*. Valencia: Tirant lo Blach.

MOLINA, J. L. (2001): *El análisis de redes sociales: una introducción*. Barcelona: BELLATERRA.

RODRÍGUEZ DÍAZ, J. A. (1995): *Análisis estructural y de redes*. Cuadernos Metodológicos, 16. Madrid: CIS.

WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.





# **ANÁLISIS DE UN CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE DOCENTES NO UNIVERSITARIOS HACIA ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN TICS EN UN CENTRO ESPECIALIZADO**

**M<sup>a</sup> José Rodríguez Conde, María González, Ana B. Sánchez García,**  
*Universidad de Salamanca y Fundación Germán Sánchez Ruipérez*

Este estudio presenta un análisis de descriptivo de un cuestionario de satisfacción de docentes no universitarios hacia un conjunto de actividades de formación en TICs, enmarcadas dentro de un programa de formación tecnológico-pedagógica en un centro específico, el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) en Salamanca, organismo perteneciente a de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. En esta comunicación informaremos sobre los resultados obtenidos en la muestra utilizada en el estudio en el curso 2007-08, sobre las características generales y perfil del profesorado. Aportamos una serie de reflexiones en torno a un nuevo “enfoque curricular”, concepto, definido por los propios docentes que han asistido al programa de formación, que convierte al profesor en un mediador que difunde, dinamiza e integra las TIC en el aula, y no en un mero usuario particular e independiente de herramientas informáticas en el área educativa.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA<sup>1</sup>) de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez pone en marcha, cada año, un programa de formación de profesorado no universitario. Algunos de sus objetivos de este centro tecnológico son: Adaptar la sociedad tradicional a la Sociedad de la Información para luego pasar a la Sociedad del Conocimiento; ser un centro de referencia clave para toda España en el ámbito de la aplicación de las Tecnologías Avanzadas en el medio rural; ejercer como nexo de unión y catalizador entre los avances tecnológicos de la sociedad y el ciudadano y su devenir en el día a día; ejercer como

---

<sup>1</sup> <http://www.fundaciongsr.es/cita/>

motor universal de mejora en los ámbitos económico, formativo, social y cultural de nuestra comarca y garantizar el acceso libre e igualitario de todos los sectores sociales a las Tecnologías Avanzadas. Este centro, único en España en el mundo rural, constituye una apuesta innovadora por la implantación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento en el medio rural a través de la cualificación de recursos humanos, el acceso a los flujos de información y la generación de servicios tecnológicos aplicados a la educación y a la formación continua. Una de sus acciones principales lo constituye el programa de formación (presencial y virtual) de profesorado no universitario en TICs aplicadas a la educación<sup>2</sup>.

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en la aplicación de las *encuesta de satisfacción* de los docentes asistentes a este programa durante el curso académico 2007-08. En este curso académico se ha introducido en la encuesta un bloque de información adicional sobre varios temas de interés para este centro, de cara a la evaluación de necesidades para la elaboración de futuros programas de formación: nivel de uso de los recursos informáticos en el aula actual, formación de los profesores en tecnologías informáticas para el aula, actitudes hacia su uso y una valoración personal sobre el impacto de las tecnologías en el aprendizaje y en la lectura.

Para ello, la dirección del proyecto ha contactado con el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, para llevar a cabo el trabajo técnico, en coordinación con el área de formación del CITA. El equipo ha estado constituido por las autoras de la presente comunicación.

El *objetivo de la encuesta* fue obtener información rigurosa y anónima, a partir la aplicación de la misma a los docentes que han participado activamente en las actividades de formación impulsadas por el CITA, con el fin de mejorar esta oferta formativa.

## 2. METODOLOGÍA

El procedimiento para el diseño, aplicación y registro de datos de la encuesta ha sido el siguiente:

1. Determinación de los objetivos y contenido de la encuesta, a partir del análisis del proyecto de formación y de otros informes precedentes (mayo 2008).
2. Construcción del cuestionario o encuesta, por parte del equipo técnico en coordinación con el área de formación del CITA (mayo a primera semana de junio 2008).
3. Impresión en imprenta de los ejemplares de encuesta para la totalidad de los profesores participantes en los cursos de formación del CITA.
4. Aplicación de las encuestas a los profesores presentes en los cursos de formación en CITA (segunda semana de junio de 2008).
5. Recogida de encuestas en cada centro y remisión al IUCE para su informatización (tercera-cuarta semana de junio)
6. Depuración de datos, tratamiento estadístico y redacción de conclusiones por parte del equipo técnico (julio de 2008).
7. Presentación del presente informe definitivo, julio de 2008.

Hemos de señalar que en todo el proceso anterior, el equipo técnico ha participado activamente en la elaboración del contenido y formato del cuestionario y en todo el

---

<sup>2</sup> <http://campus.fundaciongsr.es/camci/index.php?pid=home>

procedimiento de informatización de los datos, tratamiento estadístico y elaboración de las conclusiones del presente informe.

## 2.1. Recogida de encuestas

La aplicación y recogida de encuestas a los profesores se ha realizado por parte de la coordinación de Formación Presencial del CITA (junio 2007) a los profesores participantes en los cursos y animándoles personalmente a completar este cuestionario con el objetivo de mejorar la oferta de formación del CITA en futuras ediciones. Las encuestas se recogen en el CITA.

## 2.2. Informatización y análisis de datos

El *análisis de datos* que hemos realizado ha consistido en la utilización de técnicas estadísticas descriptivas, adaptadas a la naturaleza de las variables incluidas en la encuesta. Gracias a estas técnicas de análisis podemos estudiar la información recogida dando respuesta a los objetivos que guían este proceso de evaluación. La selección de las mismas dependerá de varios criterios: los objetivos de la evaluación, el tipo de datos recogidos, el diseño de la evaluación y el modo de transmitir la información recogida.

En general, se han aplicado un análisis estadístico descriptivo, a través de técnicas estadísticas pertinentes. En concreto:

- Análisis exploratorio de datos, con el fin de depurar los posibles errores efectuados en la informatización de las encuestas. La depuración se realizó utilizando, básicamente, dos vías: depuración de cuestionarios individuales analizando los valores inválidos o inconsistentes del cuestionario; análisis del comportamiento agregado de algunas variables, estudiando su distribución por las variables de clasificación.
- Análisis descriptivo, sobre las variables de información y clasificación incluidas en las encuestas estructuradas, a través de análisis de frecuencias, medidas de tendencia y central y de dispersión, según los casos, y análisis gráfico correspondiente.
- Análisis multivariante, a través de un estudio de análisis factorial.

El fichero de datos se ha tratado con el programa estadístico SPSS versión 15.0, con licencia de campus de la Universidad de Salamanca. El total de encuestas recogidas para la encuesta general es de 67 (encuesta 1) y para las encuestas por curso realizado (Encuesta 2) curso, se recoge en la tabla 1.

En principio podemos decir que de 67 profesores que realizan la encuesta general, obtenemos opinión para 205 encuestas por curso, lo cual supone una media de de 3,06 cursos realizados por profesor. De los 67 profesores que completaron las encuestas, el 47 % pertenece al cuerpo de profesores de Secundaria, el 33 % a Infantil y Primaria y, el resto, señalaba en varios niveles. Al analizar la edad de los usuarios de este programa de formación, se observa mayor porcentaje de docentes situados en los intervalos 41-50 años, con un 41,9 % y 31-40 años, con un 32,3%. Es decir, la mayor parte de los usuarios del programa se sitúan en ese tramo de edad laboral, que constituye un sector sustancial de la población docente en activo con estabilidad laboral. Sobre las variables sexo y edad, el porcentaje de mujeres, es superior en todos los tramos de edad, menos en el de 51-60 años. El porcentaje mayor de

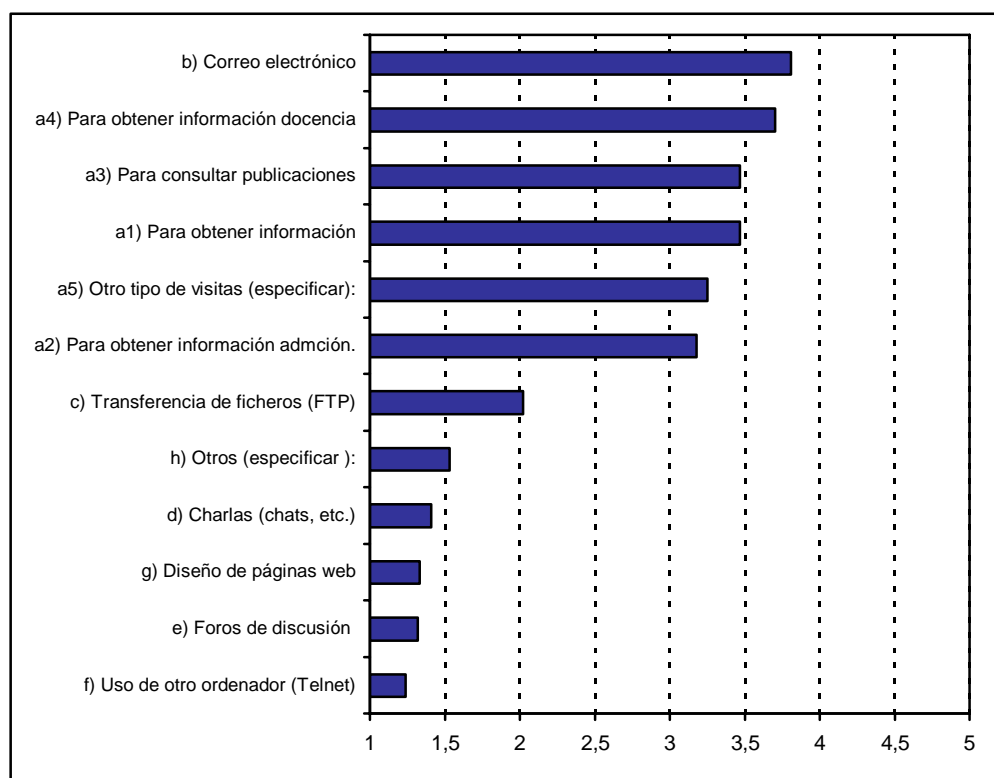
mujeres se concentra fundamentalmente en el intervalo de edad 31-40, con tendencia a descender a partir de esta edad.

**Tabla 1.** Número de encuestas recogidas por Curso de formación y número de asistentes (Encuesta 2)

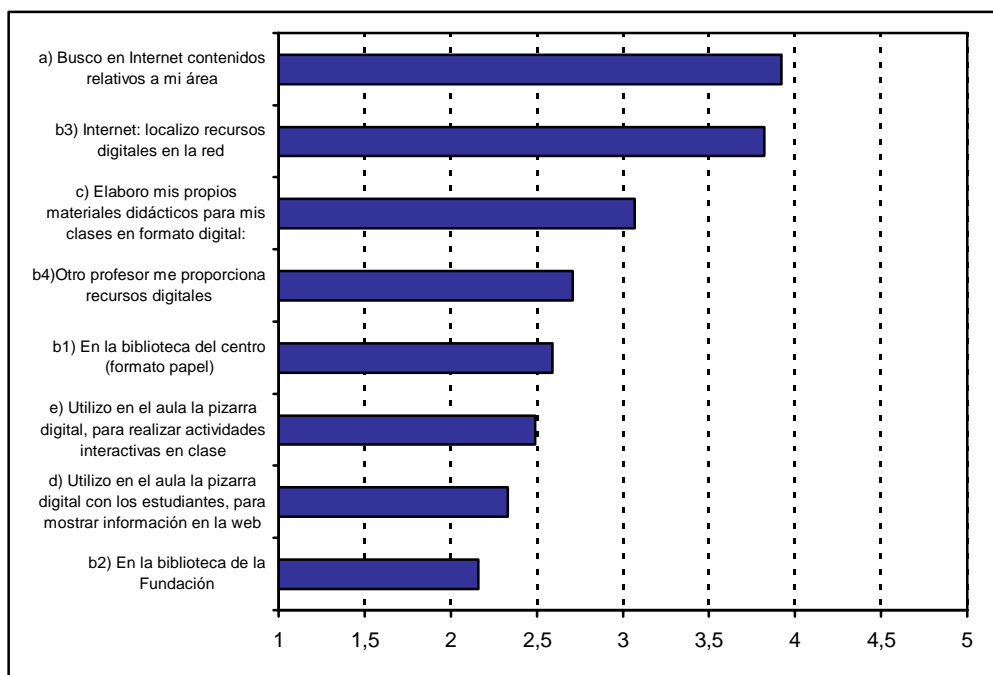
Curso (un profesor puede haber realizado varios cursos)	Número de encuestas	Porcentaje sobre total de encuestas
<b>Módulo 1:</b>		
Sistemas inform. y operativos	5	2,44
Programas básicos (word, ppt)	5	2,44
Tratamiento de imágenes	26	12,68
Internet	13	6,34
Correo electrónico	10	4,88
<b>Módulo 2:</b>		
Pizarra digital	46	22,44
Programas compatibles con PDI	18	8,78
Tablets Pc:	18	8,78
Contenidos e-educativos	7	3,41
<b>Módulo 3:</b>		
Creatividad en el aula	8	3,90
Nuevas estrategias didácticas (webquest)	19	9,27
Creación de aplicaciones didácticas multimedia ...	11	5,37
Escritura colectiva en el espacio digital (wikis)	13	6,34
Trabajo colaborativo en el aula (blogs)	6	2,93
<b>TOTAL</b>	<b>205</b>	<b>100,00</b>

### 3. RESULTADOS

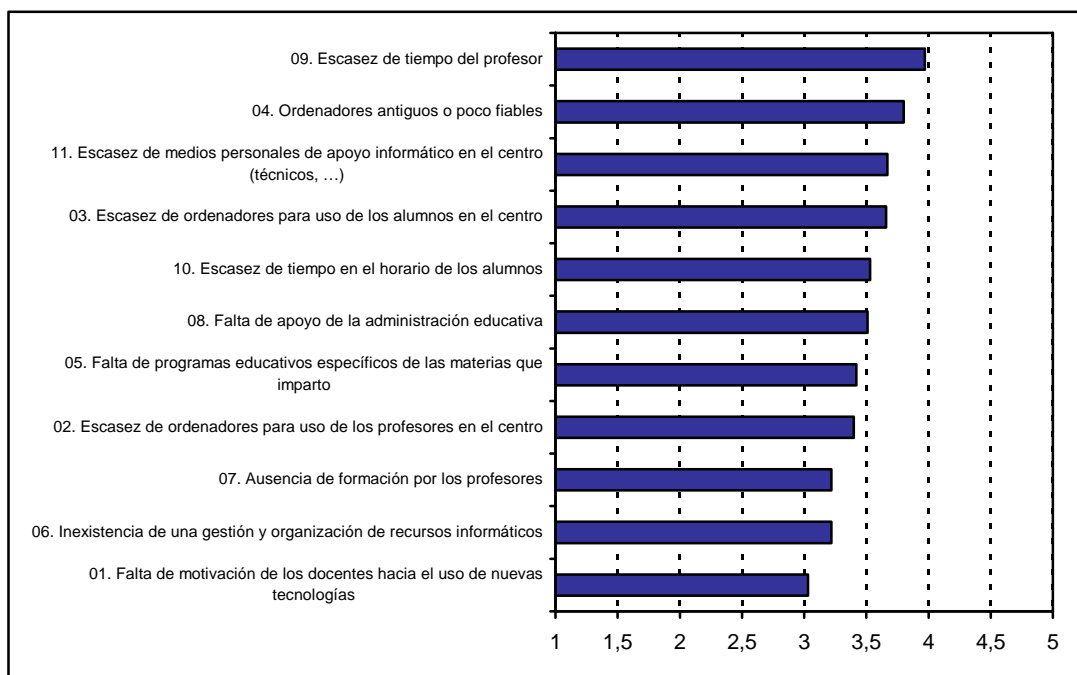
Algunos resultados que describen la situación de este profesorado ante el uso de las TICs y la actitud de estos hacia la integración de estas tecnologías en el aula, se puede ver reflejado en los gráficos siguientes:



**Gráfico 1.** Media ordenada de uso de los siguientes recursos de INTERNET en el aula



**Gráfico 2.** Media ordenada de uso de los siguientes recursos de INTERNET en el aula



**Gráfico 3.** Valoración de medias ordenadas por "Razones por las que existen DIFICULTADES de integración curricular de las TICs"

En relación a las *actitudes* hacia el uso de recursos tecnológicos en el aula, hemos obtenido los factores más importantes que expliquen la actitud del profesorado hacia el uso de las TIC como herramientas didácticas en su aula. Información, que opinamos puede ser de gran utilidad a la hora de planificar la incorporación de las TIC dentro del currículum; puesto que, partimos de la base de que sin una actitud favorable y dinamizadora por parte del profesorado, no se producirá una incorporación adecuada dentro del currículum.

Para obtener esta información, hemos aplicado un análisis factorial a un conjunto de ítems (valorados de 1 a 5, desde totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo) sobre creencias, gustos y conductas en relación a la integración de las TICs en el aula.

Los resultados descriptivos y los resultados de la matriz de rotación ortogonal aparece en las tablas siguientes:

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos (media, desviación típica y distribución de frecuencias relativas) por “Uso de recursos de nuevas tecnologías como herramientas para la formación de los profesores”

Actitudes hacia los recursos tecnológicos en el aula	Med	DT	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	N
01. El uso de tecnología informática es algo imparables que no se puede discutir	4,27	,919	1,6	1,6	17,5	27,0	52,4	63
02. La integración de recurso informáticos en el aula, favorece la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje	4,08	,789		3,2	17,5	47,6	31,7	63
03. Los alumnos aprenden con más facilidad, cuando se utilizan recursos didácticos informáticos	3,67	,880	3,2	1,6	36,5	42,9	15,9	63
04. La lectura se verá beneficiada con el uso de recursos informáticos	3,02	1,100	10,3	19,0	37,9	24,1	8,6	58
05. Como profesor, me resulta complicado utilizar nuevas tecnologías en el aula	2,73	1,190	14,5	35,5	21,0	21,0	8,1	62
06. Trabajar con nuevas tecnologías en el aula es algo que me desborda	2,15	1,167	34,4	36,1	16,4	6,6	6,6	61
07. Los jóvenes están mejor preparados que yo en el uso de recursos informáticos	3,27	1,350	8,5	28,8	15,3	22,0	25,4	59
08. Ordenadores, pizarras digitales y proyectores son necesarios en mi aula actual	3,54	1,177	8,2	6,6	32,8	27,9	24,6	61
09. Estoy dispuesto a recibir formación en el uso de cualquier medio informático para trabajar en mi aula	4,24	,856		4,8	12,7	36,5	46,0	63
10. Tengo intención de utilizar Internet en el aula	3,95	,939	1,6	6,6	16,4	45,9	29,5	61
11. Tengo intención de colaborar en proyectos educativos del centro que utilicen cualquier recurso tecnológico	3,97	,975	3,2	1,6	24,2	37,1	33,9	62
12. Tengo intención de colaborar en proyectos educativos de otros centros que usen Internet	3,38	1,009	3,6	10,9	45,5	23,6	16,4	55
13. El uso de Internet me ayuda en mi planificación/programación educativa	3,66	,964	1,6	9,8	29,5	39,3	19,7	61
14. A través de Internet, obtengo medios y recursos para la enseñanza	4,10	,817		4,8	14,3	47,6	33,3	63
15. La metodología de enseñanza se ve enriquecida con el uso de recursos informáticos	4,11	,825		4,8	14,3	46,0	34,9	63
16. Obtengo más recursos para la evaluación de los alumnos, con el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza	3,46	,941	4,9	6,6	36,1	42,6	9,8	61
17. Me facilita el acceso a nuevas fuentes de información para mi asignatura	4,10	,831	1,6	3,3	9,8	54,1	31,1	61
18. Las nuevas tecnologías facilita la atención a la diversidad en mi aula	3,56	,992	3,3	8,2	36,1	34,4	18,0	61
19. Me ayuda en el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales	3,37	1,175	7,0	15,8	29,8	28,1	19,3	57
20. Las nuevas tecnologías ayudan a mejorar el rendimiento académico de mis alumnos	3,42	,926	3,3	11,7	33,3	43,3	8,3	60
21. Mis alumnos están más motivados con el uso de cualquier recurso informático	3,98	,911	1,7	5,0	16,7	46,7	30,0	60
22. Alumnos poco motivados con metodología tradicional, mejoran su aprendizaje con el uso del ordenador en el aula	3,53	,916	3,4	6,8	35,6	42,4	11,9	59
23. El uso de nuevas tecnologías en el aula aumenta mi motivación como profesor	3,55	1,016	5,0	6,7	33,3	38,3	16,7	60
24. Su utilización aumenta mi satisfacción como profesor	3,42	1,046	6,7	8,3	35,0	36,7	13,3	60
25. A pesar de las limitaciones que puedan existir, considero que tengo una actitud positiva hacia el uso de recursos informáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,32	,785		3,2	9,7	38,7	48,4	62

Alpha de Cronbach = 0,897

**Tabla 3.** Análisis Factorial: Matriz de componentes rotados(a) y porcentaje de varianza explicada por cada factor

	Factores					
	1	2	3	4	5	6
c_acti02	,769				,421	
c_acti03	,731					
c_acti20	,704			,430		
c_acti04	,683					
c_acti22	,682					
c_acti21	,491				,405	
c_acti10		,853				
c_acti09		,766				
c_acti08		,660				
c_acti11	,419	,638				
c_acti13		,512		,499		
c_acti14						
c_acti24			,848			
c_acti23			,828			
c_acti12		,432	,524			
c_acti16				,752		
c_acti18	,449			,718		
c_acti19				,713		
c_acti01					,806	
c_acti17		,462			,666	
c_acti15		,506			,509	
c_acti05						,861
c_acti06						,823
c_acti07						,721
% var. explicada total: 72,8%	17,112	15,358	10,808	10,808	9,802	9,112

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Denominación de los seis factores encontrados:

Factor 1: *Creencias sobre beneficios del uso de tecnologías en el aula*

Factor 2: *Disponibilidad conductual positiva hacia su uso en el aula*

Factor 3: *Satisfacción personal y profesional*

Factor 4: *Utilidad en situaciones de diversidad*

Factor 5: *Situación actual de la Sociedad de la Información*

Factor 6: *Actitud de impotencia hacia el uso de tecnología*

Del análisis de estos factores se desprende que, la actitud de los profesores hacia el uso de la tecnología es muy positiva a pesar de sus limitaciones. Parten de la base de que el uso de la tecnología informática en el mundo educativo es algo imparables que no supone ningún tipo de dificultad añadida a su desempeño docente (Factores 5 y 6) Lo anterior, es debido a que enriquece la metodología didáctica, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en general ayuda a mejorar el rendimiento de los alumnos, sobre todo, aquellos menos motivados con la metodología tradicional.



Aunque su nivel de creencias con respecto al uso de tecnologías es muy alto en cuanto a la mejora de la motivación y el rendimiento; sin embargo, discrepan sobre su repercusión en el proceso lector, considerando que los niveles de lectura se verán poco afectados en este proceso de inmersión en la sociedad de la información (Factor1).

Internet como recurso de complemento didáctico supone la posibilidad de acceder a nuevas fuentes de información y obtener medios para la práctica docente. Así pues, según los docentes, estos beneficios repercuten en un grado de mayor motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje que incide en una mayor rapidez para la adquisición del conocimiento (Factor 2). Del mismo modo, en relación a la utilidad del uso tecnológico en situaciones de diversidad apreciamos una connotación claramente pragmática; puesto que les facilita la atención a la diversidad, proporciona ayuda en la planificación y programación, y les permite obtener recursos para la evaluación y mejorar el rendimiento.

Con la manifestación de esta actitud conductual favorable hacia el uso de las TIC's en el aula, se justifica la percepción de incremento de su nivel de satisfacción y su motivación hacia la utilización de las TIC's en el proceso docente (Factor 3).

Por otra parte, los profesores asumen que las mayores dificultades para la integración de los recursos informáticos en el currículo son debidas a factores externos a ellos mismos, como son los derivados del propio docente: escasez de tiempo, infraestructura y materiales, apoyo técnico externo, etc., dejando para los últimos lugares, aspectos personales como: falta de motivación, autogestión o formación.

#### 4. CONCLUSIONES

Las Tecnologías de la información y Comunicación constituyen el aspecto externo más revolucionario en los últimos tiempos en cuanto a desarrollo de la docencia. Constituyen una oportunidad de renovación de métodos y materiales docentes actualizados y motivadores para los estudiantes. Supone, por lo tanto, un reto a afrontar en equipos interdisciplinarios, en la que el apoyo de especialistas en diseños informáticos aplicados a la docencia (diseños educativos multimedia, aprendizaje a través de internet, etc) es una condición necesaria, aunque no suficiente (Cabrero, Rodríguez-Conde, Juanes y Cabrero, 2005).

Siguiendo a Rodríguez Espinar (2003) consideramos que los proyectos de innovación docente, también en el ámbito no universitario (añadimos nosotras), constituyen una adecuada estrategia formativa, aunque requerirían el apoyo institucional en materia de diseño, aplicación y evaluación de dichos recursos innovadores, por parte de las administraciones educativas.

#### 5. REFERENCIAS

- CABERO, J. (2004). Las TIC como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía*, 194, 13-19.
- CABRERO, F.J.; RODRÍGUEZ-CONDE, M.J.; JUANES, J. Y CABRERO, A (2005). Teaching of the physical and technical bases of imaging diagnosis using a multimedia application (Macromedia Director): the opinión of the students. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 107-109.

- GARGALLO, B. (dir.) (2003). *La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada*. Madrid, Servicio de publicaciones del MEC, CIDE.
- MARQUÉS, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Documento disponible en: < <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm> > [20-06-2005].
- ORTEGA, J. (dir) (2005). *Investigación educativa, tecnologías de la información y comunicación y formación del profesorado*. Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario, *Revista de Educación*, 331, 67-99.



# **LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA DEL CUESTIONARIO C.E.A.P.S.**

**Hernández Pina, Fuensanta; Maquilón Sánchez, Javier  
y Hernández Cantero, Mari Carmen, *Universidad de Murcia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje de los estudiantes, el rendimiento académico, la motivación, las habilidades de estudio, en definitiva, los enfoques de aprendizaje concebidos como el modo preferente de abordar las demandas que el profesorado realiza durante sus tareas de enseñanza, están siendo tema prioritario de investigación en todos los contextos y a todos los niveles educativos.

Los trabajos realizados sobre esta temática se han centrado prioritariamente en estudiantes universitarios, de secundaria y bachillerato, ya que la edad del alumno/a parece ser un factor importante en la configuración de los enfoques de aprendizaje. Es por ello, que resulta lógico y necesario continuar con esta línea de investigación pero abordándola con la intención prioritaria de conocer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo durante la Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria.

## 2. PLANTEAMIENTO TEORICO

El aprendizaje como aspecto multidisciplinar y multirelacional no se lleva a cabo en el vacío, sino que todos los aspectos que influyen en dicho aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados tal y como justifica el Modelo General de Aprendizaje propuesto por Biggs (1978a, 1978b). Éste se ha interpretado como un sistema ecológico en equilibrio centrado en el “aquí y ahora” del estudiante.

Biggs (1985) ha elaborado un modelo de enseñanza y aprendizaje, denominado MODELO 3P (Figura 1), traducido y adaptado por Hernández Pina (1996). Este modelo contempla las características del estudiante y el contexto de enseñanza (**Variables de Presagio**), los enfoques de aprendizaje (**Variables de Proceso**) y los resultados del aprendizaje (**Variables de Producto**), formando un sistema, que como ya anticipábamos, se encuentra en estado de equilibrio. Una parte importante del modelo es la referida al proceso, donde tanto los motivos como las estrategias juegan un papel fundamental en la calidad del aprendizaje. “En el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea, y los resultados de aprendizaje, interactúan mutuamente formando un sistema dinámico” (Biggs y otros, 2001, 135).

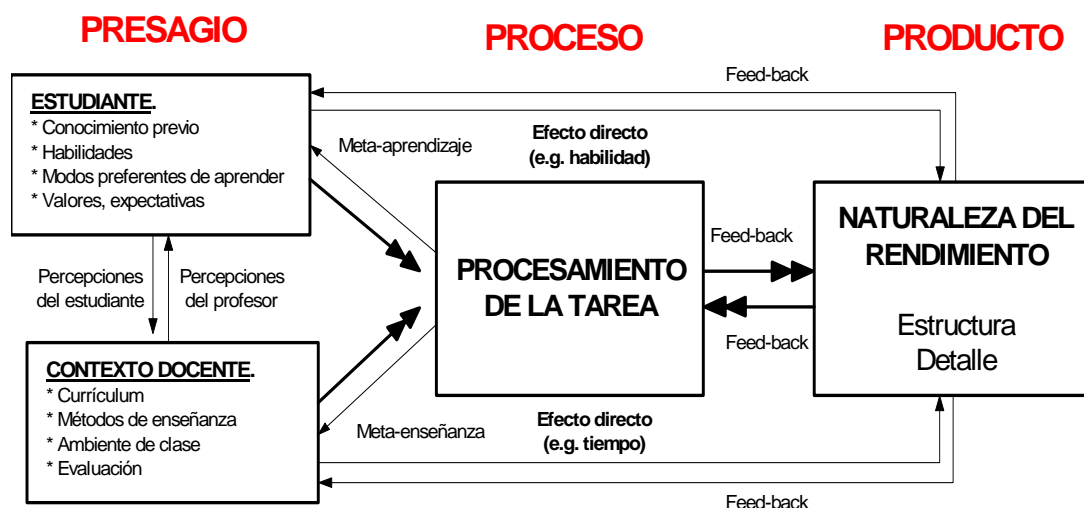


Figura 1. El Modelo de Aprendizaje 3P de J.B. Biggs (Hernández Pina, 1996).

### 2.1 Los enfoques de aprendizaje

El desarrollo del aprendizaje de los estudiantes es una actividad compartida, el profesor ayuda a sus estudiantes a interpretar el mundo en el que viven, y los investigadores tratan de conocer la evolución de dichos aprendizajes en su proceso formativo, aunque desde otra perspectiva.

En la conceptualización de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987a, 1987b) como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica, influida por las características del individuo, surgen implicaciones, elementos personales e institucionales que al interactuar determinan los tipos de aprendizaje empleados por los estudiantes cuando se les plantea un problema de índole académica.

Las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje han creado entre los investigadores una nueva terminología afín a estas investigaciones, que ha elaborado una nueva línea de investigación denominada modelo **SAL** (Student Approaches to Learning). Esta línea de investigación mezcla el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva, pudiéndose afirmar que lo que da origen a los enfoques es la interacción mediada por el metaaprendizaje. Ésta ha sido definida como la aplicación de la metacognición al área del aprendizaje. Los componentes que lo originan pueden conceptualizarse como: las situaciones particulares del sujeto a través del tiempo, las tareas que realiza en un determinado momento y las demandas del contexto. El enfoque de aprendizaje representa, pues, el despliegue de una estrategia basada en un conocimiento metacognoscitivo.

## 2.2. Clasificación de los enfoques de aprendizaje

Según la clasificación realizada por Biggs (1987a, 1987b) y por Entwistle (1988) podemos atender a la siguiente tipología de los enfoques de aprendizajes:

### *EL ENFOQUE SUPERFICIAL (SA)*

De un modo global las características del enfoque superficial de aprendizaje (Hernández-Pina et al, 1999; Maquilón, 2003) pueden sintetizarse en que los estudiantes van a:

- ✚ Mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje.
- ✚ Entender las tareas de aprendizaje como requisitos institucionales.
- ✚ Centrarse en el aprendizaje de detalles más que en las estructuras de contenido y significados.
- ✚ Evitar los significados personales que la tarea pueda tener.
- ✚ Preocuparse por el fracaso más que por aprender.
- ✚ Considerar el tiempo empleado en aprender, como un tiempo mal invertido.

### *EL ENFOQUE PROFUNDO (DA)*

Las características del enfoque profundo de aprendizaje (Hernández-Pina et al, 1999; Maquilón, 2003) pueden sintetizarse en que los estudiantes van a:

- ✚ Mantener una concepción cualitativa del aprendizaje.
- ✚ Implicarse en la tarea por considerarla interesante.
- ✚ Centrarse en la estructuración de los contenidos y su comprensión, más que en detalles o aspectos literales.
- ✚ Organizar los contenidos de un modo significativo, estableciendo relaciones de lo nuevo con lo ya aprendido.
- ✚ Discutir sobre la tarea y los contenidos con otros compañeros con el fin de enriquecerse a sí mismo y a los otros puntos de vista.
- ✚ Hipotetizar sobre el modo de resolver la tarea y de relacionar los contenidos.
- ✚ Considerar el aprendizaje como una actividad gratificante y satisfactoria.

### *EL ENFOQUE ALTO RENDIMIENTO (AA)*

Las características más relevantes del enfoque de alto rendimiento (Hernández-Pina et al, 2001; Maquilón, 2003) pueden sintetizarse en que los estudiantes van a:

- ✚ Creer que el objetivo más importante del aprendizaje es alcanzar las mejores notas, compitiendo con los compañeros si es necesario.
- ✚ Cumplir las demandas que se les hacen sobre realización de trabajos, plazos de entrega, trabajos optativos, etc.
- ✚ Ser reflexivos, ambiciosos, organizados, esmerados y sistemáticos, gestionando eficazmente su tiempo.
- ✚ Centrarse en lo importante, abandonando tareas que no serán valoradas.

Este planteamiento de los enfoques de aprendizaje en tres tipologías diferenciadas, está siendo objeto de continuas revisiones (Biggs, Kember y Leung, 2001; Hernández Pina et al, 2001) ya que en diversos contextos educativos se ha demostrado que una clasificación en dos enfoques interpreta adecuadamente las características de los aprendizajes de dichos estudiantes. Desconocemos la clasificación más adecuada de los enfoques de aprendizaje a niveles educativos inferiores al universitario ya que, para operativizar los enfoques de aprendizaje de estudiantes de último ciclo de Educación Secundaria y Bachillerato, se emplea el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje –CPA– (Biggs, 1987b), adaptado al contexto educativo español por Hernández-Pina en 1996, con el que se identifican tres enfoques de aprendizaje (Hernández Pina y Maquilón, 2000; Hernández Pina et al, 2000).

Revisando investigaciones sobre enfoques de aprendizaje a niveles educativos inferiores (Hernández Pina, 1993), encontramos que 8º de EGB (2º curso del primer ciclo de Educación Secundaria actual), con estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, ha supuesto la única referencia para la investigación que presentamos, ya que con estudiantes de edades inferiores a las indicadas no se han realizado estudios sobre esta temática.

*Proponer un cuestionario que operativice los enfoques de aprendizaje en estudiantes de edades comprendidas entre los diez y los catorce años y, valorar los resultados de la aplicación de dicho cuestionario en el contexto educativo murciano,* supone el objetivo general de la presente investigación, tal y como concretan los siguientes objetivos específicos.

### 3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

#### 1.- Objetivo primero

Analizar las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de Primaria y Secundaria (CEAPS).

#### 2.- Objetivo segundo

Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel global.

#### 3.- Objetivo tercero

Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en función de la titularidad del centro.

#### 4.- Objetivo cuarto

Analizar la relación existente entre la titularidad del centro y los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria.

## 4. METODOLOGÍA.

### 4.1. Participantes

La muestra invitada y participante ha sido de 321 estudiantes, quedando como muestra real o productora de información 296, una vez eliminados los cuestionarios que presentaban ausencia de algún dato imprescindible. La distribución de la muestra real, a nivel global y en función de algunas variables, es la siguiente:

CENTRO	1	2	3	TOTAL
Frecuencia	88	101	107	296
Porcentaje	29,73	34,12	36,15	100

GÉNERO	Chicos	Chicas	TOTAL
Frecuencia	170	126	296
Porcentaje	57,43	42,57	100

TITULARIDAD CENTRO	PUBLICO	PRIVADO/CONCERTADO	TOTAL
Frecuencia	195	101	296
Porcentaje	65,88	34,12	100

EDAD	10 años	11 años	12 años	13 años	TOTAL
Frecuencia	91	148	54	3	296
Porcentaje	30,74	50,00	18,24	1,02	100

### 4.2. Instrumentos

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación hemos empleado los siguientes instrumentos:

- ✚ Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), diseñado por Biggs, traducido y adaptado al contexto español por Hernández-Pina, consta de 42 ítems (3 enfoques) y el cuestionario revisado a dos factores 20 ítems (2 enfoques).
- ✚ Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA), diseñado por Biggs, traducido y adaptado al contexto español por Hernández-Pina (1996), consta de 36 ítems (3 enfoques).
- ✚ Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria (CEAPS), diseñado por Maquilón y Hernández-Cantero (2008), específicamente para esta investigación a partir de la adaptación al contexto español del CPA (Hernández Pina, 1996).

El cuestionario CEAPS consta de 30 ítems que miden las motivaciones y estrategias empleadas por los estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años. Consideramos enfoque predominante aquel que obtiene la mayor puntuación de entre los tres medidos. Los ítems se acompañan de una escala tipo Likert con cinco niveles siendo 1 el



valor más bajo y 5 el valor más alto. Ya que este cuestionario no ha sido publicado en ningún otro trabajo, presentamos un listado con los ítems que lo configuran.

- 1.- *Me desilusiona suspender los exámenes por lo que los demás pensarán de mí (padres/amigos/compañeros).*
- 2.- *Aprendo los temas de memoria repitiéndolos muchas veces.*
- 3.- *Estudio todas las asignaturas por igual, me gusten más o menos.*
- 4.- *Las cosas que aprendo de las asignaturas me ayudan a entender otras situaciones que me han pasado en la vida.*
- 5.- *Me gusta sacar las mejores notas de mi clase porque creo que eso me ayudará en mi futuro.*
- 6.- *Empiezo a hacer los deberes y a estudiar desde el primer día de clase para poder llevar todas las asignaturas al día y sacar las mejores notas.*
- 7.- *Creo que mis compañeros y compañeras saben más que yo, de lo que estudiamos en clase.*
- 8.- *Estudiando el día antes, es suficiente para aprobar un examen.*
- 9.- *Creo que mi trabajo consiste en asistir a clase y cumplir con mis obligaciones realizando todas las tareas que me mandan.*
- 10.- *Para preparar una asignatura leo los apuntes, los comparo con lo que pone en el libro de la asignatura y los amplío si me faltan cosas.*
- 11.- *Aunque me gusta sacar buenas notas procuro ayudar y explicarle cosas a los compañeros/as que me preguntan.*
- 12.- *Soy una persona organizada y normalmente me da tiempo a hacer todas las tareas, estudiar y además me queda tiempo para hacer actividades extraescolares.*
- 13.- *Para tener un buen trabajo y que me paguen bien necesito estudiar mucho.*
- 14.- *Las asignaturas en las que tengo que leer y comprender lo que leo, son más difíciles.*
- 15.- *Cuando empiezo un nuevo tema en una asignatura me interesa porque se que aprenderé algo nuevo.*
- 16.- *Cuando voy a estudiar algo no lo memorizo, sino que trato de comprenderlo para poder recordarlo mejor.*
- 17.- *Creo que si saco buenas notas en los estudios podré conseguir un trabajo mejor en el futuro.*
- 18.- *Suelo leer y estar informado sobre otros temas que no están relacionados con lo que damos en clase.*
- 19.- *Aunque haya estudiado para un examen pienso que no voy a hacerlo bien.*
- 20.- *Para prepararme los exámenes, con leerme lo que he copiado en mis apuntes/libreta es suficiente, no necesito subrayar nada, ni hacer esquemas o resúmenes.*
- 21.- *Estudio porque creo que es bueno para mí y mi futuro, sin pensar lo que los demás opinen.*
- 22.- *En algunas asignaturas suelo buscar más información de lo que el profesor/a ha dado en clase porque me interesa.*
- 23.- *Me esfuerzo por sacar las mejores notas en todas las asignaturas, me gusten o no.*
- 24.- *Creo que cuando saco buenas notas se debe a que soy una persona inteligente y muy trabajadora.*
- 25.- *Si mis padres me hacen un regalo cuando apruebo o me castigan cuando suspendo creo que me motivan a estudiar más.*
- 26.- *Creo que para aprobar los exámenes no es necesario organizarme ni donde estudio, ni el tiempo, ni emplear técnicas para leer, memorizar y estudiar mejor.*
- 27.- *Opino que estudiar hasta aprobar una carrera en la Universidad puede ayudarme a conseguir un mejor trabajo, más cómodo y más estable.*

- 28.- *Trato de llevar los estudios al día, realizando las tareas y ejercicios y estudiando cada día un poco para no tener que estudiarlo todo el día antes del examen.*
- 29.- *Si no obtengo la nota que esperaba en una asignatura trato de prepararme mejor para el siguiente examen.*
- 30.- *Hacer un examen no me supone un problema porque siempre tengo la seguridad de que voy a sacar una buena nota.*

#### 4.2. Procedimiento

El procedimiento seguido reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey. Tras diseñar y validar el cuestionario CEAPS, se procedió a aplicarlo a los participantes invitados. No surgiendo ningún problema en dicho proceso.

Una vez finalizada la aplicación de los cuestionarios se procedió a vaciar las respuestas en la hoja de datos del paquete estadístico SYSTAT 11 para Windows y a realizar los análisis necesarios para responder a los objetivos.

### 5. RESULTADOS

#### **1.- Objetivo primero: Analizar las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de Primaria y Secundaria (CEAPS).**

En relación a la *validez*, hemos establecido la de *contenido* como criterio de diseño, ya que el instrumento empleado (CEAPS), surge de analizar los resultados de la aplicación del CPA y CPE en diversos contextos, en múltiples investigaciones, como citábamos anteriormente. También se le han realizado varias revisiones en la formulación de los ítems y un estudio piloto, además se ha llevado a cabo una valoración por juicios de expertos en esta temática, que pudieron realizar sus recomendaciones durante la fase de diseño del cuestionario.

Tras la aplicación del instrumento a la muestra de 296 estudiantes de Educación Primaria hemos calculado la fiabilidad con el índice del Alfa de Cronbach (Tabla 1), obteniendo un resultado de **.78**, lo cual indica un elevado índice de fiabilidad, muy próximo a la fiabilidad del CPA y CPE que ronda el **.79**.

**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	295	99,7
	Excluidos <sup>a</sup>	1	,3
	Total	296	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,781	30

Tabla 1. Estadístico de fiabilidad el cuestionario (Alfa de Cronbach)

#### **2.- Objetivo segundo: Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel global.**

En este objetivo analizamos los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en términos de media y a nivel porcentual, con el primero establecemos la intensidad o grado de afianzamiento de un enfoque dentro de un grupo. Consideramos que el valor mínimo de un enfoque es 10 y el máximo es de 50. Según el criterio establecido a priori, todos los valores que superen los 25 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados.

También hemos realizado la interpretación de los enfoques en términos de porcentaje, lo cual nos permite disponer de una visión global de la configuración de los grupos, y el uso predominante de un enfoque frente a otro.

En la tabla 2, se observa que los enfoques profundo (DA) y alto rendimiento (AA) son los más afianzados en los estudiantes. El enfoque de alto rendimiento es el más empleado, seguido del profundo y en un pequeño porcentaje de enfoque superficial. Estos datos contrastan con los obtenidos en otros estudios en los que el enfoque superficial supone casi un 45% de los estudiantes.

	GLOBAL		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	29.99	38.85	38.77
%	9	42	49

Tabla 2. Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje a nivel global

En la aplicación del CEAPS se han tenido en cuenta una serie de variables, que en estudios previos (Biggs, 1987a; Hernández-Pina, 1993; Watking, 1988), han aportado resultados relevantes a la hora de identificar y categorizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. De ellas, presentamos los resultados en función de la titularidad del centro (Privada/Concertada vs. Pública), aunque otras variables como la edad, el género, los estudios de la madre/padre, etc., también han sido consideradas en la investigación original, aunque no incluidas en el presente trabajo.

**3.- Objetivo tercero: Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en función de la titularidad del centro.**

En la tabla 3 presentamos los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en términos de media y porcentaje, consideramos estudiantes de centros públicos frente a estudiantes de centros privados o privados/concertados.

	TITULARIDAD PÚBLICA - N=195		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	29.45	37.94	37.95
%	10	42	48

	TITULARIDAD PRIVADA - N=101		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	31.01	40.57	40.32
%	9	41	50

Tabla 3. Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje en función de la titularidad del centro

Los estudiantes matriculados en centros públicos tienen todos los enfoques bien afianzados, siendo el enfoque profundo y el de alto rendimiento, idénticos. En términos de

porcentaje, los estudiantes emplean mayoritariamente el enfoque de alto rendimiento en las tareas de aprendizaje que se les demandan, seguido del enfoque profundo y escasamente el superficial.

Los estudiantes de centros privados tienen más afianzados todos los enfoques, tanto el profundo y el estratégico, como el superficial, con lo positivo y negativo que ello conlleva, es decir, que los estudiantes con enfoque profundo y alto rendimiento de centros privados es previsible que obtengan mejores resultados que los de centros públicos, pero los estudiantes superficiales de centros privados lo son más que los de centros públicos, con lo negativo que ello conlleva.

En términos de porcentaje, se emplea mayoritariamente el de alto rendimiento, por encima de los estudiantes de centros públicos. Al ser estas diferencias mínimas, es necesario analizar la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos. Para ello, hemos realizado una ANOVA (Tabla 4), obteniendo la confirmación de las mismas, es decir, que estudiar en un centro público influye en el tipo de enfoque empleado por los estudiantes, tanto como estudiar en un centro privado o privado concertado.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
sa	Inter-grupos	160,576	1	160,576	4,524	,034
	Intra-grupos	10435,370	294	35,494		
	Total	10595,946	295			
da	Inter-grupos	457,958	1	457,958	10,535	,001
	Intra-grupos	12736,178	293	43,468		
	Total	13194,136	294			
aa	Inter-grupos	373,026	1	373,026	6,798	,010
	Intra-grupos	16131,890	294	54,870		
	Total	16504,916	295			

Tabla 4. ANOVA enfoque-titularidad del centro

#### **4.- Objetivo cuarto: Analizar la relación existente entre la titularidad del centro y los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria.**

A partir de los resultados en el objetivo anterior surge una incógnita ligada al sentido de la relación establecida, es decir, *¿estudiar en un centro público o un centro privado condiciona el uso preferente de un enfoque adecuado (DA y/o AA) o menos adecuado (SA)?*, para dar respuesta a este objetivo calculamos el coeficiente de correlación de Spearman para variables ordinales entre la variable tipo de centro y el enfoque de aprendizaje (Tabla 5).

	TIPOCEN	ENFOQUE
TIPOCEN	1.000	
ENFOQUE	<b>0.023</b>	1.000

Tabla 5. Coeficiente de correlación del Spearman

Como se observa, la correlación existente es despreciable (0.023) ya que se encuentra entre 0 y +0.2, lo cual indica que no existe relación entre el enfoque de aprendizaje y la titularidad del centro, no es posible afirmar que un enfoque de aprendizaje es mejor en un centro privado o privado concertado, como muchas familias opinan. Tampoco puede afirmarse que la enseñanza pública condiciona el uso de enfoque superficial, con los bajos resultados académicos que se le asocian.

## 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El desarrollo de las investigaciones sobre el aprendizaje no deben llevarse a cabo exclusivamente desde la perspectiva de los profesores o de los investigadores, sino que se ha de realizar desde la perspectiva de los estudiantes, con la finalidad de comprender cómo el estudiante utiliza su conocimientos y habilidades para interpretar la realidad y resolver los problemas que se les planteen a lo largo de la vida.

Consideramos que un estudiante en formación, va a afianzar las habilidades y destrezas de estudio que ha adquirido a lo largo de sus años de Educación Primaria para, posteriormente, emplearlas en Educación Secundaria y Bachillerato. Es deber de los padres y profesores el dedicar tiempo y esfuerzo suficiente para que los alumnos y alumnas de este nivel educativo empiecen a convertirse en hábiles estudiantes, se les facilite la adquisición de las estrategias básicas del estudio, que contribuyan al desarrollo de un adecuado enfoque de aprendizaje, antes de que su rendimiento potencial se vea mermado por el desconocimiento o la falta de aplicación de dichas estrategias y motivaciones.

A nivel de resultados, concluimos el noventa por cien de los estudiantes de último ciclo de educación primaria manifiesta emplear enfoque profundo y de alto rendimiento como enfoques preferentes de aprendizaje, lo cual significa que son buenos estudiantes, con adecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios. Es responsabilidad del profesorado, con sus enfoques de enseñanza, el facilitar que estos enfoques se plasmen en términos de rendimiento académico.

Los enfoques profundo y alto rendimiento están bien afianzados independientemente de la titularidad del centro (privado/privado concertado o público), aunque los estudiantes de de centros privados emplean más el enfoque estratégico que los alumnos de centros públicos.

Confirmamos la existencia de diferencias significativas entre la variable tipo de centro y enfoque de aprendizaje, es decir, que estudiar en un centro público o privado está relacionado con el uso predominante de un determinado enfoque de aprendizaje.

No es posible afirmar que estudiar Educación Primaria en un centro privado o privado concertado está relacionado con el uso preferente de un buen enfoque de aprendizaje (profundo y/o alto rendimiento). En el sentido opuesto, tampoco es congruente afirmar que los estudiantes de centros públicos están más orientados hacia aprendizajes superficiales y rendimientos académicos más bajos.

Estos resultados nos hacen intuir que son otras las variables que influyen en la configuración de los enfoques de aprendizaje a estas edades, puede tratarse del nivel de estudios de los padres/madres, la edad, el género, los conocimientos previos, el profesorado, etc., los factores que están influyendo en las diferencias existentes entre los diversos centros educativos, como algunos estudios han presentado, pero la respuesta a estas interrogantes se plantean como implicaciones futuras de investigación.

## 7. REFERENCIAS

BIGGS, J.B. (1978a). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 266-279.

- BIGGS, J.B. (1978b). The relationship between developmental level and the quality of school learning. En Modgil, S. y Modgil, C. (eds.), *Toward a theory of psychological development within the piagetian framework*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, pp. 185-212.
- BIGGS, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J.B.; KEMBER, D. y LEUNG, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of educational Psychology*, 71, pp. 133-149.
- ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993). Evaluación de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de EGB. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 4 (5), pp. 99-110.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las Universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), pp. 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MONROY, R.; ATO, M.; NAVARRO, N.; CABALLERO, P.; GARCIA, M<sup>a</sup>.; GÓMEZ, A. y MAQUILÓN, J.J. (1999). Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades. *Informe de Investigación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ PINA, F. y MAQUILÓN, J.J. (2000). Enfoques de aprendizaje en alumnos de COU y Reforma que pretenden acceder a la Universidad y alumnos de primer curso de carrera. *Congrés d'Orientació Universiària*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; GÓMEZ, J.; PALACIOS, M.A. y MAQUILÓN, J.J. (2000). Acceso desde la educación secundaria a la Universidad. La calidad del aprendizaje. Problemática y alternativas de mejora. En Cajide, J. (Coord.). *Calidad Educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago de Compostela: Universidade Santiago de Comostela.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P. y MAQUILÓN, J.J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, pp. 465-489.
- MAQUILÓN, J.J. (2003). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MAQUILÓN, J.J. y HERNÁNDEZ CANTERO, M.C. (2008). El Cuestionario de enfoques de aprendizaje en estudiantes de educación primaria y secundaria (CEAPS). En M.C. Hernández (2008). *Diseño, validación y aplicación de un cuestionario para identificar los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria en Murcia*. Tesis de Máster. Murcia: Universidad de Murcia.
- WATKINS, D. (1988). The motive/strategy model of learning processes: some empirical findings. *Instructional Science*, 17, pp. 159-168.



# **LAS ACCIONES MEDIADAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UN CONTEXTO NO FORMAL**

**Beatriz Mederer Hengstl, Marciana Pegalajar Moral, Rafael López Fuentes,  
*Universidad de Granada***

## **1. Introducción.**

Esta investigación tiene su punto de partida en el estudio realizado por Buendía y Pegalajar (en Buendía, Colás y Hernández, 1998 y en Anguera, 1999) y que se centra en la influencia educativa que ejerce el profesor en el aula - contexto formal -y en el análisis de los mecanismos de ayuda pedagógica que desempeña. Siguiendo en esta misma línea, nuestra intención ahora es describir la actuación del mediador adulto en el proceso de construcción del conocimiento del niño, en esta ocasión, en contextos no formales.

Para la realización de este estudio hemos acudido al Parque de las Ciencias de Granada y hemos considerado "mediador" al adulto, ya sea maestro, familiar o monitor del Parque de las Ciencias, que acompaña al niño en su visita y "media" en su proceso de construcción del conocimiento.

El objetivo general que contemplamos para nuestro estudio consiste, por tanto, en *describir la actuación mediadora del adulto (monitor – maestro – padre/madre) en su actividad interactiva con niños de seis y siete años en un contexto no formal*. Objetivos más específicos son: identificar las conductas educativas utilizadas por el mediador; analizar las conductas educativas utilizadas; conocer su influencia en el desempeño de los niños de las tareas interactivas y comparar los diferentes perfiles de actuación en función del rol del mediador.



## 2. MÉTODO

Se trata de un estudio descriptivo comparativo, basado en el análisis de los casos particulares estudiados en contexto no formal, y siguiendo pautas propias de la metodología observacional.

### 2.1 Participantes

Los sujetos en cuestión fueron 10 maestros, 8 mujeres y 2 hombres, procedentes de diversos colegios de Granada y provincia; 5 monitores que trabajan habitualmente en el Parque de las Ciencias, 4 mujeres y 1 hombre. En el caso de los padres, los casos recogieron las visitas de cuatro matrimonios con sus respectivos hijos; cuatro madres y dos padres.

### 2.2 Instrumentos

Para la recogida de datos se ha hecho uso de tres instrumentos distintos: la plantilla de registro, notas de campo y una videocámara.

#### *Plantillas de registro sistemático de datos:*

Las plantillas permitieron recoger los datos relativos a la presencia o ausencia de los rasgos establecidos en el sistema de categorías. En nuestro caso se definió para periodos de cinco minutos y un total de treinta por sesión de observación.

#### *Notas de campo*

Elaboradas por el observador-investigador, en ellas se recogieron de forma descriptiva las actuaciones de los mediadores. También se incluyeron anécdotas y otras informaciones de tipo metodológico e inferencial que pudieran resultar relevantes para la investigación.

#### *Videocámara*

Se procedió a la grabación audiovisual de siete casos: dos monitoras, dos maestros – un hombre y una mujer – y tres madres con sus hijos.

## 3. PROCEDIMIENTO

Tomando como punto de partida el sistema de categorías construido por Buendía y Pegalajar (en Buendía, Colas y Hernández, 1998), se realizó una primera observación exploratoria que permitió comprobar los aspectos que era necesario modificar para adecuar el mencionado sistema a las necesidades específicas de esta investigación. Dado ese sistema se había diseñado para su aplicación en un contexto formal, y siendo siempre maestros los sujetos observados, fue necesario crear dos nuevos rasgos definitorios que permitieron recoger otras conductas que no estaban presentes en el anterior sistema. En consecuencia, el sistema de categorías definitivo establecía las siguientes conductas:

1. Establece una red de comunicación multidireccional.
2. Crea un clima afectivo positivo.
3. Establece relaciones entre los grupos.
4. Plantea problemas.
5. Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

6. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
7. Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.
8. Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
9. Organiza debates y orienta el diálogo.
10. Ayuda a los que lo necesitan a expresar sus ideas.
11. Anima a intervenir.
12. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.
13. Intervención directa.
14. Interés por logros.

Efectuada la recogida definitiva de datos con los instrumentos anteriormente mencionados, se transcribieron los textos para proceder a su reducción y posterior tratamiento junto con los demás datos, y por medio del programa de análisis de datos cualitativos *Aquad.6*.

#### 4. RESULTADOS

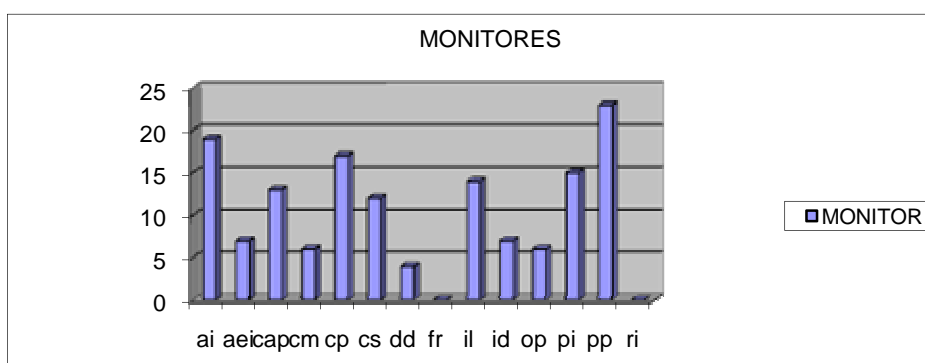
En relación a las ayudas proporcionadas por los **monitores** a los niños durante su visita al Parque, podemos observar la ocurrencia de una significativa variedad de las conductas codificadas y con una frecuencia bastante homogénea.

La mayor ocurrencia se establece para las siguientes ayudas: *plantear problemas; animar a intervenir; establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía; planificar e intervenir en el trabajo intelectual; interés por logros; crear un clima afectivo positivo y crear situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje*, en orden de mayor o menor frecuencia de aparición. También se ponen de manifiesto, aunque en menor medida, las ayudas destinadas a la *explicación directa de los contenidos; ayudar a los que lo necesitan a expresar sus ideas; establecer una red de comunicación multidireccional: observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que presentan dudas*, así como la *organización de debates y orientación al diálogo*. Dos conductas destacan por su ausencia, la referida al uso flexible de los recursos y la correspondiente al establecimiento de relaciones entre los grupos.

Estos datos pueden comprobarse en la siguiente tabla de frecuencias:

Anima a intervenir	19
Ayuda a expresar ideas	7
Clima afectivo positivo	13
Comunicación multidireccional	6
Conocimientos previos	17
Crea situaciones	12
Debate y diálogo	4
Flexibilidad de recursos	0
Interés por logros	14
Intervención directa	7
Observa el proceso	6
Planifica e interviene	15
Plantea problemas	23
Relaciones intergrupales	0

El siguiente gráfico nos permite una visión más intuitiva de los rasgos característicos de las intervenciones de los monitores observados.



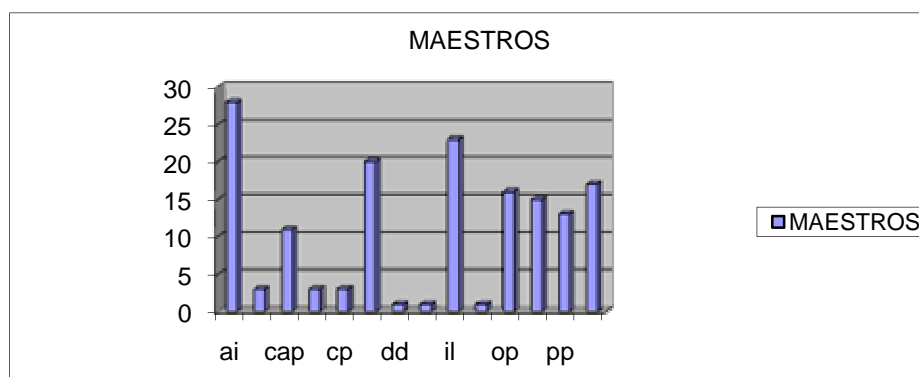
La información obtenida a través de la estructuras de codificación pone de manifiesto secuencias de conductas que relacionan el establecimiento de los conocimientos previos con la organización de debates y orientación del diálogo. Otras secuencias de conductas que describen el perfil de actuación de los monitores relacionan, por un lado, las conductas referidas como *planifica e interviene* y *plantea problemas*; por otro, aquellas definidas como *debate y diálogo* y *planifica e interviene*

Las intervenciones de los **maestros** muestran una mayor disparidad tanto en la frecuencia de aparición de las conductas como en el tipo de ayudas prestadas. La tabla correspondiente pone de manifiesto la elevada frecuencia con la que aparece la referida a *anima a intervenir*. Otras conductas relevantes son *interés por logros* y *crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje*. Otras conductas de aparición bastante significativa son: *establece relaciones entre los grupos*; *observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros* son las otras conductas relevantes. Con menor frecuencia se ponen de manifiesto las conductas relativas a *planificar e intervenir en el trabajo intelectual*, *plantear problemas* y *crear un clima afectivo positivo*. Las restantes conductas codificadas muestran una ocurrencia limitada. Nos referimos a: *ayuda a los que lo necesitan a expresar sus ideas*, *establecer una red de comunicación multidireccional* y *establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía*. Las ayudas, *organiza debates* y *orienta el diálogo*, *intervención directa* y *utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone* están prácticamente ausentes.

Datos más concretos ofrecemos en la siguiente tabla:

Anima a intervenir	28
Ayuda a expresar ideas	3
Clima afectivo positivo	11
Comunicación multidireccional	3
Conocimientos previos	3
Crea situaciones	20
Debate y diálogo	1
Flexibilidad de recursos	1
Interés por logros	23
Intervención directa	1
Observa el proceso	16
Planifica e interviene	15
Plantea problemas	13
Relaciones intergrupales	17

La siguiente gráfica nos ofrece un perfil de las intervenciones mediadoras de los maestros:



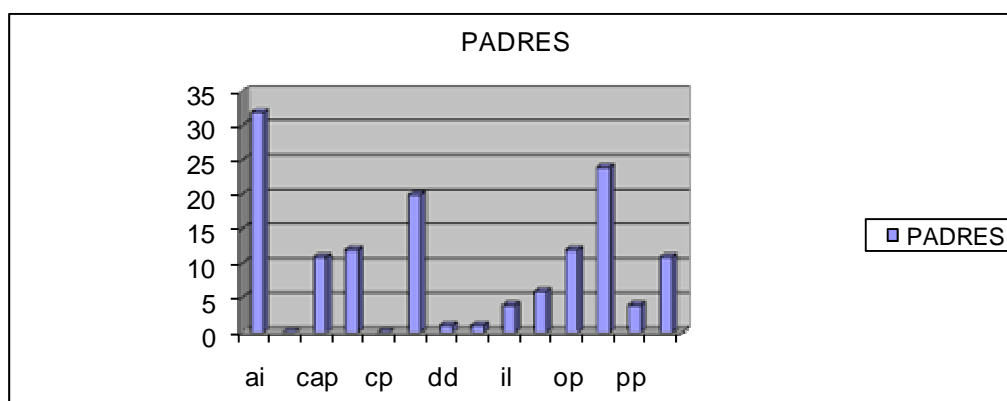
El análisis derivado de las estructuras de codificación sólo evidencia asociaciones casuales entre las conductas, por lo que no podemos establecer ningún tipo de patrón conductual de las diversas ayudas educativas desarrolladas..

En relación a la intervención de los **padres**, llama la atención la alta frecuencia con la que aparece la conducta que hace referencia a *animar a intervenir*. En segundo término aparecen las conductas relacionadas con *planificar e intervenir en el trabajo intelectual* y con *crear situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje*. Otras cuatro conductas se ponen de manifiesto con bastante frecuencia, aunque a cierta distancia de las anteriores. Son las referidas a *establecer una red de comunicación multidireccional*; *observar el proceso y resolver las dudas*; *establecer relaciones entre los grupos* y *crear un clima afectivo positivo*. Las restantes conductas muestran escasa ocurrencia. Nos referimos a la *intervención directa*, *el interés por los logros alcanzados* y *el planteamiento de preguntas*. Las conductas orientadas a *promover el diálogo y el debate*, así como el *uso flexible de recursos* acontecen en una ocasión. No se llevan a cabo conductas relacionadas con *ayudar al niño a expresar sus ideas* y *conectar el conocimiento que ya posee con el nuevo*.

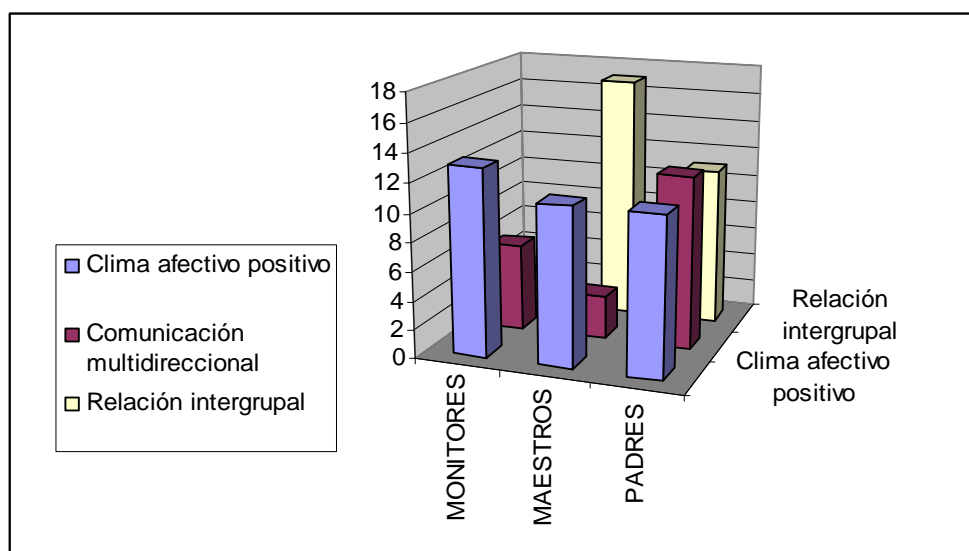
La siguiente tabla nos ofrece datos concretos de las conductas habidas.

Anima a intervenir	32
Ayuda a expresar ideas	0
Clima afectivo positivo	11
Comunicación multidireccional	12
Conocimientos previos	0
Crea situaciones	20
Debate y diálogo	1
Flexibilidad de recursos	1
Interés por logros	4
Intervención directa	6
Observa el proceso	12
Planifica e interviene	24
Plantea problemas	4
Relaciones intergrupales	11

La gráfica correspondiente muestra el perfil de intervención mediadora que desarrollan los padres.



El análisis de las estructuras de codificación muestra cierta recurrencia en la secuencia *crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y planifica e interviene en el trabajo intelectual*.



Otro dato incluido al llevar a cabo las codificaciones hace referencia al hecho de si era la primera vez que los niños visitaban el Parque o si ya habían acudido en otras ocasiones, sobre todo en visita escolar. Cinco colegios señalaron haber estado el año anterior, y otros cinco colegios comentaron no haber estado antes, al menos no con el colegio.

Los resultados son los expuestos en la siguiente tabla, de la que se deriva la gráfica posterior.

	A		B	
	a	b	a	b
Anima a intervenir	14	5	10	18
Ayuda a expresar ideas	0	7	1	2
Clima afectivo positivo	8	5	4	7
Comunicación multidireccional	3	3	1	1
Conocimiento previo	12	5	1	2
Crea situaciones	9	3	7	13
Debate y diálogo	3	1	0	1
Flexibilidad de recursos	0	0	1	0
Interés por logros	7	7	10	13
Intervención directa	6	1	0	1

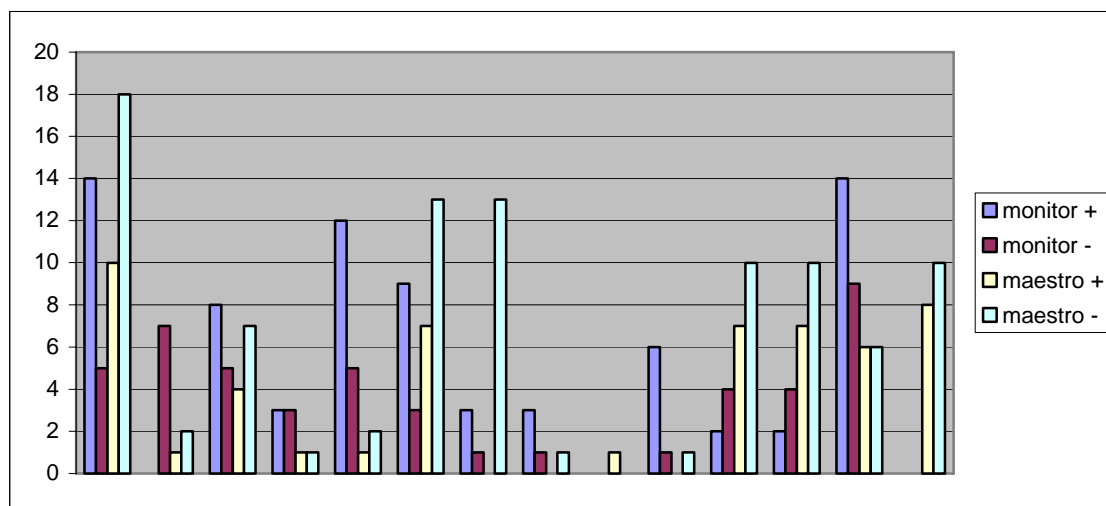
Observa el proceso	2	4	7	10
Plantea problemas	14	9	6	6
Relación intergrupala	0	0	8	10

A: /monitor

B:/profesor

a:/exp.(-)

b:/exp.(+)



Tal y como se pone de manifiesto en las tablas anteriores, los resultados son contrapuestos. Es decir, mientras que los monitores en la primera visita de los niños llevan a cabo un mayor número de ocurrencias en cada uno de los rasgos codificados, y en la segunda visita procuran que los niños interactúen por ellos mismos interviniendo en un número menor de ocasiones.

En contraposición con esta postura, los maestros, durante la primera visita, conceden mayor libertad y autonomía para que ellos mismos ejerciten, comprueben y valoren resultados. Es en la segunda visita cuando los maestros observados se han involucrado más activamente.

## 5. CONCLUSIONES

Las conductas desarrolladas por los **monitores** han resultado ser bastante coincidentes para todos los sujetos observados, y permiten describir un perfil de actuación basado en el planteamiento de problemas que pueden indagarse en el Parque, así como en despertar el interés por las distintas tareas que en él se proponen para los niños.

Las conductas desarrolladas por los monitores ponen de manifiesto su preocupación por conectar las experiencias vividas por los niños en el Parque con los contenidos previos adquiridos en el colegio o fuera de él. Muestran igualmente su preocupación en el alcance de logros significativos por parte de los niños. Se evidencia también un mayor énfasis en ayudar a los niños a elaborar sus ideas y fomentar su capacidad de expresión oral, promoviendo el diálogo y la colaboración entre ellos, en busca de soluciones conjuntas a las situaciones problemáticas surgidas en la interacción con los diferentes módulos.

Las conductas desarrolladas por los **profesores** ponen de manifiesto dos perfiles de actuación distintos que comparten un mismo aspecto común: el deseo de despertar en los niños el interés por las actividades que pueden realizar en el Parque, a la vez que promover

en ellos la motivación por los diferentes contenidos que pueden desarrollar durante la visita, valorando en todo momento los éxitos alcanzados durante el proceso de aprendizaje.

En un primer grupo de profesores ha prevalecido el ánimo de dejar a los niños interactuar con los módulos promoviendo la colaboración entre ellos, sin intervención por parte del profesor salvo en los casos en que presentaban dudas, momento en el que intervenían normalmente con la intención de ofrecer pautas directivas que permitieran avanzar a los niños en la conclusión de su tarea.

Un segundo grupo destacaría por su interés por participar junto con los niños de las actividades en el Parque. Este perfil de actuación destaca por el interés manifiesto en crear situaciones problemáticas para luego resolverlas conjuntamente con los niños, marcando objetivos y orientando las pautas a seguir hasta alcanzar su resolución.

Los padres observados han destacado en su intento por animar al niño a conocer todos los módulos ofertados en la sala Explora, siendo en la mayoría de los casos copartícipes en estas tareas de exploración, proponiendo actividades y retando el alcance de los logros que constituían los objetivos intrínsecos a los distintos módulos, desde una postura por otro lado observadora, interviniendo sólo en los casos en que presentaban dudas que no alcanzaban resolver por sí mismos.

En los casos en que los niños visitaban la sala acompañados por sus hermanos, destaca el interés de los padres por promover la participación colaborativa de los hermanos en las distintas tareas. En estos casos su actuación ha sido más observadora que interventora.

## 6. REFERENCIAS

BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

BUENDÍA, L. y PEGALAJAR, M. (1999). *La influencia educativa del profesor en el aula*. En M<sup>a</sup> Teresa Anguera (comp.), *Observación en la escuela. Aplicaciones*. (pp. 191-216). Barcelona: Edicions Universitat.

# **UTILIZACIÓN DEL ASQ PARA LA DETECCIÓN PRECOZ DE TRASTORNOS DEL DESARROLLO EN EL TRAMO 0-3 AÑOS EN GALICIA: UN ESTUDIO PRELIMINAR**

**José A. Sarmiento Campos, *Universidad de Vigo***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Con el objetivo fundamental de detectar de forma precoz posibles trastornos de desarrollo en los niños y niñas de 0 a 3 años de las escuelas infantiles de titularidad pública, en la Comunidad Autónoma de Galicia se está llevando a cabo un programa de formación, detección e investigación cuyo período de actuación abarca los años 2007-2009.

A\_Tempo, que así se denomina el citado programa, en su intento de detectar precozmente problemas que con el paso del tiempo puedan suponer trastornos serios utiliza la herramienta ASQ-2 (Ages & Stages Questionnaires) de Squires, J. y Bricker, D. (1999) como uno de los tres instrumentos que configuran su protocolo de cribado, junto con el cuestionario PEDS (Parents Evaluation of Developmental Status) de Glascoe, FP. (1998) y la observación sistemática por las educadoras que trabajan directamente con los niños y niñas.

## **2. OBJETIVOS**

Acercarnos a las características técnicas del instrumento ASQ en el contexto gallego, comparando los resultados obtenidos en esta comunidad con los que aparecen en otras dos investigaciones (USA y Noruega) y, además, con los recogidos a través de los otros dos instrumentos utilizados en el programa y citados anteriormente.



### 3. MÉTODO

Como ya se ha dicho, el protocolo de cribado del programa utiliza tres instrumentos: evaluación por los padres del estado de desarrollo (PEDS), observación sistemática por parte de las educadoras de los centros y edades y etapas (ASQ). Los dos primeros se emplean de forma simultánea y sobre todos los participantes en el programa, es decir, en una primera fase todos los niños y niñas son evaluados por sus padres (PEDS) y educadoras (observación). Los sujetos que a partir de los dos instrumentos anteriores presentan indicios de problemas de desarrollo conformarían el primer grupo que posteriormente realizará el ASQ, un segundo grupo es seleccionado de forma aleatoria de entre los que no presentan tales indicios. Una vez seleccionada la muestra el ASQ es contestado por los padres con ayuda de personal formado, ad hoc, en el uso del instrumento: las tutoras.

Finalmente, la muestra de sujetos que ha realizado el ASQ ha quedado conformada tal y como aparece en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución de la muestra que ha realizado el ASQ

		Cuestionario ASQ (meses)														Total	
		6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	27	30	33	36	42	
Sexo	M	2	2	6	13	13	22	17	26	24	37	31	43	31	33	2	302
	V	4	7	9	21	12	12	24	30	22	19	35	43	37	37	1	313
Total		6	9	15	34	25	34	41	56	46	56	66	86	68	70	3	615

Un número tan escaso en las muestras de 6, 8, 10 y 42 meses hace recomendable no utilizar los datos recogidos con esos cuestionarios en los cálculos posteriores.

### 4. RESULTADOS

Las medias y las desviaciones estándar obtenidas aparecen en la tabla 2 junto con las de las investigaciones americana y noruega, tomadas de Janson y Squires (2004:1527).

Tabla 2: Medias y desviaciones estándar. Comparativa con US y Noruega.

Meses	Muestra	n	Comunicación		Motricidad gruesa		Motricidad fina		Resolución de problemas		Personal-Social	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
12	US	1091	42	13	49	15	49	10	49	12	45	13
	Noruega	145	42	14	46	16	52	9	51	10	44	12
	Galicia	34	39	13	40	20	46	14	49	11	38	14
16	US	976	49	12	55	12	52	11	50	11	48	11
	Noruega	146	42	13	57	9	54	8	54	9	48	10
	Galicia	34	38	13	52	10	45	43	46	10	46	13
20	US	845	48	11	55	10	54	7	49	10	53	9
	Noruega	138	47	15	57	6	52	9	50	9	51	9
	Galicia	56	38	16	52	12	50	10	44	11	47	12
24	US	820	50	11	54	9	53	8	51	10	52	8
	Noruega	128	53	10	56	6	53	8	50	9	51	8
	Galicia	56	44	17	50	12	53	11	48	13	48	10
30	US	562	56	9	51	10	50	12	51	11	53	8
	Noruega	134	57	7	56	6	50	13	52	9	53	7
	Galicia	86	54	10	53	8	53	11	49	12	51	8
36	US	512	54	8	55	10	52	11	55	8	53	7
	Noruega	126	54	7	56	7	52	10	54	9	53	8
	Galicia	70	54	9	52	11	54	9	48	12	51	9

En la tabla se puede observar como las medias de la muestra perteneciente a Galicia son más bajas en la mayoría de los ámbitos y de las edades pero, no obstante, la distribución que siguen los datos en cada uno de los cinco ámbitos con relación a las edades es similar en las tres investigaciones. En lo que se refiere a las desviaciones estándar, Galicia, en este caso, presenta mayores amplitudes de dispersión. Menores medias y mayores desviaciones pueden ser debidas, como se verá posteriormente, a la naturaleza de la muestra.

Los coeficientes de correlación correspondientes a cada uno de los cinco ámbitos que conforman el ASQ con referencia a los datos recogidos en las tres investigaciones ponen de manifiesto, tal y como se observa en la tabla3, una significativa relación entre los resultados obtenidos, con excepción del ámbito de la motricidad fina, donde la evolución que sigue en el tiempo la muestra de Noruega es de signo contrario a la de la muestra de Galicia.

Tabla3. Correlación de los resultados de Galicia con US y Noruega

	Ámbitos - ASQ	Índice correlación	
		US	Noruega
<b>Galicia</b>	Comunicación	,839	,884
	M. Gruesa	,733	,977
	M. Fina	,259	-,512
	Res. Problemas	,335	,129
	Personal-Social	,908	,976

En la tabla anterior se percibe una mayor similitud en los resultados de la muestra de Galicia con respecto a los obtenidos en la investigación noruega a excepción, como ya se ha dicho, de la motricidad fina y, en menor medida, la resolución de problemas.

Tabla 4. Medias en los ámbitos del ASQ de las tres submuestras gallegas según procedencia en su selección

Meses	Submuestra	Comunicación	Motricidad gruesa	Motricidad fina	Resolución de problemas	Personal-Social
		Media	Media	Media	Media	Media
<b>12</b>	<i>PEDS = A o B</i>	36	37	48	47	39
	<i>Educadoras = si</i>	39	29	37	47	29
	<i>Aleatorio</i>	42	46	50	53	44
<b>16</b>	<i>PEDS = A o B</i>	36	51	42	43	44
	<i>Educadoras = si</i>	21	33	42	43	32
	<i>Aleatorio</i>	46	57	49	52	53
<b>20</b>	<i>PEDS = A o B</i>	37	55	50	45	47
	<i>Educadoras = si</i>	31	46	46	39	41
	<i>Aleatorio</i>	50	55	55	48	55
<b>24</b>	<i>PEDS = A o B</i>	45	49	51	48	49
	<i>Educadoras = si</i>	34	44	49	43	46
	<i>Aleatorio</i>	51	56	58	55	50
<b>30</b>	<i>PEDS = A o B</i>	51	52	51	47	50
	<i>Educadoras = si</i>	50	50	52	45	49
	<i>Aleatorio</i>	59	56	56	54	53
<b>36</b>	<i>PEDS = A o B</i>	54	54	54	47	52
	<i>Educadoras = si</i>	49	49	49	41	47
	<i>Aleatorio</i>	58	51	57	55	53

Como se ha visto anteriormente la muestra provenía de dos fuentes diferentes, una primera conformada por los sujetos que habían sido elegidos por las educadoras como alumnos con posibles problemas de desarrollo y los que, según el cuestionario PEDS, sus padres mostraban preocupaciones predictivas. La segunda fuente provenía de una selección

aleatoria de sujetos que no estaban en el grupo anterior. Se consideró que los valores de la muestra gallega en cuanto a media y desviación estándar habían sufrido un sesgo debido al proceso de selección, por eso se decidió analizar los datos desagregando los mismos en tres grupos según su procedencia. Así se establecieron tres grupos: sujetos con alguna preocupación predictiva en el PEDS, un segundo grupo integrado por los que han sido calificados como “de riesgo” por sus educadoras y el tercero constituido por los sujetos que no pertenecen a los grupos anteriores, es decir sin preocupación por parte de sus padres (PEDS) ni de sus educadoras. Una vez tabulados los datos de los tres grupos se procedió al cálculo de su media, tal y como figura en la tabla 4, descubriéndose, según se esperaba, que los valores del grupo “sin preocupaciones” era significativamente mayores que los de los otros dos, incluso más altos, en general, que las muestras americana y noruega.

Efectuando ahora la correlación de la submuestra con los sujetos “sin preocupación” por parte de padres y educadoras, con las otras dos investigaciones se puede comprobar, tabla 5, que se acerca más a los resultados americanos, manteniendo todavía la correlación inversa con los resultados noruegos en el ámbito de la motricidad fina.

Tabla5. Correlación de los resultados de la submuestra “sin preocupaciones” de Galicia con US y Noruega

	Ámbitos - ASQ	Índice correlación	
		US	Noruega
<b>Galicia</b>	Comunicación	,951	,933
	M. Gruesa	,600	,885
	M. Fina	,409	-,406
	Res. Problemas	,640	,323
	Personal-Social	,776	,778

Hasta el momento se ha visto como al comparar los resultados de las investigaciones de US y Noruega con los datos recogidos en Galicia con el ASQ se observan medias más bajas en el caso de esta última siendo, no obstante, mayores sus desviaciones estándar. A pesar de estos valores más bajos, en la media, se observa una distribución similar a las seguidas por los datos de las otras dos investigaciones, si bien se acerca más a la noruega. Con objeto de ver el impacto del tipo de selección en la muestra gallega se ha desagregado ésta en tres grupos y se han analizado los resultados de cada uno de ellos, realizando de nuevo la comparación con las otras dos investigaciones. Los datos mostraron claramente como los sujetos que provenían de un cribado previo puntuaban mucho más bajo que los que fueron seleccionados aleatoriamente dentro de los que no presentaban preocupaciones previas. Este último grupo puntuó en la mayoría de los ámbitos del ASQ y en las diferentes edades más alto que las muestras americana y noruega, si bien en este caso se acercó más a la distribución seguida por la americana.

## 5. DISCUSIÓN

Se podría focalizar la discusión de los resultados en torno a tres cuestiones clave:

1ª.- Los datos obtenidos de la muestra gallega siguen distribuciones similares a los de las investigaciones americana y noruega, pudiéndose afirmar, con la preceptiva cautela, que el comportamiento del ASQ con respecto a la población gallega estudiada no difiere significativamente del observado en US o Noruega.

Una vez en este punto es preciso matizar ciertas cuestiones con respecto a la población muestral y que seguramente aclararán ciertos comportamientos en los datos y más específicamente en los referidos a los bajos valores de las medias, las relativamente altas desviaciones estándar y la correlación negativa del ámbito de la psicomotricidad fina con la muestra noruega.

La población diana de la investigación realizada en Galicia procede de las escuelas infantiles de titularidad pública, las cuales establecen un estricto baremo en sus procesos de admisión. Dicho baremo introduce criterios como la prioridad de los alumnos ya escolarizados para continuar, ingresos urgentes de niños y niñas que se encuentran por diversas causas bajo la tutela de la administración, hijos de los trabajadores de las propias escuelas, situaciones sociofamiliares y económicas desfavorecidas y, en contraste, buenas situaciones laborales. Todo ello contribuye a que la población de los centros presente características altamente heterogéneas que se reflejan en cualquier tipo de medida realizada sobre ella.

El carácter fundamentalmente manipulativo de las actividades realizadas en las escuelas se traduce en una mejora considerable de las habilidades de este tipo en los niños. Este hecho podría ser la causa de la mencionada correlación negativa del ámbito de la psicomotricidad fina. Los valores mejoran sustantivamente desde los 12 a los 36 meses en la muestra gallega, mientras que en las otras se mantiene casi constante.

2ª.- Generalmente, los valores de las tres investigaciones apuntan una mayor convergencia a partir de los dos años.

3ª.- Una limitación que se ha de tener en cuenta es el hecho de que los puntos de corte utilizados en la muestra gallega para obtener las puntuaciones finales del ASQ han sido los utilizados en el contexto americano. Todavía se habrá de adaptar el instrumento a nuestro contexto, tal y como se ha hecho en Noruega (Richter y Janson, 2006), Taiwan (Tsai et al., 2006) o Korea (Heo; Squires y Yovanoff, 2008), de ahí que los resultados obtenidos tengan que ser tratados con cierta precaución, y aún así las conclusiones obtenidas con el ASQ son altamente prometedoras.

## 6. REFERENCIAS

**AGAT** (2007). *Programa de detección precoz nas escolas infantís 0-3: guía de actividades*. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.

**Bricker D, Squires J.**(1999) *Ages & Stages Questionnaires® (ASQ) A Parent-Completed, Child-Monitoring System* (2nd ed.). MD: Paul H. Brookes Publishing Company. Baltimore.

**Glascoe, FP.** (1998). *PEDS : Parent's Evaluation of Developmental Status*. Ellsworth & Vandemeer Press, LLC, P.O. Box 68164, Nashville.

**Hanson, H & Squires, J** (2004). Parent-completed developmental screening in a Norwegian population sample: a comparison with a US normative data. *Acta Paediatr.* 93. 1525:1529.

**Heo, K.H.; Squires, J. & Yovanoff P.** (2008). Cross-cultural adaptation of a pre-school screening instrument: comparison of Korean and US populations. *J Intellect Disabil Res*, 52. 195:206.

**Richter, J & Janson, H.** (2006). A validation study of the Norwegian version of the Ages and Stages Questionnaires. *Acta Paediatr.* 95.1488:1494.

**Tsai, H.; McClelland, M.; Pratt, C. & Squires, J.** (2006). Adaptation of the 36-Month Ages and Stages Questionnaire in Taiwan: Results from a Preliminary Study. *Journal of Early Intervention*, v28 n°3. 213:225.

# EL “CUENTO INCONCLUSO”. UNA HERRAMIENTA INNOVADORA PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES INFANTILES

Ana Rebeca Urmeneta G, Universidad de Girona

## 1. INTRODUCCIÓN

La teoría sociológica se ha caracterizado por ser fundamentalmente adultocéntrica. Se ha tendido a minimizar la importancia de la investigación sobre el mundo social de la infancia desde el propio sujeto infantil, relegando a los niños y niñas a un papel pasivo, como meros objetos o recipientes; negando o restando, en muchas ocasiones, su potencial de acción. Los niños y niñas han sido raramente protagonistas de la investigación sociológica. Se ha tendido a confundir a los menores con seres pre-sociales o agentes sociales incompletos, subestimando, de esta forma, sus capacidades para interpretar, construir e influir de manera activa en el mundo social que les rodea (Jenks, 1982). No obstante, desarrollos sociológicos recientes apuntan a un cambio paradigmático en la disciplina. La infancia comienza a ser entendida como una construcción social y cultural, fruto del proceso de interacción entre el mundo adulto y el infantil. Un proceso que comienza a ser abordado por la investigación social mediante métodos cualitativos, cada vez más extendidos, como la etnografía escolar; pero ante el cual aún nos encontramos en un estado de desarrollo incipiente.

El estudio que exponemos en esta comunicación busca solventar, en alguna medida, este vacío en el conocimiento, poniendo en el centro de la investigación al imaginario social infantil y devolviendo de esta forma su protagonismo a los niños y niñas. Nuestro objetivo es presentar una técnica cualitativa innovadora: el **Cuento Inconcluso**. Una herramienta especialmente diseñada para la indagación de ese conocimiento social no organizado, que la psicología social y la sociología del conocimiento han denominado **Representaciones Sociales (RS)**. Las RS constituyen un conjunto de creencias, valores y prácticas compartidas por un determinado grupo social (Moscovici, 1985-1986). Este conocimiento no se produce individualmente sino dentro de un determinado contexto social. En su interacción con los otros, el sujeto construye una imagen de sí mismo y de la sociedad en la que se halla inserto.

Se trata, por tanto, de un conocimiento que los niños/as no poseen en sus ‘cabezas’ como si fuera el fruto aislado de su subjetividad, sino de algo que hacen y construyen socialmente en su interacción cotidiana, tanto con los adultos como con sus pares (Gergen, 1993).

El objetivo de la técnica que presentamos en esta comunicación es desvelar y describir el contenido representacional que configura el llamado sentido común, mediante el análisis del discurso infantil. Nuestro propósito es conocer y describir el imaginario social de los niños y niñas, explorando sus representaciones en torno a objetos sociales de diversa índole como por ejemplo: sus estereotipos de género, etnia y clase social, su concepción de la familia y otras instituciones sociales, su comprensión del consenso normativo y el control social, su definición de la transgresión social, su concepción de la inmigración y el otro inmigrante, entre muchas otras posibilidades. En esta comunicación, detallamos las características más relevantes de esta técnica, exponemos los procedimientos que hemos empleado y ofrecemos algunos resultados para ilustrar el potencial analítico que ofrece esta novedosa herramienta para la investigación sociológica de la infancia.

## 2. MÉTODO

El estudio de las RS de los niños/as constituye un objeto de interés sociológico y educativo de primer orden. Permite reconocer los modos y procesos que organizan el pensamiento social infantil y estudiar cómo los niños/as construyen y son construidos por la realidad social. En la actualidad, existe una escasez de estudios sociológicos acerca del imaginario social infantil. Esta situación se debe principalmente a las dificultades metodológicas que comporta este objeto de estudio. La cuestión sobre cómo estudiar la infancia como sujeto activo, supone tres importantes desafíos metodológicos derivados de tres tipos de problemas: 1) la capacidad cognitiva y discursiva de los niños/as; 2) la posición asimétrica que ocupa el investigador/a adulto frente a los menores, y 3) la consideración social de la población infantil como un grupo tutelado, al cual sólo se puede acceder con el consentimiento previo de los adultos (Rodríguez Pascual, 2006, pág. 67).

Para adentrarnos en el mundo representacional infantil e intentar solventar los problemas expuestos más arriba, hemos desarrollado una técnica cualitativa proyectiva, especialmente diseñada para el estudio de las RS infantiles: el **Cuento Inconcluso**. Esta herramienta ha sido probada y empleada con éxito en tres investigaciones diferentes (Urmeneta, 1997, 2004 y 2008), en las que hemos estudiado las RS de niños/as de edades y procedencia social diversas sobre objetos sociales de diferente índole, obteniendo prometedores resultados.

### 2.1. El Instrumento “Cuento Inconcluso”

Tal como hemos señalado, el *Cuento Inconcluso*, es una técnica cualitativa de carácter proyectivo. Empleamos el cuento como una forma lúdica de aproximarnos al mundo infantil, y asirlo desde su propio discurso y su propia comprensión de la realidad social. A la fecha hemos desarrollado dos versiones diferentes de esta técnica, respondiendo a las necesidades de objetos de estudio y contextos de aplicación diversos. El modelo básico consiste en un cuento inacabado, en el que se introduce en la trama central el objeto social que se desea estudiar. A continuación se pide a los niños/as que escriban un final para la historia.

Es fundamental que el texto esté abierto a diferentes posibilidades de conclusión, pues

deben ser los niños/as quienes libremente desarrollen y completen el relato. Esta técnica puede ser empleada con niños/as a partir de los 8 años, obteniéndose mejores resultados (textos más ricos y descripciones más detalladas) con chicos/as de 10 años o más, especialmente entre los de nivel socioeconómico medio y medio-alto.

El segundo modelo, derivado del anterior, requiere un nivel de desarrollo mayor en lectoescritura; motivo por el cual, se halla indicado únicamente para niños/as mayores de 10 años (5° de E.P. en adelante). En el caso de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, se debe asegurar un nivel de lectoescritura mínimo; si esto no es posible, se aconseja subir la edad y/o aumentar el tamaño de la muestra. La actividad se desarrolla en dos fases: 1) construcción de un personaje, a partir de una serie de preguntas motivadoras 2) narración de la historia del personaje creado. En este caso no se presenta ningún tipo de preguntas guía, se trata de un relato completamente abierto.

Ambas versiones de la técnica proporcionan datos de enorme variedad y riqueza, los que pueden ser analizados tanto desde una perspectiva cuantitativa como desde una cualitativa. Habitualmente, los textos proporcionan un abanico mucho más amplio de datos, no únicamente ceñidos al área específica que se desea estudiar. Se obtienen registros detallados del imaginario social infantil en general, no únicamente referidos al objeto social sometido a evaluación. Esta es una característica potencialmente importante, ya que permite conocer la realidad social de los niños/as desde su propia mirada, más allá de los requerimientos específicos del investigador/a. Este aspecto, propiamente cualitativo, distingue a esta herramienta de otras técnicas como la encuesta, que delimitan el contenido y los términos de la relación entre sujeto de investigación e investigador/a, y restringen drásticamente las posibilidades de conocer y comprender la realidad social desde la perspectiva subjetiva de los actores. Una limitación, que en el caso específico de la investigación con niños/as, se ve reforzada por la relación asimétrica entre niño/a-adulto. La técnica Cuento Inconcluso, en cambio, intenta construir un puente sociológico entre el mundo adulto y el mundo infantil, con el objetivo de facilitar la comprensión del sujeto infantil desde su propia discursividad.

## 2.2. Procedimientos

En este apartado, expondremos brevemente los procedimientos empleados en las dos versiones de la técnica Cuento Inconcluso, y describiremos los contenidos específicos de cada una de ellas. En los anexos incluimos una copia de ambas:

- 1) El Dilema Normativo: este instrumento fue desarrollado para el estudio de las representaciones sociales infantiles sobre la norma y la transgresión social (Urmeneta, 2008). Se presentó a los niños/as un relato inacabado en el que se exponía un conflicto normativo (la desobediencia del protagonista a una norma importante para la comunidad) y se les solicitó que escribieran un final para esta historia. Los niños/as debían determinar lo que sucedería con este dilema normativo y con los personajes involucrados en él. Nuestro propósito era conocer y comprender cómo se fundamenta la norma y cómo se define al sujeto transgresor desde la perspectiva infantil. En el caso específico de nuestra investigación, la norma presentada estaba relacionada con el medio ambiente, el cual según los profesores/as entrevistados era un tema de gran interés para los niños/as. Construimos dos versiones de este instrumento: A) un relato ambientado en un escenario urbano, cercano a la realidad de los niños/as participantes (parques de una ciudad turística), y B) otro relato basado en un ambiente rural (bosques de una pequeña



localidad). A partir de los cuentos elaborados por los niños/as analizamos y desvelamos los sistemas de significación y los modelos culturales subyacentes en los textos, reconstruyendo de esta forma sus RS en torno a la norma y la transgresión social. La actividad fue desarrollada en una única sesión de aproximadamente 45 minutos. El *dilema normativo* presentado al inicio de relato dejaba un margen amplio de respuesta, lo que quedó reflejado, posteriormente, en la gran variedad de finales que los niños/as escribieron en sus cuentos. Los menores elaboraron de manera libre e independiente su propio discurso, sin la interferencia de los adultos (ni por parte del profesor/a ni de la investigadora). Se procuró, en todo momento, otorgarles el protagonismo, dándoles a entender que eran ellos y ellas los autores/as del relato.

- 2) Diario de un viaje: la segunda versión de la técnica Cuento Inconcluso fue utilizada en una investigación exploratoria sobre las RS de los niños/as sobre la inmigración y los sujetos inmigrantes (Urmeneta, 2004). La actividad fue dividida en dos fases y fue llevada a cabo en dos sesiones de 45 minutos cada una, en días consecutivos. En la primera sesión se pidió a los niños/as que imaginaran que eran famosos escritores/as de cuentos infantiles y que ese día una importante editorial les había encargado que escribieran un cuento sobre un personaje que había dejado su país, para vivir en otro nuevo. Se solicitó a los niños/as que construyeran este personaje, describieran su historia y su contexto, respondiendo a una serie de preguntas sobre: las características físicas, psicológicas y socioculturales del/la protagonista (preguntas 1 a 8); descripción del su lugar de origen (preguntas 10 a 14); descripción de cómo era su vida en ese lugar, su familia, su trabajo, etc. (preguntas 9, 15 a 17). Estas preguntas permitieron aprehender y comprender en mayor profundidad las RS de los niños/as acerca del sujeto inmigrante. En la segunda actividad, partiendo del trabajo realizado el día anterior, pedimos a los niños/as que escribieran la historia del personaje que habían creado. No se les proporcionó ningún tipo de preguntas guía. Se les indicó que se trataba de una historia completamente abierta, que ellos como autores/as podrían escribir lo que quisieran. La única orientación que se les dio fue que en su relato debían narrar la historia de su personaje: de por qué había decidido dejar su país, de cómo había llegado al nuevo país y de todas las cosas que le habían pasado después.

### 2.3. Participantes

Esta técnica ha sido probada en tres investigaciones diferentes, cada una de ellas ha estado dirigida a una muestra de niños/as específica. Exponemos a continuación brevemente las principales características de cada uno de estos grupos:

- 1) "Reproducción y Resistencia al Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles" (Urmeneta, 1997). Participaron 80 estudiantes de 4° y 8° de Enseñanza General Básica (9 a 14 años, aproximadamente), procedentes de dos escuelas de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Santiago de Chile.
- 2) "La Inmigración vista por los Niños y las Niñas" (Urmeneta, 2004). Participaron cerca de 50 estudiantes de 5° de E.P. (10 al 11 años, aproximadamente) de dos escuelas de nivel socioeconómico medio-bajo de la ciudad Barcelona, diferenciadas según porcentaje de alumnado de origen inmigrante (alto: más de 45% y bajo: menos que 5%).
- 3) "Reificación, Reproducción y Resistencia al Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles" (Urmeneta, 2008). La investigación fue realizada en diez escuelas de la ciudad de Barcelona: cinco públicas, dos concertadas y tres privadas. Participaron 896 niños/as con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años, estudiantes de 4° de E.P y 2° de E.S.O.

Se seleccionaron las escuelas teniendo en cuenta dos variables: el nivel socioeconómico de las familias y la ideología religiosa de los centros.

### 3. RESULTADOS

Presentamos muy brevemente, dado el escaso espacio del que disponemos, algunos textos representativos de los cuentos escritos por los niños/as, como una muestra ilustrativa del contenido representacional revelado por la técnica Cuento Inconcluso.

#### 3.1. "Hacerse Mujer"

El discurso social infantil se halla masivamente estereotipado. El rol de la mujer está asociado, en muchos sus cuentos, a una concepción tradicional y patriarcal de la familia. Encontramos un modelo hegemónico de feminidad, el cual es impuesto, y a menudo impuesto, a las protagonistas de los cuentos escritos por los niños/as, como el patrón que todas deben seguir. Hacerse mujer, desde la perspectiva infantil, se relaciona más con la idea de amoldarse que oponerse. La maduración de la mujer tiene que ver con el descubrimiento del propio yo, de la feminidad. Pero, en los cuentos no se acepta cualquier tipo de feminidad, sólo se considera femenino lo que se ajusta al patrón socialmente establecido de mujer. Otras formas alternativas de ser mujer no son consideradas como femeninas y son tratadas como anormalidades, desviaciones del modelo hegemónico. Como podemos apreciar en el siguiente texto:

*“La vida de Lara: se enamoró de un chico llamado Javier, ella antes veía esto de enamorarse una chorrada, Lara nunca pensó que el chico le fuera a ser pasar por la cabeza el caviar [cambiar] de personalidad y de aspecto, Lara pensó que se cambiaba de personalidad y aspecto a lo mejor podía gustar a este chico, ella cambio empezó a vestir con una chica normal y no seguir como antes con chandals sin peinar con nudos en el pelo etc. Se le podría decir que era un machote pero ahora según ella se dedicaría a cuidar su cuerpo y ser normal. Él era muy distinto a ella, era: honesto, simpático, agradable, guapo, sincero, no le gustaba la violencia ni la maldad ni las injusticias. Cuando el iba por la calle y veía algo malo lo detenía. A menudo ellos dos se encontraron en varias veces en bares, discotecas, en la compra, en el cine, este chico era muy lanzado y empezó hablar con Lara mas adelante tuvieron hijos y se fueron a vivir a una casa a las afueras de Marimbó” (Mujer, 13 años, escuela católica, nivel socioeconómico bajo). [Original en castellano]*

#### 3.2. Escapar de la Miseria

La imagen estereotipada del inmigrante pobre y tercermundista invadiendo las playas de la península en frágiles pateras, transmitida una y otra vez por los medios de comunicación, parece haber permeado hondamente en el imaginario social infantil. Los cuentos elaborados por los niños/as revelan una sutil, pero importante, distinción entre "inmigrante" y "extranjero". Mientras la primera categoría se halla asociada a la migración proveniente del tercer mundo, la segunda, en cambio, se relaciona con una migración proveniente del rico primer mundo. Los protagonistas de los cuentos asociados a la idea de inmigrante (opuesto a extranjero), se ven obligados a dejar su hogar debido a la situación en

la que se encuentran en su país de origen. Por tanto, estos viajes constituyen una suerte de huida. ¿De qué quieren escapar? : Básicamente de la miseria, el hambre, la cesantía y en forma general de la falta de oportunidades, especialmente la de educación:

*“Es un país donde la gente es muy pobre y no pueden trabajar prácticamente en nada, hay muchos animales y la gente les tiene miedo [...] Tiene muchas sabanas y poca agua. No hay casi casas, pero parece un lugar bonito [...] No hay ciudades. Todo el país no se parece en nada a Barcelona., En Barcelona hay mucha civilización y por allá poca. Las casas son hechas de paja y madera, tienen pocas pero parecen acogedoras [...] Son gente muy simpática. Tienen mucho sentido del honor por qué sino cómo harían pasar el tiempo. Trabajan en el campo para poder alimentarse pero como hace mucho calor y no es que tengan mucha agua potable, no se puede hacer gran cosa. La gente no tiene dinero. Y no es que vivan de fábula en sus casas, porque vive mucha gente junta” (María, 10 años, describiendo a África) [Traducido del catalán]*

### 3.3. Los Anormales

Una de las formas de representación más común de la transgresión social en los niños/as se halla asociada la idea de anormalidad. La anormalidad es, desde la perspectiva infantil, la causa última de la violación de la norma. Hemos encontrado tres tipos de anormalidad en los textos escritos por los niños/as: la enfermedad, la posesión (mágica, demoniaca, etc.) y la marginación social. En todos estos casos, el transgresor es presentado como víctima. Enfermo, poseído o frustrado por su aislamiento social, el transgresor se ve impulsado a la violación de la norma, incluso contra su voluntad. En la mayoría de los relatos, se nos presenta un sujeto pasivo que requiere la actuación de otros personajes para superar la anormalidad que padece y de esta forma acabar con la transgresión:

*“El Eloi, un héroe:.. se dio cuenta de que lo que hacía no tenía sentido y que los animales, los árboles y los insectos del bosque no tenían culpa de sus problemas con el alcohol. El Eloi decidió dejar de beber porque vio que el pueblo de los babalins no comenzaba a marginar y las cosas no le salían como él quería. Una semana después de la gran decisión el Eloi decidió crear una fundación para proteger el bosque. Primero esta fundación no tenía mucho éxito y se planteó dejar este trabajo, pero se vio obligado a continuar porque él era el culpable de todos los destrozos del bosque. Con el paso del tiempo el trabajo del Eloi se vio recompensado y la fundación llegó a tener un éxito total del pueblo de los babalins se hicieron voluntarios de esta fundación. Así el Eloi llegó a ser una de las personas más importantes del país y el y su familia fueron felices para toda la vida” (hombre, 14 años, escuela católica, nivel económico alto). [Traducido del catalán]*

## 4. CONCLUSIÓN

Introducirse en el mundo social infantil es en sí mismo un desafío sorprendente y enormemente enriquecedor. Es un trabajo arduo, pero sin lugar a dudas maravilloso. Impresionan profundamente los anhelos de justicia social de los niños/as, su preocupación por la guerra, el hambre, la violencia, la discriminación, la intolerancia y un sinnúmero de problemas sociales, que se ven claramente reflejados en sus cuentos. En algunas ocasiones sus relatos

pueden dejarnos con un cierto sinsabor: la profundidad y acidez de sus críticas a nuestra sociedad, lo grises e hipócritas que nos ven como adultos. Sus curiosas ocurrencias y desbordante imaginación, ciertamente nos pueden hacer sonreír. Sus cuentos, mediante la técnica que hemos desarrollado, nos permiten asomarnos a lo que ellos/as entienden como justo, normal y racional, y sus respectivos contrarios. Nos proporcionan pistas de cómo creen que funciona el mundo social, cuáles son sus principales instituciones y actores y qué papel en el gran engranaje social ocupa cada uno de ellos. Además nos permiten acceder a una imagen de la familia, de los roles de género y de ellos mismos en cuanto niños/as o pre-adolescentes. A través de los relatos podemos pasar del nivel individual y microsocioal al nivel macrosocioal: desde cómo se representan a sí mismos y su entorno más cercano, a cómo se representan la sociedad en general, especialmente en lo referente a la norma, la transgresión y problemas sociales tan relevantes como la inmigración. La herramienta *Cuento Inconcluso* nos proporciona una verdadera mina de oro: ¡Tenemos ante nuestros ojos la visión infantil acerca de la sociedad!

## 5. REFERENCIAS

- FARR, R. (1983) "Escuelas europeas de psicología social: la investigación de las representaciones sociales en Francia". *Revista Mexicana de Sociología*, 45 (2).
- GERGEN, K. (1993) "El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna". *Sistemas familiares* (año 9 número 2).
- JENKS, C. (Ed.) (1982) *The Sociology of Childhood. Essential readings*, Londres: Gregg Revivals.
- MOSCOVICI, S. (1985-1986) *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2006) "Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista del grupo aplicada al estudio de la tecnología". *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (12), 65-88.
- URMENETA, A.R. (1997) *Reproducción y resistencia al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles*. Tesis para optar al grado de licenciada en sociología. Mimeo. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- (2004) "La inmigración vista por los niños y las niñas. Investigación exploratoria en la ciudad de Barcelona". *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina. Valencia: Editorial Germania.
- (2008) *Reificación, reproducción y resistencia al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles*. Tesis para optar al grado de doctora en sociología. Mimeo. Barcelona: en registro, Universidad de Barcelona.

## 6. ANEXOS: CUENTO INCONCLUSO

**Instrucciones:** Lee atentamente el texto que te hemos dado. Allí encontrarás un cuento que no tiene final. Se trata de que tú imagines que eres el autor o la autora de este cuento y que le des un final a la historia.

- La primera tarea a realizar es ponerle un nombre al personaje principal de esta historia. Para eso hemos colocado varias líneas en blanco (\_\_\_\_\_) en ellas deberás escribir el nombre que a ti te gustaría que tuviera el o la protagonista.

- Después de los puntos suspensivos (...) deberás continuar escribiendo tú el final del relato, en las hojas en blanco que te hemos entregado. Puedes escribir en catalán o en castellano, según te sea más cómodo.

- Al final del texto encontrarás algunas preguntas sobre el personaje principal que debes contestar. No dejes ninguna pregunta sin responder.

- Finalmente te pedimos que pongas un título a este cuento y que lo escribas al comienzo de la historia.

Existía una antigua ley que todo el mundo en la ciudad de Marimbó conocía y respetaba. Esta ley decía que todos los ciudadanos debían cuidar y mantener limpios los cuatro grandes parques de la ciudad, y así lo hacían todos los marimboneses. Esta es la historia de \_\_\_\_\_ un/a ciudadano/a de Marimbó que no quiso respetar esta ley y de lo que sucedió después. Tal como habíamos dicho, en Marimbó todos cuidaban de los parques y se esmeraban en mantenerlos limpios y bonitos, esto era un motivo de orgullo para la comunidad; puesto que en los últimos años con la llegada de los turistas se habían convertido en un verdadero símbolo de la ciudad. Todos pensaban así... todos excepto \_\_\_\_\_ a pesar de que al igual que el resto de los marimboneses había crecido cerca de estas ‘maravillas’ naturales, a él/ella no le

importaban para nada, es más les tenía un cierto rencor, más que su hogar los consideraba una especie de cárcel. Para \_\_\_\_\_ esto del turismo eran tonterías de la gente y ‘limpio’, ‘ordenado’ o ‘natural’ eran sinónimo de aburrido. Así que había decidido declararles literalmente ‘la guerra’. Cada día \_\_\_\_\_ rompía los cubos de basura del parque y esparcía la basura por aquí y por allá, rayaba los bancos, arrancaba las plantas, quebraba las ramas de los árboles, cazaba a los pájaros y ponía trampas a las ardillas. ¡Imagínense el espectáculo que era encontrarse a uno de estos animalitos medio destrozado en un banco del parque!. En fin, \_\_\_\_\_ dejaba todo hecho un desastre. Los marimboneses estaban verdaderamente tristes y preocupados. Pero como todas las cosas malas algún día se vuelven buenas, \_\_\_\_\_ iba muy pronto a cambiar. Esto debido a que un día ...

### DIARIO DE UN VIAJE

**ACTIVIDAD 1:** Eres un famoso escritor o una famosa escritora y vas a crear un **personaje principal** para un cuento. IMAGINA un personaje que vive en otro país y que por algún motivo debe dejar su casa e irse a vivir a un país diferente al suyo... Ahora vamos a **explicar** cómo es ese personaje... Contesta las siguientes preguntas acerca del personaje principal que has inventado:

- 1) ¿Cómo se llama tu personaje principal?
- 2) ¿Qué edad tiene?
- 3) ¿Cuál es su sexo (masculino o femenino)?
- 4) ¿De qué color es su piel?
- 5) ¿De qué color son sus ojos y su pelo?
- 6) ¿Es más bien alto o más bien bajo?, ¿es más bien gordo o más bien flaco?
- 7) ¿Cómo va vestido?
- 8) ¿Qué hace tu personaje durante el día?
- 9) Si tu personaje es mayor explica ¿qué hace?, ¿tiene trabajo? ¿dónde trabaja? ¿cómo es su trabajo? Si tu personaje es menor explica en qué le gustaría trabajar cuando sea grande.
- 10) ¿De qué país es tu personaje principal? (Recuerda que tiene que ser de un país extranjero)

- 11) ¿Cómo es el país en el que vive tu personaje principal?
- 12) ¿Cómo es el paisaje de ese país?
- 13) ¿Hay ciudades?, ¿cómo son?, ¿se parecen a Barcelona?, ¿cómo son sus casas?
- 14) ¿Cómo es la gente en el país de tu personaje principal?, ¿en qué trabajan? ¿cómo vive la gente en ese lugar?
- 15) ¿Cómo es la casa de tu personaje principal?
- 16) ¿Vive con alguien o vive solo o sola?
- 17) Si vive con alguien: ¿Con quién vive? ¿cómo se llaman esas personas?, ¿qué edad tienen?, ¿qué relación tienen con tu personaje? (marido, esposa, padre, madre, hermano, hermana, hijo, hija, etc.), ¿en qué trabajan o estudian estas personas?

**ACTIVIDAD 2:** Vamos a continuar trabajando con el personaje que inventamos la sesión anterior. Al igual que los escritores y escritoras ahora vas a escribir un CUENTO. Vas a explicar la historia de tu personaje. En la página en blanco que te hemos entregado tienes que escribir un cuento sobre el personaje que inventaste la sesión anterior. Recuerda que en tu cuento debes explicar por qué tu personaje dejó su país, cómo llegó a un país diferente al suyo y todas las cosas que le pasaron después.

# **PERFIL DE COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR PROFESIONAL SEGÚN PROFESIONALES EN EJERCICIO**

**Mari Fe Sánchez García, Beatriz Álvarez González, Juan Carlos Pérez-González  
y Nuria Manzano Soto, *Universidad Nacional de Educación a Distancia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El orientador profesional que desarrolla su labor en los contextos sociolaborales tiene como función prioritaria ayudar a las personas en general y, particularmente a los/as trabajadores/as que se encuentran en situación de paro, para lograr un desarrollo satisfactorio de su carrera profesional, y en ese marco, proporcionar ayuda para la inserción/inclusión sociolaboral.

Mediante el estudio que se presenta en esta comunicación se pretende exponer el planteamiento metodológico y el avance de resultados acerca del estudio sobre el perfil de competencias del orientador profesional a partir de las opiniones de expertos, profesionales en ejercicio e informantes clave (que desarrollan su actividad fuera de los ámbitos escolares).

El perfil de este profesional se justifica y configura a partir de numerosos documentos normativos elaborados tanto por organismos nacionales como internacionales. Y asimismo, aunque son escasos, cabe tener en cuenta algunos estudios empíricos desarrollados en nuestro país, que hacen aproximaciones a su delimitación.

Así, podemos encontrar el estudio titulado *Perfil profesional del/la técnico/a de orientación para el empleo* (Dinamia, 2007), que aporta una estructura basada en tres grandes núcleos competenciales, describiendo las actividades profesionales y tareas específicas dentro de cada uno de ellos.

Otro trabajo titulado *Estudio de situación y propuestas para el avance de los servicios de orientación profesional para el empleo* (Labour Asociados Consultores, 2005) estructura un sistema de análisis que incorpora elementos, procedentes de distintas fuentes, para el diagnóstico de los servicios en quince mercados locales pertenecientes a seis comunidades autónomas, desde una amplia muestra de trabajadores demandantes de empleo. El estudio profundiza en las dimensiones de orientación más demandadas así como en las limitaciones de los servicios ofrecidos.

Por otro lado, el proyecto *Integra: Coordinadas metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación* (Forem, 2005) aporta un diseño de metodologías empleadas en orientación profesional para trabajadores/as en activo, como proceso educativo de toma de conciencia. En este sentido, define el papel del orientador dentro de un sistema integrado de información, orientación y asesoramiento profesional, extrayendo las implicaciones que para la orientación tiene un nuevo sistema basado en competencias; y, asimismo, plantea unas bases para desarrollar protocolos de orientación sensibles a las particularidades de los colectivos que este sistema deberá acoger.

Finalmente, el *Foro sobre la orientación de los trabajadores en materia de formación profesional* (Forem, 2008) ha tenido como objetivo debatir el perfil y definir un modelo de cualificación para el orientador/a profesional, a través de la participación de 54 personas expertas y profesionales de la orientación en contextos sociolaborales. Los resultados alcanzados han permitido profundizar en el conocimiento de la realidad de la orientación profesional tanto en España como en la Unión Europea, identificando buenas prácticas y procesos de optimización del ejercicio profesional.

## 2. MÉTODO

Para el diseño metodológico de nuestro estudio se recurre a la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas. La razón de esta combinación obedece al hecho de que se trata de una investigación encaminada a explorar el perfil de competencias del orientador profesional, el cual constituye una realidad compleja y heterogénea, por lo que precisamos profundizar en las necesidades y demandas de este campo profesional, así como en las funciones y tareas que deben desempeñar sus especialistas, con la finalidad de llegar a una identificación de competencias, conocimientos y requisitos para la intervención, lo más ajustados y coherentes con el ámbito profesional, para lograr el objetivo de una adecuada inserción laboral, y por consiguiente una respuesta a las demandas de dicho campo.

Esta aproximación al perfil del orientador profesional se realiza desde un planteamiento que permite recabar la percepción de profesionales en ejercicio y expertos en lo que se refiere a la formación y especialización profesional. Por esta razón, se ha desarrollado una investigación, de carácter fundamentalmente descriptivo, con un diseño que parte del análisis documental de los desarrollos normativos e informes existentes en el contexto nacional e internacional, y que se integra en un enfoque metodológico de estudio de casos múltiple, partiendo de la consideración de *caso* como una situación real a través de la cual es posible observar el desarrollo y manifestación de un determinado fenómeno. En nuestro estudio los casos están constituidos por el conjunto de información obtenida como resultado de una combinación de técnicas, como son: las respuestas, observaciones y sugerencias de expertos e informantes clave, recogidas a través de un cuestionario, elaborado de forma

específica para este estudio, de entrevistas personales, así como de la información recabada en el análisis documental anteriormente citado.

Optamos por el método de estudio de casos ya que éste está recomendado cuando se desea llevar a cabo una investigación en profundidad sobre un tema o fenómeno específicos y, generalmente, de elevada complejidad. Esta metodología no está necesariamente limitada al estudio de una persona, un colectivo o institución, sino que cabe la posibilidad de definir otro tipo de objeto de estudio, en nuestro caso el perfil de competencias del orientador profesional.

El estudio de casos múltiple es una metodología ampliamente utilizada en el campo educativo y de las Ciencias Sociales (Denzin & Lincoln, 1994; Valles, 1997), con potencial para profundizar en los fenómenos de la realidad social a través de procesos de análisis inductivo. En nuestro estudio, los participantes que aportan información específica sobre su particular realidad profesional son, como se indica en el cuadro 1, los agentes sociales de la muestra: orientadores educativos, profesionales, expertos del mundo laboral, profesores universitarios y otros agentes relacionados con el ámbito de la orientación profesional. Por otro lado, consideramos que esta metodología es adecuada en nuestro caso ya que, siguiendo el planteamiento de Chetty (1996), el estudio de casos múltiples es una opción rigurosa por las siguientes razones:

- a) *Se aplica bien al estudio de temas de investigación en los que la justificación y fundamentación existentes son todavía incompletas.* En estudios y consultas que hemos revisado con relación a la justificación del perfil de los profesionales de la orientación, aunque hemos encontrado aspectos interesantes, todavía abundan las respuestas parciales a la justificación de trabajar sobre un conjunto u otro de competencias y de funciones necesarias en el desarrollo de la carrera del orientador profesional.
- b) *Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.* Los distintos profesionales y expertos consultados nos ofrecen una panorámica bastante completa de la multiplicidad de funciones a realizar y de la diversidad de competencias requeridas en distintos contextos y situaciones.

En cuanto al proceso para desarrollar nuestro estudio, destacamos las siguientes fases:

- Definición del objetivo del estudio
- Identificación de los expertos e informantes clave en el estudio, que también podemos considerar como “partes interesadas” en el mismo.
- Identificar otros informantes o grupos relevantes en este campo, ya sean proveedores o receptores de actuaciones en orientación profesional.

## 2.1. Participantes

Atendiendo a la heterogeneidad de los profesionales que ejercen en el ámbito de la orientación profesional, ha sido necesario definir las figuras específicas de expertos e informantes clave a los que se realizaría la consulta sobre el perfil de competencias de dicho profesional, y se detallan en el cuadro 1.



Cuadro 1. Definición de expertos e informantes clave

- **Empleadores y directores de programas de orientación sociolaboral.**  
*Se requiere su opinión sobre las necesidades de recursos humanos especializados.*
- **Representantes de organizaciones laborales** (asociaciones ... etc)  
*Se requiere su opinión sobre las necesidades de orientación profesional.*
- **Profesionales de la orientación profesional en ejercicio.** *Para que señalen los conocimientos, requisitos y competencias profesionales que son esenciales en el ejercicio de su profesión.*
- **Docentes universitarios del campo de la orientación.** *Para que señalen los conocimientos, requisitos y competencias profesionales a desarrollar en los programas de formación.*
- **Otros profesionales afines al campo de la orientación profesional** (mediadores, trabajadores sociales, educadores de adultos ...) *Para que señalen las funciones y competencias clave en el desempeño de su profesión.*

Para seleccionar la muestra se trató de llegar a un conjunto de participantes diverso en cuanto a su perfil y en cuanto a su Comunidad Autónoma de origen. No obstante, la finalidad principal no era seleccionar una muestra representativa en términos estadísticos, sino contar con una muestra de expertos cuyo criterio nos resultase confiable dadas sus referencias y experiencia profesional en el ámbito de la orientación profesional.

Finalmente, el estudio se basó en una muestra incidental compuesta por un N total de 38 profesionales (34 mujeres y 4 hombres), con una experiencia profesional como orientadores profesionales/laborales media de 6,7 años (rango: 1-16 años), procedentes de 21 provincias y 14 Comunidades Autónomas distintas.

## 2.2. Instrumento

El cuestionario utilizado para la recogida de la información consistió en una serie de 38 ítems describiendo, cada uno de ellos, una competencia profesional específica. A cada uno de estos ítems correspondían dos escalas de respuesta diferenciadas, una escala de “*importancia*”, donde cada experto debía valorar en qué medida cada una de las competencias resultan más o menos importantes para el desempeño en el trabajo del orientador profesional, y otra escala de “*formación*”, donde se valoraba el grado de formación que en cada competencia poseía el experto que respondía en el momento de cumplimentar el cuestionario. Ambas escalas eran de tipo Likert de 4 puntos, con las siguientes categorías: 0 = nula; 1 = baja; 2 = media; 3 = alta.

En cuanto a las categorías de competencias que se incluyeron en el instrumento, en el cuadro 2 se presenta una síntesis de las mismas.

## 2.3. Procedimiento

En esta fase del estudio, que consideramos inicial ya que en el momento de redactar estas líneas nos encontramos en una segunda fase de consulta a informantes internos a la universidad (profesores, tutores y estudiantes), se realizó el análisis documental acerca de nuestro tema de estudio. A continuación, y una vez seleccionados los profesionales y expertos, se contactó con ellos y se realizaron las entrevistas abiertas (presenciales y

telefónicas), en las que, tras la explicación del objetivo del estudio, se recogieron sus impresiones espontáneas acerca del perfil que estamos investigando. Con relación a la metodología utilizada para el análisis de la información, tanto el análisis documental como los registros de campo, han sido objeto de análisis cualitativos.

Además, se invitó a los expertos y profesionales a participar en la consulta a través del cuestionario ya descrito, indicándoles el modo de realizar su contribución. El cuestionario ha sido diseñado y cumplimentado en formato *online*. Y una vez recogidos estos datos, también se ha procedido a realizar análisis descriptivos, utilizando la aplicación SPSS.

*Cuadro 2. Categorías de competencias del orientador profesional abarcadas por el instrumento utilizado en el estudio*

- **Competencias para promover el autoconocimiento.**  
*Ejemplo: ser capaz de promover la autoevaluación.*
- **Competencias para identificar y gestionar los recursos**  
*Ejemplo: identificar a los potenciales empleadores y mecanismos de selección de recursos humanos.*
- **Competencias para desarrollar el conocimiento sobre la orientación profesional.**  
*Ejemplo: conocer las bases teórico-conceptuales que sustentan la intervención orientadora.*
- **Competencias de intervención en orientación profesional.**  
*Ejemplo: Desarrollar materiales y estrategias específicos para la búsqueda de empleo.*
- **Competencias de diagnóstico en orientación profesional**  
*Ejemplo: Identificar problemas y necesidades que demandan intervención desde la orientación profesional.*

### 3. RESULTADOS

Del análisis documental realizado, cabe destacar los siguientes resultados:

- Existen numerosos documentos legislativos nacionales, que recogen la finalidad y funciones de la orientación profesional, entre ellas:
  - El *Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, regulador del Plan nacional de formación e inserción profesional*, que en su Artículo 15 recoge los cometidos de los promotores de orientación e inserción profesional del INEM.
  - La *Orden del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de 20 de enero de 1998* (BOE 23) por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo; y la *Orden de 4 de febrero de 2000* (BOE 11), que modifica la anterior.
  - La *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, que establece en su Título III tanto la finalidad como la organización de la información y la orientación profesional.
  - El *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*, que en su Artículo 4 reconoce las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación, como aquellas que permiten mejorar la

eficacia del subsistema de formación para el empleo, cuyos destinatarios serán todos los trabajadores ocupados y desempleados.

- *Plan Extraordinario de medidas de orientación, formación profesional e inserción laboral (Real Decreto-Ley 2/2008, de 21 de abril, de medidas de impulso a la actividad económica)*, en cuyo Artículo 9 se establece que las acciones se desarrollarán a través de grupos específicos de búsqueda de empleo, como parte de su itinerario personalizado de inserción, que en todo caso deberán ser tutorizadas por orientadores profesionales.
- Los informes y normativas internacionales (Comisión Europea, 2000; 2001; 2002; 2003; CEDEFOP, 2005; OCDE, 2004) insisten en la necesidad de esta figura en el marco de las acciones de las políticas activas de empleo, del desarrollo del principio de igualdad de oportunidades en la formación y en el empleo, así como en las políticas de lucha contra la exclusión social.
- Por otro lado, las aproximaciones realizadas a través de estudios empíricos al perfil del orientador profesional (Forem, 2005; Labour Asociados Consultores, 2005; Dinamia, 2007; Forem, 2008), si bien son escasas y parciales, están centradas únicamente en el modelo institucional OPEA (acciones orientación para el empleo y el autoempleo). Aunque desde los mismos se recogen aportaciones de interés que confirman ciertas necesidades de formación, no logran una definición clara y completa de este perfil de competencias del orientador profesional.

En lo que se refiere a los resultados del cuestionario y las entrevistas personales a la muestra de expertos consultada, tras un análisis descriptivo de los datos referentes a las 38 competencias valoradas por los profesionales encuestados, se encontró que 20 de las 38 competencias obtuvieron una valoración media-alta (con media mayor o igual a 2.5 puntos y moda igual a 3 puntos) en la escala de importancia, lo que nos conduce a considerar a estas 20 competencias como competencias clave del orientador profesional. Este conjunto de 20 competencias de importancia media-alta representa un punto de referencia para continuar explorando y definiendo con mayor precisión cuál es el perfil de formación ideal para el orientador profesional.

Por otro lado, en cuanto a la escala de formación recibida, los profesionales mostraron niveles bajos de formación (inferior a 2 puntos) en al menos 24 de las 38 competencias, así como en la puntuación global del cuestionario (1.80;  $dt = .47$ ), lo cual viene a respaldar nuestro supuesto de partida de que la formación actual (inicial y continua) de orientadores profesionales todavía presenta carencias en el desarrollo de competencias que capaciten para la intervención eficaz, sobre todo en ámbitos de especial impacto en la actualidad, como pueden ser los colectivos de inmigrantes, mujeres, personas con discapacidad, entre otros.

#### 4. CONCLUSIONES

Tomados en su conjunto, los resultados cuantitativos y cualitativos de este estudio, acordes con otros estudios recientes a nivel nacional e internacional, aportan un posible modelo de referencia a tener en cuenta para el diseño de programas de formación inicial y permanente de los orientadores profesionales en España. No obstante, es preciso seguir depurando el esbozo de competencias que se ha derivado de los datos de este estudio. Con todo:

- Se aprecia que en la formación de este profesional, han existido hasta ahora lagunas en la oferta universitaria oficial. Por ello, hasta el momento, el personal orientador en el contexto sociolaboral se incorpora a la profesión con una formación inicial extremadamente heterogénea y, con frecuencia, insuficiente y poco ajustada a las funciones que debe desempeñar, por lo que en su mayor parte, estos orientadores adquieren las competencias necesarias durante el propio ejercicio profesional y a través de formación continua.
- Obviamente, no es esta una situación deseable, y parece urgente que las universidades comiencen a desarrollar programas formativos que tengan carácter oficial, a fin de contribuir a una mejor calidad de estos servicios y a la profesionalización del orientador en el contexto sociolaboral.

En definitiva, el nuevo papel que se reclama para la figura del orientador profesional supone que éste deberá desarrollar funciones y planteamientos tendentes a acompañar a las personas, a ayudarles a tomar decisiones sobre su carrera profesional, a desarrollar competencias profesionales y de auto-orientación y, paralelamente, a ayudarles a analizar y seleccionar la información que necesitan en el laberinto de información a su alcance.

**Nota:** La presente comunicación refleja parte de una investigación más amplia cuyo informe más detallado se encuentra actualmente en proceso de publicación (para ampliar información al respecto véase Sánchez García, Álvarez, Manzano, y Pérez-González, en prensa).

## 5. REFERENCIAS

- AIOSP (2005). *Hoja informativa* de la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional, nº 53. <http://www.iaevg.org/crc/files/newsletters/Newlet53sp.doc> [Consulta: 9 marzo 2006].
- CEDEFOP (2005). *Improving Lifelong Guidance policies and systems using common European Reference Tools*. <http://www.cedefop.europa.eu/> [Consulta 10 de diciembre de 2008].
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium – sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre–diciembre.
- Comisión Europea (2000). *Memorándum de aprendizaje permanente*. Bruselas, 30.10.2000. SEC (2000) 1832. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memoes.pdf> [Consulta: 10 febrero 2006].
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio de aprendizaje permanente*. Bruselas, 21.11.2001. COM (2001) 678 final. [http://www.mec.es/educa/incual/files/es\\_comunicacion\\_LLL.pdf](http://www.mec.es/educa/incual/files/es_comunicacion_LLL.pdf) [Consulta: 15 enero 2009].
- Comisión Europea (2002). *Declaración de Copenhague*. Copenhague, 29-30.11.2002. [http://www.mec.es/educa/incual/files/es\\_DeclaCopenhague.pdf](http://www.mec.es/educa/incual/files/es_DeclaCopenhague.pdf) [Consulta: 15 enero 2009].
- Comisión Europea (2003). *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*. Bruselas, 11.11.2003. COM(2003) 685 final. [http://www.mec.es/educa/incual/files/es\\_com\\_2003\\_685-a1\\_23013.pdf](http://www.mec.es/educa/incual/files/es_com_2003_685-a1_23013.pdf) [Consulta: 18 febrero 2006].
- Comisión Europea (2008). Recomendación de la Comisión de 3 de octubre de 2008 sobre la inclusión activa de las personas excluidas del mercado laboral. *Diario oficial de la unión europea*, l307(18.11.2008), 11-14.
- CIDEC (2000). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. Cuadernos de Trabajo*, nº 27. Donostia: Eusko Jaurlaritz.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.)(2000a). *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dinamia (2007). *Perfil profesional del/la técnico/a de orientación para el empleo*. Madrid: FOREM
- FOREM (2005). *Integra: Coordinadas metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación*. Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2005. Madrid: FOREM (Documento interno).
- FOREM (2005). *Integra: Coordinadas metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación*. Madrid: FOREM (documento interno).
- FOREM (2008). *Foro sobre la orientación de los trabajadores en materia de formación profesional*. <http://www.orienta-ccoo.es/proyecto.asp> [Consulta: 12 febrero 2009].
- Hernández, F. J. (2005). *El mundo del trabajo y el desafío de la cualificación profesional*. Seminario Estadual de Avaliação do PNQ/PLANTEQ celebrado en Maceió los días 9-10 de agosto de 2005. [http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc\\_educacio/sem\\_al.pdf](http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/sem_al.pdf) [Consulta: 10 marzo 2006].
- INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Formación y Cualificación Profesional*. Madrid: INEM.
- Labour Asociados Consultores (2005). *Estudio de situación y propuestas para el avance de los servicios de orientación profesional para el empleo*. Madrid: Labour Asociados Consultores.
- OCDE (2004). *Orientación Profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/30/52/34529291.pdf> [Consulta: 12 febrero 2006].
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B., Y MANZANO SOTO, N., Y PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (en prensa). Análisis de las competencias de orientación profesional: Implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. (prevista su publicación en noviembre de 2009).

# **LOS PERFILES PROFESIONALES DESDE UN ENFOQUE CIENTÍFICO TECNOLÓGICO EN TRABAJO SOCIAL DENTRO DEL CONTEXTO AVILEÑO**

**Miguel Ángel Gallardo Vigil, *Universidad de Granada* y Lissete Arzola de la Rosa,  
*Universidad de Ciego de Ávila***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Trabajo Social estudia las distintas formas de la acción social vinculada a la ayuda del necesitado (asistencia social, organización de los servicios sociales e implantación de políticas sociales por los diferentes estados). Esto hace que encontremos una relación estrecha entre Trabajo Social y el enfoque CTS. Se precisa en Cuba, por tanto, una reconceptualización del Trabajo Social, para dar respuesta a las demanda se la sociedad cubana. Ésta implica la necesidad de rediseñar los perfiles de los profesionales del Trabajo Social en Ciego de Ávila para que se encuentren en correspondencia con las exigencias tecno-científicas contemporáneas.

Para rediseñar los perfiles profesionales de un trabajador social se debe partir de la concepción de que su práctica profesional exige el dominio de competencias profesionales. Las mismas constituyen punto de partida para determinar los ámbitos del Trabajo Social en Cuba y a su vez deben de dar respuesta a las exigencias del entorno social donde se insertan. La competencia como referente profesional para el diseño de los planes de estudios tiene como finalidad provocar cambios en la formación de los trabajadores sociales, es decir, que el proceso de formación de profesionales en Trabajo Social esté concebido por competencias en la acción profesional.

A partir de conceptualizar competencias en la acción profesional desde la visión de las exigencias -relacionadas con capacidades y cualificaciones-, se puede demostrar que las concepciones teóricas que se tengan para analizar las mismas, no solo permite *redefinir desde*

*una perspectiva dinámica y actualizada los distintos perfiles profesionales en Trabajo Social, sino también orienta los programas de formación inicial y permanente de estos profesionales.* (Pozo, Gutiérrez y Poza, 2003)

Circunstancialmente ha emergido una nueva concepción de profesionalidad como consecuencia de las grandes transformaciones económicas, sociales y educativas, vigentes en la actualidad, lo cual hace que se afirme que la sociedad es como un todo, donde el individuo se desarrolla, adopta las características de un grupo social determinado y actúa dentro de una institución u organización.

Los cambios que se ocasionan en el mundo laboral, en los modelos y en la organización del trabajo, en el concepto, contenido, medios, métodos y formas sociales, es lo que impone un nuevo concepto de profesionalidad, estructurándose y modificándose sustancialmente los requerimientos profesionales (Echevarría, 2002).

Este estudio se basa en los resultados obtenidos tras la evaluación realizada sobre el Programa de Continuidad de Estudio de Trabajadores Sociales para determinar el grado de pertinencia del mismo. A raíz de esa investigación se detectó la necesidad de redefinir los perfiles profesionales de los trabajadores sociales, porque los existentes no estaban en correspondencia con lo que demandaba -y demanda- el contexto.

La utilización de términos como competencia desde la acción profesional para el análisis de los perfiles profesionales de los trabajadores sociales, propicia realizar un análisis que tenga como punto de partida las concepciones teóricas que identifican las competencias realizadas por diferentes investigadores de la temática, entre los que se encuentra Bunk (1994); Ginisty (1997); y Le Boterf (1996), entre otros.

Sobre la formación en las competencias de acción profesional se han realizado diversos estudios. El realizado por Pozo y otros (2003) centrado en la formación de animados socio-culturales sirvió como punto de reflexión para determinar cuáles eran los aspectos que faltaban o eran deficientes en la formación de los trabajadores sociales en Cuba. De este análisis se desprende la importancia que tiene la definición de perfiles profesionales desde las competencias de acción profesional.

La propia práctica profesional en Trabajo Social en el contexto avileño exige profesionales capaces de tomar decisiones de forma autónoma, de trabajar en equipos dinámicos y móviles, de asumir responsabilidades, de organizarse, de mostrarse abiertos a las continuas transformaciones y cambios en las formas de organización del trabajo, de una mayor polivalencia, creatividad y flexibilidad en el desempeño de sus actividades y funciones.

Por tanto, el objetivo principal del estudio se centra en rediseñar los perfiles profesionales del Trabajo Social en Ciego de Ávila para que se encuentren en correspondencia con las exigencias tecno-científicas contemporáneas.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

La muestra del estudio estaba formada por 123 trabajadores sociales, en activo, de la provincia de Ciego de Ávila, distribuidos por los 10 municipios que conforman la misma. El

criterio de selección fue que dichos sujetos fueran estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales, por ser la más afín al Trabajo Social.

## 2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario. A través del mismo se solicitaba a los participantes que determinaran las funciones y tareas, exigencias y condiciones de trabajo de los trabajadores sociales en activo. El análisis de datos se realizó con el programa SPSS 15.0.

## 2.3. Procedimiento

Una vez elaborado y validado el *cuestionario dirigido a los trabajadores activos* ha sido distribuido por las diferentes SUM (Sedes Universitarias Municipales) a través del servicio de mensajería y fueron aplicados por profesores que participan en la investigación y que residían en los municipios. Con el fin de favorecer la sinceridad en las respuestas, se ha garantizado el anonimato de los participantes.

## 3. RESULTADOS

En el análisis de los *contenidos de la práctica profesional* se partió del análisis de **las funciones y tareas** que deben ser desarrolladas por los trabajadores sociales, para que se realicen acciones socioeducativas que tengan implícito una mayor comprensión por parte de la población de los objetivos que se perciben desde el trabajo social. Uno de los resultados que se obtuvo es que la formación y orientación sociolaboral son funciones que frecuentemente desempeñan los trabajadores sociales porque trabajan en tareas que se vinculan con la formación de comportamientos y modo de actuación que facilite una correcta convivencia social y además orientan aquellos jóvenes que no tienen vínculos laborales y de estudio.

Sin embargo, funciones como la coordinación, gestión y administración son las menos desarrolladas y se demuestra porque adquieren valores por debajo del 50 %, sobre la respuesta de que sí emplean las mismas dentro de su contenido laboral, esto se relaciona con que no están debidamente instrumentadas en los planes de formación tanto de las Escuelas de Formación de Trabajadores Sociales (EFTS) y de la Sedes Universitarias Municipales (SUM). Siendo necesario la instrumentación de programas formativos que le introduzcan conocimientos que faciliten un desempeño en correspondencia con las destrezas, habilidades y capacidades que exige la profesión, que se insertan en el campo del Trabajo Social. Se debe indicar que las funciones se agruparon en 4 Grupos (en correspondencia con el criterio que utiliza Pozo y otros, 2003) y el resultado, ya analizado y en porcentajes, ha sido el siguiente:

	Funciones	Nada	Algo	Mucho	Bastante
<b>Grupo I</b>	De Coordinación y Dirección	26	23,5	35,7	14,6
	De Gestión de los Procesos Sociales	7,7	36,5	35,7	19,9



	De Administración	16,8	41,7	23,6	17,8
<b>Grupo II</b>	De Facilitación Social	8,78	28,6	45,5	17
	De Intervención	17,6	27,3	36	18,9
	De Planificación	12,2	32,2	34,9	20,6
	De investigación, diagnóstico y evaluación	13,8	32,5	35,8	17,9
<b>Grupo III</b>	De información y Difusión	5,3	33,7	45,5	15,5
	De promoción socio-cultural.	4,1	33,3	39,8	22,8
<b>Grupo IV</b>	De orientación sociolaboral.	3,3	27,6	43,9	25,2
	De formación.	21,75	31,9	31,7	14,6

Tabla 1. Grupos de Funciones

Las *exigencias de la práctica profesional* en Trabajo Social que más señalaron son las que destacan que poseen conocimientos específicos relacionados con la investigación social, y el dominio de la informática. Desde el punto de vista de exigencias específicas más marcadas son las relaciones interpersonales correctas y, reflexión y sistematización permanente del contexto, sin embargo para los trabajadores sociales le es necesario tener como actitudes una cierta flexibilidad, objetividad y polivalencia en el modo de actuación. Es necesario destacar que existen otros grupos de exigencias que no son muy percibidas por los trabajadores sociales entre las que se encuentran:

- *Exigencias formativas*: conocer todos los lenguajes de la comunicación (oral, escritos, gráficos,...); conocer todos los recursos y dispositivos acerca del trabajo socio-cultural; poseer un dominio en conocimientos relacionados con la intervención sociocultural y educativa tales como en trabajo socio-cultural, sociología, psicología, comunicación social, derecho, etc.); poseer unos conocimientos específicos que sólo se adquieren con una formación media superior previa y luego la universitaria; actualizarme y participar en procesos de formación continua con instituciones educativas; dominar los principios teóricos y metodológicos para la planificación, implementación y evaluación de proyectos socioeducativos y culturales.
- *Exigencias Específicas*: capacidad para acceder a la información y procesarla adecuadamente; reflexión y sistematización permanente del contexto; trabajar en equipo; resolver problemas de forma autónoma cualquier problemática que me

enfrente; capacidad de dirección y coordinación de las tareas de cada programa o proyecto socio-cultural que participo; capacidad de relación y comunicación y asumir responsabilidades externas a mi puesto de trabajo.

- *Exigencias actitudinales:* mantener un diálogo permanente con los implicados en mi medio de actuación; confianza en mí mismo, disponibilidad en el modo de actuación y discreción en el modo de actuación.

En el cuestionario se determinó que *las condiciones de trabajo*, de los trabajadores sociales es que laboran de manera muy intensa durante toda la semana y con horario, que a pesar de estar centrados entre 8 am hasta la 5 de la tarde, a veces se extiende dado por misiones que asumen de forma emergentes. Y sus puesto de trabajo se ubican en lugares que se les denomina puesto de mando y cumple con diferentes tareas que responde a programas priorizados en el país con el objetivo de elevar el nivel de vida de la población cubana, además se insertan laboralmente en ámbitos tanto rurales, urbanos y semiurbanos, e intervienen en colectivos de niños, jóvenes, adultos, ancianos, entre otros.

### 3. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de esta investigación se basan en las funciones y exigencias de los trabajadores sociales de Ciego de Ávila demuestran diversidad de denominaciones con las que se identifican; la gran dispersión de funciones y tareas que desarrollan, las exigencias que el entorno le impone a esta profesión y las diferentes condiciones administrativas-laborales en los que se encuentran estos profesionales son algunas de las características de la práctica en Trabajo Social, además de la intervención en diferentes contexto, lo que hace que se considere heterogénea.

Las funciones y tareas relacionadas con la dirección, administración y de coordinación con los factores de cada localidad no son percibidas por los trabajadores sociales. Una gran fortaleza de esta profesión es que las relaciones interpersonales, la polivalencia y objetividad en el modo de actuación de un trabajador social son asumidas como exigencias de la profesión, entonces el diseño de los perfiles profesionales de los trabajadores sociales a través de la instrumentación de la aplicación del enfoque de competencia desde la acción profesional es un procedimiento que puede ser extendido a otras provincias porque posibilita una mayor orientación de los planes de formación que se aplican en el programa de Continuidad de Estudio de Trabajadores Sociales.

De las aplicación de las siguientes acciones: rediseñar los perfiles profesionales en Trabajo Social desde las funciones, exigencias y condiciones de trabajo que impone el contexto avileño, proponer programas de formación continua en Trabajo Social donde se eduque competencias técnicas, formativas, específicas y actitudinales que permita niveles altos de socialización entre los trabajadores sociales y las comunidades que intervienen socialmente, facilitaría la continuidad de líneas de investigación que posibilite la implantación de un proceso de perfeccionamiento socioeducativo del Trabajo Social en correspondencia con las exigencias del contexto actual cubano.

#### 4. REFERENCIAS

- BUNK, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *CEDEFOP*, 1. Extraído el 13 de Marzo de 2000 desde <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complax/xxxx/esp/i/index.htm#1>
- ECHEVERRÍA, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GINISTY, D. (1997). L'home au centre du debat sur les competences. *Entreprises formation*, 103, 16-17
- KUHN, T. S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- LE BOTERF, G (1996). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Eds Gestión 2000.
- POZO, M.T ; GUTIERREZ, J. Y POZA, F. (2003). *Formación en Animación Socio-Cultural: Competencia de Acción y Criterios de Calidad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud, Junta de Andalucía.

# **INDICADORES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS DE AUTONOMÍA DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL Y COHESIONADORA<sup>1</sup>**

**Rafael López Atxurra, M. Ángeles de la Caba Collado e Isabel Bartau Rojas,**  
*Universidad del País Vasco*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La autonomía, en sus diferentes dimensiones –intelectual, emocional y conductual– constituye un objetivo educativo a menudo subrayado, no solo para favorecer el desarrollo personal sino también la socialización (Agnes y Hoffman, 2000; Heughebaert y Maricq, 2004). Sin embargo, los estudios transculturales (Kagitcibasi, 2007) han puesto de relieve que en las sociedades occidentales se incide mucho en los aspectos individuales de la autonomía dejando muy en segundo plano las competencias más relacionales, lo cual conlleva, con frecuencia, la ruptura con los ideales de las sociedades comunitarias y una potenciación del individualismo. Asimismo, algunas investigaciones han puesto de relieve la existencia de diferencias entre hombres y mujeres. Se trata, sin duda, de claves importantes de reflexión para la evaluación de esquemas y construcción de indicadores de evaluación que contribuyan a mejorar la intervención educativa para la construcción de competencias de autonomía relacional y sociedades cohesionadas. Dentro de este marco el propósito de la investigación que se presenta ha sido llevar a cabo un estudio piloto antes de utilizar las pruebas con madres, padres y educadoras/es para contrastar sus puntos de vista.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte de un proyecto de investigación que lleva por título “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género” (EDU2008-01478/EDUC) aprobada en la convocatoria de I+D Plan Nacional (2008-2011)

## 2. MÉTODO (OBJETIVOS, PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO)

### 2.1. Objetivos

Los objetivos de la investigación que aquí se presenta han sido:

- 1) Analizar las concepciones de lo que se entiende por autonomía en los contextos educativos e identificar hasta qué punto aparecen o no indicadores de autonomía relacional. Se trata, concretamente, de delimitar cuáles son los esquemas más importantes para definir la autonomía en una muestra de futuros profesionales de la Educación.
- 2) Explorar si los futuros profesionales de la Educación creen que chicos y chicas son iguales en autonomía o, si, por el contrario, existen diferencias manifiestas.
- 3) Explorar si los futuros profesionales de la Educación consideran que madres, padres y educadoras/es utilizan las mismas estrategias para estimular la autonomía en chicas y chicos o si, por el contrario, consideran que existe un trato que es diferenciado.
- 4) Analizar el papel que se concede a los distintos agentes educativos en el desarrollo de la autonomía, y, más concretamente, a la familia y la escuela: Se trata, asimismo, de esbozar qué papel se otorga a la propia persona en el desarrollo de la autonomía.

### 2.2. Procedimiento

La muestra está compuesta por 200 futuros profesionales de la Educación (Psicopedagogía, Pedagogía y Magisterio). Se han utilizado pruebas tanto abiertas como cerradas. En las pruebas abiertas, las respuestas se han categorizado, mediante un proceso inductivo, sirviéndonos del programa “Nudist 5 QSRN5”. Aunque el objetivo de la investigación con este tipo de prueba es, fundamentalmente, describir tendencias, se ha realizado un análisis de frecuencias para poder ver no sólo qué indicadores y dimensiones aparecen sino también la fuerza con que lo hacen, en términos de porcentajes. Por otro lado, se han utilizado preguntas cerradas, de tipo Lickert, y se han utilizado también listados de conductas extraídas de la literatura psicopedagógica en las que se ha pedido elegir las cinco más importantes.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Las concepciones de autonomía

La categorización de las respuestas ha dado lugar a un total de 22 indicadores, de los cuales tan sólo unos pocos alcanzan un porcentaje significativo. Esto denota que los esquemas de autonomía no son tan comunes ni tan compartidos como tendemos a pensar. El análisis de las frecuencias pone de manifiesto cuáles son las tendencias predominantes y la discusión de estos datos, junto con el análisis cualitativo, aportan algunas pistas a la hora de abordar la intervención educativa.

*Tabla 1*

Hacer por uno mismo	47,80%
Independencia-libertad	28,25%
Toma de decisiones	25 %

Autoconfianza-autoestima	20,65%
Pensar por uno mismo:	18,47%
Responsabilidad:	18,47%
Defender las ideas propias:	11,95%
Autorregulación	8,69%
Estar solo/no se protege en el grupo.	8,69%
Pedir ayuda:	5,43%
Capacidad para relacionarse:	4,34%
Afrontar dificultades	3,26%
Coherencia:	3,26%
Entusiasmo. Hacer con ganas:	2,17% %
Ser crítico	2,17%
Autoconocimiento:	2,17%
Mantener interés	2,17%
Motivación	1,08%
Esfuerzo	1,08%
Mantener la atención	1,08%
Actitud positiva	1,08%
Compromiso	1,08%

Un primer acercamiento a los datos permite vislumbrar un retrato de la persona autónoma como capaz de hacer por sí misma, independiente y libre para hacer lo que quiere, tomar decisiones y resolver problemas, segura de sí misma, responsable. Se trata de un retrato individualista donde llaman la atención dos cuestiones. Por un lado, la escasa presencia de ciertos elementos de autonomía que la literatura psicopedagógica señala como fundamentales y, por otro lado, la escasa presencia de elementos de autonomía relacional.

Sin lugar a dudas, el esquema más compartido para definir la autonomía en la muestra es “*hacer por uno mismo*”, “*desenvolverse*” y “*hacer las cosas sin ayuda de nadie*” (47,80%). Dentro de esta categoría se incluyen respuestas que delimitan las habilidades básicas de ese saber hacer. Se trata de un amplio espectro que incluye las habilidades básicas que se adquieren en la etapa infantil (comer solo, ducharse, desplazarse, tomar el transporte público o hacer un viaje) y el ejercicio de las habilidades domésticas tales como hacer compras, preparar la comida o arreglar las cosas. Por último el ámbito del trabajo se hace hincapié en el saber “*trabajar individualmente*” y en menor medida en “*trabajar de forma adecuada*”. De forma aislada se menciona este ámbito del trabajo como medio de vida y sustento (“*ganarse la vida para cubrir las necesidades básicas*”).

*Ser independiente y libre es el segundo elemento más destacado* (28,25%). Un buen número de las respuestas no va más allá de la expresión del término y cuando se precisa se hace referencia a “*no manifestar dependencia o subordinación respecto de las personas*”, “*ser libre para hacer lo que uno quiere*”, siendo muy pocos los que sitúan la independencia en la acción cotidiana, es decir, “*a la hora de hacer o acometer acciones*”.

La *toma de decisiones* (25%) se describe como un proceso reflexivo en el que se maduran las decisiones y que implica la capacidad de argumentar y es curioso el énfasis que se pone en que se realice sin ayuda en muchas respuestas. La capacidad de *resolución de problemas* como factor de autonomía alcanza a un 20,65% de las respuestas. Buscar salidas, soluciones; tener recursos, medios; poseer actitudes como la tranquilidad son algunas de las

vías citadas para resolver problemas y conflictos. Asimismo, el solventarlos “por si mismo”, sin ayuda de nadie constituye un denominador común en las respuestas.

La *autoconfianza* y la *autoestima* (20,65%) ponen el énfasis en cuestiones como el “creer sus propios pensamientos y opiniones”, “la seguridad en si mismo”, en las decisiones que toma o en el actuar con seguridad, el no manifestar inseguridad en el lenguaje corporal, el sentirse bien consigo mismo y el no tener problemas en reconocer sus limitaciones.

Finalmente, la *responsabilidad* como componente de autonomía tiene una presencia menor (18,47%). Se liga con “llevar la iniciativa en las responsabilidades que le atañen” y con la asunción de las consecuencias de sus decisiones. Las situaciones de ejercicio de la responsabilidad hacen referencia a cuestiones y tareas domésticas y a los quehaceres cotidianos.

En cuanto a los resultados que llaman la atención destacar tres cuestiones:

1) En comparación con “hacer por uno mismo” (47,80%) el *porcentaje de respuestas que asignan importancia a “pensar por uno mismo”* es significativamente menor (18,47%). Tener ideas propias, dirigir y seguir lo que se piensa (“pone sus normas”, “cumple sus leyes”, “sigue sus principios”) es importante pero no se valora tanto como hacer. La presencia de “*defender las ideas propias*” en contextos grupales y de posiciones antagónicas es aún menor (11,95%) y se entiende de formas variadas. Las respuestas más activas entienden que el individuo ha de “explicitar cuales son sus intereses”, “defender su pensamiento”, “manifestar su propia decisión”, “mantener sus ideas, aunque otros no piensen lo mismo”, “expresar cuando son diferentes de las opiniones de otros o se esté sometido a la presión de grupo”. Otros ponen el énfasis en el desarrollo de algunas estrategias asertivas (saber decir si/ saber decir no) o fórmulas genéricas como “saber hacer frente a la influencia de los otros”. También se mencionan actitudes que subrayan y parten de la confianza en el propio “yo”, tales como “seguir sus impulsos, sin que los otros le influyan” o el “no buscar siempre la aprobación de los otros”. Por último, frente a la defensa activa hallamos repuestas que se entroncan con una defensa pasiva replegada en cierto encastillamiento (“no deja que le impongan otras ideas”, “no se deja influenciar”). Paradójicamente, el “*ser crítico*” (2,17%) y la *coherencia* como indicador de autonomía tienen una presencia residual (3,26%).

2) Los elementos de afrontamiento *de dificultades* (3,26%) y *autorregulación* (8,69%) tan importantísimos en la literatura psicopedagógica y tan decisivos para conseguir relaciones equilibradas tienen una escasa presencia. Ser capaz de concretar objetivos, planificar acciones, ponerse límites a si mismo, poseer estrategias para superar los problemas u orientar el proceso vital conociendo las posibilidades y limitaciones es citado sorprendentemente poco. Paradójicamente, el *autoconocimiento* como indicador de autonomía es señalado únicamente por el 2,17% de los futuros profesionales de la educación encuestados, a pesar de que un porcentaje considerable (20,65%) piensan que es importante. Asimismo, hay un conjunto de actitudes estrechamente ligadas al afrontamiento y la autorregulación con presencia casi anecdótica. Se citan en concreto, *el esfuerzo* (1,08%), (orientado al logro de un objetivo), la *motivación* (1,08%) destinada a buscar soluciones, el *entusiasmo* (2,17%) en los quehaceres (entendido a veces como dinamismo), *mantener la atención* (1,08%), *manifestar y tener interés* (2,17%) y, por último, el *compromiso* (1,08%).

Otro aspecto estrechamente interrelación a la autorregulación es la gestión del tiempo que aparece como la capacidad para *estar sólo* y que tiene un 8,69% de respuestas. Tras esta disposición los sujetos de la muestra entienden que la persona autónoma no se protege en el

grupo y tienen capacidad de estar solo, que también implica “estar a gusto consigo mismo cuando esta solo”. Dentro de las formas de gestión del tiempo, algunos apelan a la “preferencia por estar solo a veces, mientras que en otros, ya de forma activa se señala que “toma tiempo para estar solo”. Algunos sitúan la cuestión en el “vivir solo”. En el extremo de este conjunto hallamos las respuestas que apelan a la autosuficiencia (3,26%), es decir, aquellos que entiende que la persona autónoma no necesita de nadie para vivir.

Hay otros aspectos del gobierno personal tales como tener *actitud positiva y cuidarse de si mismo* que apenas aparecen en las respuestas (1,08%).

3) *Predominio de los aspectos individualistas de la autonomía y escasa presencia de los elementos de autonomía relacional.*

Tanto los porcentajes de los esquemas más sobresalientes como el análisis de contenido de las respuestas, ponen de relieve un claro énfasis en los elementos más individualistas de la autonomía. Por un lado, hay que destacar que son pocas las respuestas que apuntan hacia la vertiente social de la autonomía. Por poner un ejemplo, la *capacidad para relacionarse* es señalada únicamente en el 4,34% de las respuestas. Esta capacidad se describe como capacidad para respetar a los otros, ser atento, poseer carácter abierto para dar conversación o tener la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones cotidianas de la relación. Su importancia es obvia pero son muy pocos quienes han considerado que éste sea un aspecto de la autonomía. Otros elementos como ofrecer ayuda o, incluso, saber *pedir ayuda* que son característicos de una autonomía relacional tienen también muy poca presencia (5,43%). Por otro lado, si nos fijamos en los aspectos más relacionales que sí tienen porcentajes importantes y que implican relación, tales como la toma de decisiones o resolución de conflictos no se nombran elementos que hagan referencia a la relación. Lo mismo sucede con la responsabilidad que se limita, prácticamente, a la responsabilidad en los quehaceres y deberes cotidianos, sin ninguna alusión a la responsabilidad interpersonal y el cuidado de “los otros”, que son elementos decisivos para la autonomía relacional.

### 3.2- Percepción sobre la conducta diferencial de autonomía en chicos y chicas.

La exploración sobre posibles diferencias en las conductas de autonomía de chicos y chicas, nos muestra una clara división de opiniones. Prácticamente la mitad considera que sí hay diferencias mientras que la otra mitad estima que no.

Tabla 2: *Diferencias en las conductas de autonomía de chicos y chicas*

SI	NO	NC
49,22%	51,14%	7,47%

Algunas de las respuestas afirmativas ofrecen un repertorio ilustrativo de argumentos explicativos de tales diferencias. En primer lugar, un porcentaje de los encuestados considera que las necesidades, los intereses y los pensamientos que poseen chicos y chicas son claramente divergentes; por ello, precisamente, se explica la existencia de conductas y grados de autonomía desiguales.

A la hora de plantear razones más específicas, los argumentos justificativos se orientan en dos direcciones. Para un primer grupo las limitaciones o características de cada género explicarían las diferencias. Para un segundo grupo las razones explicativas de las diferencias son contextuales.



En el primer grupo tenemos dos tipos de respuesta, cada una de las cuales atribuye los rasgos de la autonomía a uno de los géneros. Por un lado, están las respuestas que subrayan las limitaciones de las chicas para ser autónomas y se hace referencia expresa a “que les cuesta más ser autónomas”, “son más dubitativas”, “tienen más problemas de autoestima o tienen miedo para ser independientes”. Por el contrario, hay quienes piensan (son significativamente menos) que las chicas son más autónomas a medida que crecen y que, en general, son más responsables, más constantes en el trabajo y toman más decisiones. Las respuestas que destacan la autonomía de los chicos hacen hincapié en que tienen más confianza en sí mismos, son más independientes, más capaces de hacer cosas solos o “hacen lo que les da la gana”. También hay un grupo de respuestas que establece los argumentos en términos comparativos entre las características estereotipadas de chicos (fuertes, más liberales, activos) y chicas (débil, condicionada, pasiva).

En un segundo bloque, hay que considerar las respuestas que explican las diferencias en base a razones contextuales. En este sentido, se aduce que las chicas están más controladas, tienen más dependencia de la familia, están educadas para hacer las tareas de la casa o para estar al servicio de los hombres. Frente a este carácter restrictivo del contexto, en el caso de los chicos “se les da más autonomía”, para hacer las cosas de fuera y “para ir a cualquier sitio”. Asimismo, se observa que los contextos de despliegue de la autonomía los perciben de forma diferenciada. En el caso de las chicas, el contexto doméstico de las tareas de la casa, las responsabilidades, el cuidado de la gente, el “hacer frente a la vida” constituyen los escenarios de despliegue de la autonomía. Por el contrario, en el caso de los chicos la autonomía se desarrolla en el ámbito exterior, en las tareas mecánicas, en la diversión. Este es un aspecto interesante desde la perspectiva de la autonomía relacional.

### 3.3. Percepción sobre estrategias educativas favorecedoras de la autonomía

En cuanto a si los futuros profesionales de la Educación consideran que los educadores (padres, madres, maestros y maestras) tratan igual en chicos y chicas para favorecer la autonomía, la división es también considerable.

Tabla 3: percepción sobre trato igual a chicos y chicas

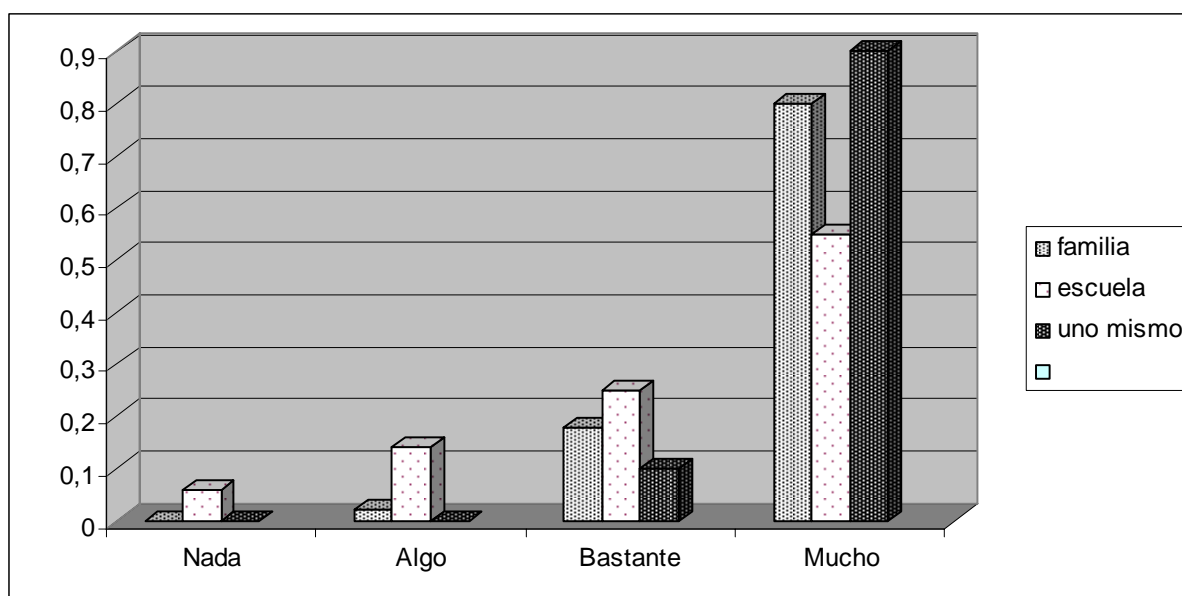
NO	SI	NC
53,97%	32,53%	13,5%

Es curioso que un porcentaje considerable (13,5%) no conteste ni se posicione al respecto. En cualquier caso, tal como se observa en la tabla, más de la mitad de las respuestas estiman que no se da un trato igual a chicos y chicas cuando se educa para la autonomía. Este trato desigual se fundamenta en una imagen que “considera a las chicas como inferiores, débiles, dependientes, por lo que se les protege o ayuda más”. También, es fruto de la posesión de expectativas diferentes por parte de las educadoras y los educadores. Se insiste, con mucha frecuencia, que a los chicos “se les deja más libertad” y que actúan con más autonomía. Asimismo observan que, sobre todo los padres, enseñan a ser autónomos a chicos y chicas de forma diferente y en ámbitos distintos. Así la demanda de responsabilidades a las chicas (p.e. los trabajos domésticos) sería un modo de ejercer la autonomía, mientras los chicos carecerían de autonomía en este ámbito (“a los chicos se les hace todo”)

### 3.4. El papel de los distintos agentes educativos y de uno mismo en el desarrollo de la autonomía.

Aunque resulte sorprendente, un porcentaje muy considerable de los encuestados, que serán futuros profesionales de la Educación, consideran que el papel más importante en el desarrollo de la autonomía lo tiene uno mismo, y en cuanto a los agentes educativos se da un protagonismo mayor a la familia que a la escuela. Merece, sin embargo, la pena comentar con detalle los datos. En el caso de uno mismo, el 90% dicen que mucho y el 10% que bastante. A continuación, el protagonismo se lo lleva la familia. Para el 80% su papel es de gran relevancia y para el 18% bastante relevante. Únicamente un 2% considera que la familia es tan sólo “algo” relevante. Paradójicamente, teniendo en cuenta que se trata de futuros profesionales de la Educación, un 6% opina que el papel de la escuela es nulo, un 14% que tiene algo de importancia, un 25% que bastante y un 55% que mucho. Es obvio que para un 25% de los encuestados la escuela no tiene funciones de Educación para la autonomía, tal y como se puede apreciar en el gráfico.

*Gráfico 1: El papel de la familia, la escuela y uno mismo en el desarrollo de la autonomía*



#### 4. CONCLUSIONES

Los objetivos de este trabajo son de carácter exploratorio y no se pretende extraer conclusiones, sino más bien orientaciones que puedan ser útiles antes de emprender la intervención educativa con los distintos agentes. Se trata, en definitiva de detectar aquellos aspectos de la autonomía que más carencias presentan para poder, a partir de ellos, construir un plan de acción que de prioridad a la mejora. Desde esta perspectiva, sin embargo, cabe hacer varias reflexiones:

1) No hay unos esquemas de autonomía claramente compartidos por una gran mayoría. La dispersión es mayor de lo que hubiera cabido esperar y sugiere que el diseño de un programa educativo para trabajar con padres, madres y educadoras/es exige una primera fase para explicitar cuáles son los aspectos fundamentales de la autonomía a trabajar coordinadamente.

2) Los elementos de autonomía relacional que son tan importantes para los buenos tratos y una sociedad cohesionada están muy poco presentes en los esquemas de autonomía de la muestra de futuros profesionales con los que se ha trabajado. Por otro lado, incluso los elementos más relevantes de la autonomía emocional (autorregulación) o conductual

(capacidad de afrontamiento crítico, coherencia, esfuerzo) tienen una presencia llamativamente baja. Esto denota la necesidad de elaborar programas educativos que incidan, especialmente, sobre estos elementos.

3) Casi la mitad de las personas encuestadas consideran que existen diferencias tanto en las conductas de autonomía de chicos y chicas, como en el trato que dan la familia y los agentes educativos para estimular su autonomía. En este sentido, la perspectiva de género debe ser un elemento clave en el diseño de los programas educativos.

## 5. REFERENCIAS

AGNES, M. Y HOFFMAN, G. (2000): *Apprendre l'autonomie apprendre la socialization*. Shyntese.

HEUGHEBAERT, S Y MARICQ, M. (2004): *Construire la non-violence*. Bruxelles: De Boeck.

KAGITCIBASI, C. (2007): *Family, Self and Human Development Across cultures*. London: Erlbaum.





# **INNOVACIONES METODOLÓGICAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA ENSEÑANZA RECÍPROCA Y LOS NUEVOS ROLES DEL ALUMNADO**

**Olga Buzón García, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los cambios sociales que están aconteciendo en los últimos años, así como las nuevas demandas y exigencias de las sociedades democráticas, advierten de la necesidad de que las instituciones públicas, como son las Universidades, formulen propuestas y den respuestas coherentes con las necesidades planteadas. La transferencia de los conocimientos a la sociedad así como la concepción de la ciencia y la tecnología como un recurso para el desarrollo social y económico suponen el marco de referencia de las reformas propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior.

De este modo, la formación universitaria, que durante largo tiempo se ha basado en la transmisión de saberes, se plantea en la actualidad como el desarrollo y adquisición de competencias profesionales. Esto implica la necesidad de organizar y planificar la actividad docente en torno al logro de capacidades por parte del alumnado, que se vinculan al concepto de aprender a aprender. Esto supone, a su vez, cambios sustanciales en las metodologías didácticas, estrategias de enseñanza y organización del sistema de formación. El centro de gravedad de la formación universitaria se desplaza de la enseñanza y la actividad docente del profesor, al aprendizaje y las actividades que ha de llevar a cabo el estudiante universitario para la adquisición de competencias.

Lo que aquí se describen son procesos de enseñanza recíproca que estamos llevando a cabo gracias a la puesta en práctica de un modelo pedagógico basado en la redistribución de las responsabilidades educativas, donde el profesorado y el alumnado adquieren nuevos roles en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el ámbito universitario. El alumnado tiene que asumir tareas de enseñanza y evaluación recíprocas, con el objeto de

transformar el rol tradicionalmente pasivo que ha tenido hasta ahora. Este cambio de rol les obliga a poner en juego nuevas competencias y a desarrollar y conjugar nuevos aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Estos procesos de innovación se realizan con un sentido experimental en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla; más concretamente, sobre materias del Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación como son: “Informática Aplicada a la Investigación Educativa (IAIE)” y “Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (TID)”.

Se analiza la naturaleza y profundidad de los aprendizajes desarrollados bajo este modelo de interacción sociocultural en el aula universitaria, así como la regulación educativa propiciada entre iguales, otro tópico estudiado en el análisis sociocultural de los procesos de enseñanza recíproca. Estas dinámicas educativas son ampliamente referenciadas y muy valoradas internacionalmente (Wallace, 2003; Seymour y Osana, 2003, Wertsch, 1999). Igualmente, otros autores en España aplican y desarrollan esta idea al estudio de innovaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (García Pérez 2003; Barragán, Buzón, García, 2007).

### **1.1. Evolución y cambios en los roles del profesorado y del alumnado**

En la Universidad de la Sociedad del Conocimiento algo está cambiando definitivamente, agudizando la focalización del modelo educativo en el aprendiz. Una tendencia emergente que de forma progresiva ofrece una consideración cada vez más importante a la responsabilidad del estudiante en la gestión y autorregulación de sus procesos de aprendizaje y a la capacidad de aprender a aprender.

El papel del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es activo y participativo, centrándose su actividad de aprendizaje en relación con la resolución de problemas prácticos y reales en los que se toman decisiones y se construyen nuevos conocimientos. Sin embargo, es obvio que hoy en día el alumnado universitario no responde a este perfil constructivista. En la experiencia de esta innovación, el alumnado asume bien, con responsabilidad y eficiencia, el cambio de rol cuando se le sugiere asumir una parte significativa de la responsabilidad y del poder del proceso educativo. En dichos cambios, el alumnado practica modos de relación (de aprendizaje autónomo, de investigación en grupo, de enseñanza recíproca, de evaluación entre iguales) que tienen consecuencias en la evaluación final del conjunto del alumnado, así como en la evaluación del diseño (programa de aprendizaje) y de los recursos.

Los recursos de los que dispone el alumnado para el aprendizaje y la investigación son elaborados colaborativamente. Cada alumno y alumna se organiza en una red socioeducativa en la que juegan diversos roles como miembros de una comunidad de aprendizaje. A nivel de aula, a nivel de grupo de trabajo y, a nivel individual, participan desarrollando la labor educativa en dadas de enseñanza-aprendizaje recíprocas, propiciando aprendizajes con dichos recursos. Hay que tener en cuenta que hoy el acceso a la información es un problema secundario, siendo la capacidad para seleccionarla y convertirla en conocimiento útil, la clave fundamental del proceso educativo, para lo que se requiere de un contexto educativo intencionalmente organizado que es responsabilidad de la institución universitaria, que actualmente se desarrolla bajo la idea integradora de Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (Area, 2005).

En este marco, también recibe roles revolucionarios el profesorado. La participación del profesorado en la gestión universitaria, así como sus responsabilidades de docencia e investigación constituyen funciones clásicas del mismo que se ven actualizadas en el nuevo contexto universitario y tecnológico. La relación sinérgica entre estas funciones plantea un flujo interactivo constante que las interanima, redundando en un progresivo aumento de la calidad de la formación ofrecida. El papel del profesorado en este modelo educativo, más centrado en el aprendiz, es un papel mediador.

La incorporación de la investigación y la construcción de conocimientos científicos como función del profesorado rompen con el modelo tradicional de enseñanza repetitiva y favorece la continua actualización de los contenidos. Los docentes tienen el compromiso de transferir los avances y desarrollos científicos insertos en el cuerpo de conocimientos disciplinares compartidos. Esto obliga a una reflexión sobre su alcance y posibles aplicaciones, así como su organización didáctica y metodológica para facilitar que los estudiantes puedan apropiárselos. Así, el profesorado se convierte en mediador entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva del estudiante. En este proceso el lenguaje ocupa un lugar destacado y se convierte en vehículo ineludible para apropiarse de la disciplina. "Hablar científicamente" significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, argumentar, diseñar experimentos, llevar a cabo procedimientos, juzgar, decidir, concluir, generalizar, escribir y disertar. Comunicarse en el idioma científico también implica aprender a ser miembro activo de la comunidad científico-educativa (Lemke, 1997).

El profesorado también es un mediador entre la cultura científica y la cultura del alumnado con relación a la ciencia y la cultura profesional implicada en una materia, debe mostrar y guiar el conocimiento del mundo y la realidad a través de una visión científica y profesional. El reto es convertir al universitario en agente activo de la cultura científica y técnica de su tiempo.

En el marco constructivista y sociocultural de nuestra innovación, una de las principales tareas que ha de asumir el profesorado es la de activar una red socioeducativa lo más amplia posible, en tanto que es un recurso social aprovechable, que implica el desarrollo de una nueva pedagogía basada en la colaboración. Esta red puede constituirse en un aula universitaria, si entre el alumnado se asumen tareas que tradicionalmente ha desarrollado el profesorado; tales como, la evaluación (peer assessment) y la enseñanza recíproca (reciprocal teaching) entre iguales.

En definitiva, estas nuevas coordenadas sociales y educativas definen nuevos roles para el profesorado y el alumnado. Ambos se instituyen realmente como gestores de conocimientos, obviamente con diferentes niveles de responsabilidad. La creación, selección, organización, distribución, aplicación y evaluación del conocimiento son las actividades que dan forma práctica a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Rubio Royo (2000), puede decirse que lo fundamental es el desarrollo de una cultura de uso de la información por las personas para su transformación en conocimiento personalizado, así como una cultura de trabajo colaborativo entre los participantes del proceso educativo, que bajo nuestro modelo hemos distribuido.



## 2. MÉTODO

El estudio que aquí presentamos contempla un diseño de investigación híbrido que combina metodologías de corte cualitativas y cuantitativas, integrando los resultados de ambos procesos metodológicos para obtener resultados mejor contrastados y de mejor calidad, teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación.

La unidad de estudio en los procesos de enseñanza recíproca (en adelante procesos ER) analizados es una díada que colabora y adquiere los roles de enseñante y aprendiz alternativamente. De esta manera podemos identificar y recoger a través de diferentes instrumentos la naturaleza y tipos de procesos que se desarrollan entre el alumnado, así como las modalidades de regulación educativa implicadas.

Esta investigación se centra en un enfoque metodológico de corte microgenético, es decir, estudiamos procesos educativos concretos que los individuos llevan a cabo, momento a momento, y que son provocados intencionalmente con la finalidad de experimentar e innovar nuevas metodologías didácticas. El objetivo último es analizar estos microprocesos de enseñanza recíproca, que es el caldo de cultivo donde se adquieren nuevos conocimientos y se reelaboran otros tantos; todos ellos implicados directamente con los contenidos de las asignaturas en las que se desarrolla la investigación.

### 2.1. Participantes

El alumnado participante en este estudio pertenece a la titulación de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En concreto son cuatro grupos de estudiantes, dos grupos pertenecientes a la asignatura Informática Aplicada a la Investigación Educativa (IAIE) y dos grupos pertenecientes a la asignatura de Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (TID) ambas correspondientes al Área de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE).

Hemos recogido un total de 433 casos de procesos ER, realizados durante los cursos académicos 2004-2005 y 2005-2006. Estos se distribuyen según se recogen en la siguiente tabla donde se ofrecen los datos por curso académico y asignatura.

<i>Procesos ER</i>	<i>IAIE</i>	<i>TID</i>	<i>TOTAL</i>
<i>2004-2005</i>	80	164	244
<i>2005-2006</i>	95	94	189
<b>Total por disciplina</b>	175	253	<b>433</b>

### 2.2. Instrumentos

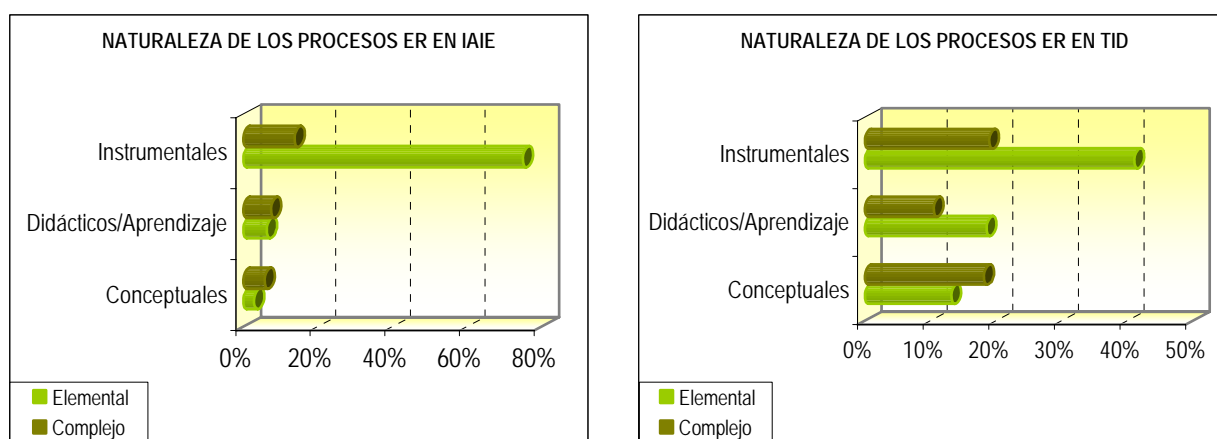
Los instrumentos utilizados para la recogida de los procesos ER analizados constan de dos protocolos diferentes. Para la recogida de datos cualitativos sobre los procesos ER hemos empleado la modalidad de *autoinformes* (cumplimentados por el alumnado que desempeña el rol de enseñante) que han sido aplicados para conocer la naturaleza y profundidad de los procesos ER. Además, hemos recogido datos cuantitativos con una *escala likert* (a cumplimentar por el alumnado con el rol de aprendiz) sobre las modalidades de regulación educativa implicadas en los procesos ER, con el objetivo de medir tanto el grado de regulación global percibido por el alumnado en dichos procesos, como el grado en que se produce cada modalidad de regulación.

### 3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras el análisis de los *autoinformes* muestran que la naturaleza de los procesos de enseñanza recíproca (ER) se divide en tres:

- ***Instrumentales***: Hacen referencia a la enseñanza de actividades principalmente manipulativas y de corte práctico (creación de hipervínculos, alta de foros, creación de cuentas de correo, etc.).
- ***Didácticos y/o Aprendizaje***: Dentro de estos procesos encontramos todos aquellos que hacen referencia a actividades de aprender a aprender que implica el uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas (procesos de evaluación, etc.).
- ***Conceptuales***: Relativos a la adquisición de conocimientos nuevos o de afianzamiento y refuerzo de los ya existentes.

La mayoría de los procesos ER detectados son los instrumentales de tipo elemental y complejo (gráficos 1 y 2). La única diferencia detectada es que en IAIE los procesos didácticos/aprendizaje son los más numerosos después de los instrumentales, mientras que en TID son los conceptuales los que ocupan la segunda posición, esto puede ser debido probablemente al contenido en sí mismo de cada una de las asignaturas.

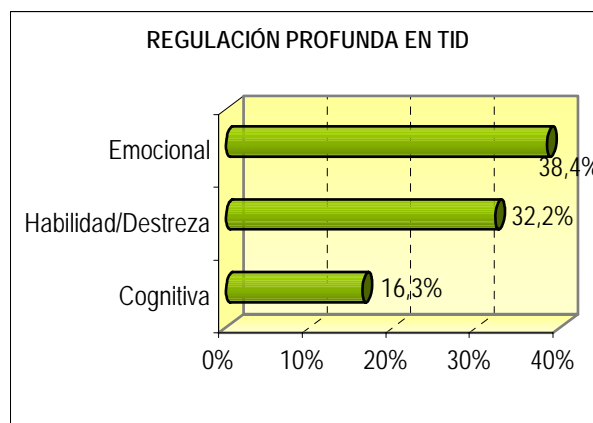
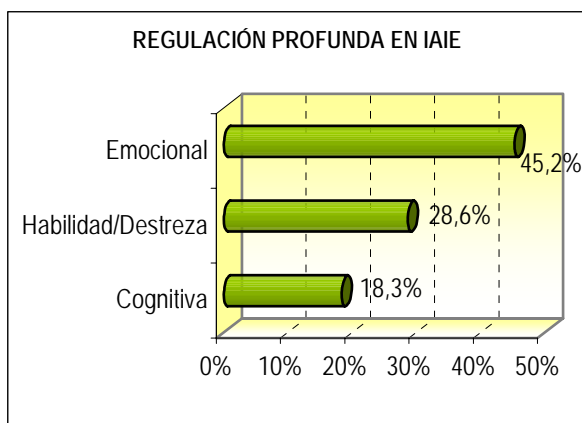


Gráficos 1 y 2. Naturaleza de los procesos ER analizados en ambas asignaturas

La regulación profunda que se produce durante los procesos ER tiene un impacto en diversos planos como son:

- ***Emocional***: Es el referido a las emociones sentidas y actitudes, tanto positivas como negativas, que se producen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (solidaridad, empatía, paciencia, etc.).
- ***Habilidad y/o Destreza***: Es aquel que hace referencia al desarrollo o potenciación de habilidades o destrezas ya adquiridas previamente.
- ***Cognitivo***: se refiere a una representación conceptual de los objetos y a la comprensión o explicación de los mismos.

La metacognición o regulación profunda a nivel emocional que se produce durante los procesos ER en los estudiantes que desempeñan el rol de enseñante, tal como se observa en los gráficos 3 y 4, es claramente uno de los aspectos más destacados.



Gráficos 3 y 4. Tipos de regulación profunda detectados en ambas asignaturas

Por otro lado, los resultados obtenidos del análisis de las *escalas likert* acerca de las modalidades de regulación educativas, nos revelan que estas pueden ser de:

- **Control:** Se refiere a los mecanismos de supervisión que se producen entre el alumnado durante los procesos ER y a la disposición de actividades que se han de realizar.
- **Orientación:** Son mecanismos que ayudan a comprender la situación o escenario en el que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del manejo de determinadas herramientas.
- **Afecto:** Hacen referencia a mecanismos que ofrecen motivación y ánimo e interés por el trabajo.
- **Consulta:** Tienen que ver con los mecanismos que facilitan el acceso a diferentes tipos de información, diferentes criterios, dudas suscitadas, etc.
- **Verificación:** Gracias a estos mecanismos el alumnado puede comprobar los resultados de sus acciones, verificar opiniones o dudas que ya haya formulado.
- **Seguimiento:** Mecanismos que se emplean para que el alumnado se sienta acompañado y apoyado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Autorregulación:** Estos mecanismos se encargan de ofrecer la posibilidad al alumnado de ir controlando y regulando, por sí mismo, su propio desarrollo educativo.

Según el tipo de proceso ER experimentado, las modalidades de regulación educativa percibidas por los estudiantes son las que se muestran en los gráficos 5 y 6. El *afecto*, el *seguimiento* y la *orientación* son los mecanismos reguladores que tienen mayor presencia durante el desarrollo de dichos procesos ER.

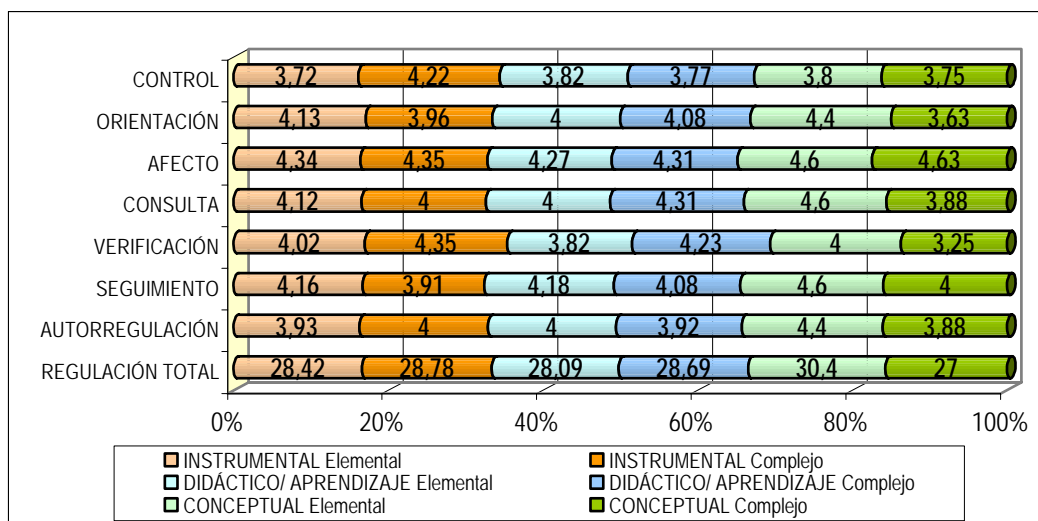


Gráfico 5. Modalidades de regulación educativa implicadas en los procesos ER en IAIE

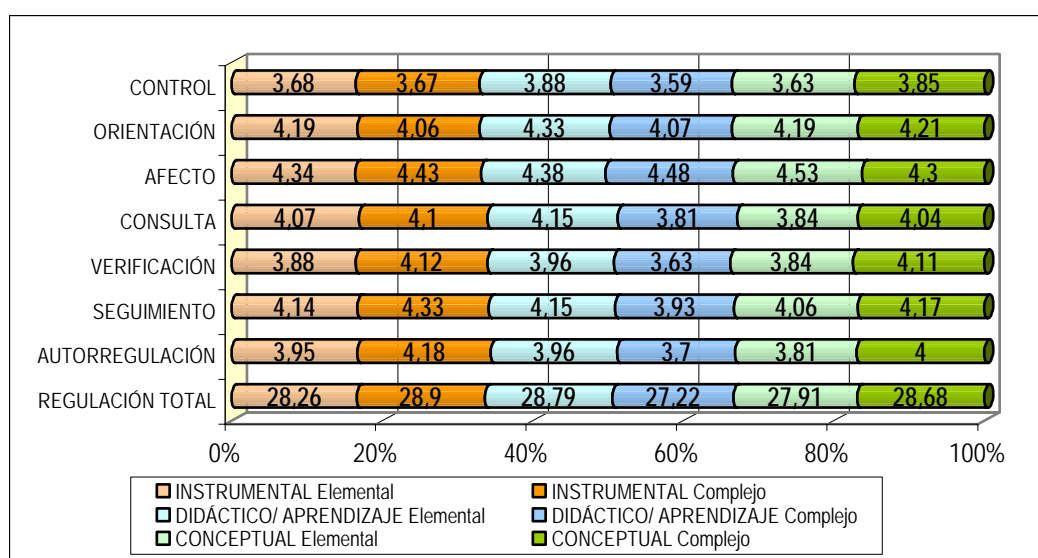


Gráfico 6. Modalidades de regulación educativa implicadas en los procesos ER en TID

#### 4. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones obtenidas al estudiar la naturaleza superficial y profunda desarrollada en los procesos ER vinculados a aspectos instrumentales, didácticos y conceptuales, se descubre la presencia de todo tipo de procesos en ambas asignaturas. De este modo los procesos ER instrumentales detectados en la materia TID (más conceptual) y los procesos ER conceptuales asociados al aprendizaje de la materia IAIE (de carácter más instrumental), nos revelan que ambas modalidades de procesos son necesarias e incluso complementarias en los procesos educativos.

En cuanto a las modalidades de regulación educativa implicadas en el desarrollo de los procesos ER, se pone al descubierto la importancia de la dimensión emocional implicada entre los mecanismos de regulación afectiva que se ven propiciados y con clara presencia entre los procesos educativos de mayor profundidad y calidad. Otros mecanismos de regulación del aprendizaje se muestran igualmente necesarios en materias fundamentales e

instrumentales, como son los mecanismos de autorregulación que dan la oportunidad al alumnado de reelaborar y reestructurar el conocimiento que se comparte, aumentando así las posibilidades de un aprendizaje significativo y constructivista.

Por otro lado, la presencia de todo tipo de regulaciones socioculturales implicadas en cualquiera de las modalidades de procesos ER, sugiere que cualquiera de estos procesos, e incluso todos ellos, contribuyen al proceso de dominio metacognitivo (en el plano del rol aprendiz y en el plano del rol enseñante) de la situación de aprendizaje; lo que significa que se relaciona con la mejora de la capacidad de aprender a aprender, bien sea en procesos educativos más profundos o superficiales o bien sean de carácter conceptual o instrumental. Esta manifestación de la múltiple presencia de las formas diversas de regulación sugiere que las y los estudiantes universitarios deben aprender a ponerlas a su disposición, en función de sus propias y particulares necesidades y capacidades personales. La capacidad de aprender se muestra así como algo dinámico y cambiante que requiere de apoyos o regulaciones socioculturales diversas entre las que destacan, entre otras, la dimensión socio-afectiva y emocional.

Finalmente podemos señalar que los procesos ER, sea cual sea su naturaleza y profundidad, se muestran útiles, y puede que complementarios entre sí, dentro del marco del proceso global de aprendizaje y desarrollo sociocultural universitario. La aplicación de este tipo de enfoque sobre las relaciones de apoyo mutuo del alumnado universitario, puede contribuir a un mejor aprovechamiento de las oportunidades de cambio e innovación que nos ofrece nuestro actual proceso de convergencia hacia el EEES.

## 5. REFERENCIAS

- AREA MORERIA, M. (2005). *De las Bibliotecas Universitarias a los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación: Resumen del Informe*. Crue: Madrid.
- BARRAGÁN, R., BUZÓN, O. Y GARCÍA, R. (2007). Diagnóstico y Evaluación de Aprendizajes Universitarios con e-Portafolios: Regulación de Aprendizajes Blended-Learning y Nuevos Roles del Alumnado. En *Actas del XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp.273-288). Donostia-San Sebastián.
- GARCÍA PÉREZ, R. Y OTROS (2003). Estudio de la validez y fiabilidad de una estrategia de evaluación recíproca de páginas Web entre alumnos universitarios: practicando evaluación participativa. *II Congreso EIIIE*. Madrid: M.E.C.
- LEMKE, JAY L. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- RUBIO ROYO, F. (2000). La Gestión del Conocimiento, alternativa para la formación superior del siglo XXI: fundamentos y metodologías para su desarrollo. *Universitas Tarraconensis: Reviste de Ciencies de L'Educació*, XXIV: 49-64.
- SEYMOUR, J.R. Y OSANA, H. P. (2003). Reciprocal Teaching procedures and principles : two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*, 19, 325-344.
- WALLACE, R. M. (2003). Online Learning in Higher Education: a review of research in interactions among teachers and students. *Education, Communicatin & Information*, 3(2), 241-280.
- WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

# **COMPETENCIA EMOCIONAL PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL: LA LECTURA COMO FACTOR DETERMINANTE**

**A. Caballero García y Virginia García-Lago Ibáñez, *Universidad Camilo José Cela***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En estos momentos en los que la convergencia europea propicia una mayor conciencia social y académica respecto de la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo personal y social, la salud y el bienestar, y el éxito académico y laboral. Considerando esta competencia como un componente de vital importancia en la formación inicial del maestro que debe fomentarse, y que la mayor parte de los programas de intervención utilizan la lectura como instrumento para su desarrollo, realizamos un estudio en nuestras titulaciones de educación en el que intentábamos conocer el perfil de la inteligencia emocional de nuestros futuros maestros, sus hábitos lectores, y la relación que pudiera existir entre sus lecturas habituales y su nivel de competencia emocional. Los resultados encontrados, que son objeto de la presente comunicación, sorprenden por el bajo nivel lector y la insuficiente competencia emocional encontrada en estos estudiantes universitarios. Asimismo logramos confirmar la relación existente entre determinados tipos de lectura y el desarrollo de la competencia emocional. Nuestras evidencias justifican la necesidad cada vez más imperiosa de que hay que aprovechar estos momentos de cambio para diseñar currícula universitarios que equilibren los componentes cognitivo y emocional, sin perder de vista la importancia del rigor académico y la orientación hacia el desempeño profesional.

El Espacio Europeo de Educación Superior busca, entre otros aspectos, la formación integral centrada en competencias, la calidad educativa y dar respuestas a las demandas socio-profesionales actuales. Entre las demandas socio-profesionales que se

exigen al maestro está la necesidad de promover, no sólo el desarrollo cognitivo de sus alumnos sino también el desarrollo afectivo-emocional (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En los últimos años encontramos un número elevado de investigaciones y publicaciones que tratan de demostrar cómo el bajo nivel de competencia emocional – “analfabetismo emocional” (Goleman, 1996)- desemboca con frecuencia en un conjunto de comportamientos desadaptativos (Bisquerra, 2003), y la necesidad de intervenir socio-emocionalmente en el ámbito educativo (Álvarez, 2001). Muchos son los resultados que demuestran que la falta de inteligencia emocional (en adelante IE) provoca o facilita la aparición de problemas de conducta, al menos en cuatro áreas (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008): relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas.

Otras investigaciones comprueban que la IE *tiene un efecto positivo en el desarrollo integral de niños y jóvenes, en su bienestar emocional, rendimiento académico y relaciones sociales* (Clouder, 2008: 12). La educación emocional y social en la escuela facilita el crecimiento integral de niños y jóvenes, promueve su éxito académico, sirve de estrategia preventiva frente a posibles problemas en su desarrollo y, además, contribuye a la mejora y protección de la salud, física y mental de los jóvenes.

Pero no sólo los jóvenes y los niños se benefician del incremento de las competencias emocionales. Una alta IE es la base para desarrollar con éxito cualquier actividad académica o laboral. Por este motivo, la formación de los adultos (maestros, profesores, padres, profesionales, etc.) en esta área es fundamental para poder, primero, mejorar su propio bienestar y, después, trabajar y desarrollar todo el potencial de los niños y jóvenes que puedan estar bajo su responsabilidad.

En España, carecemos de un plan educativo nacional para el desarrollo de la IE. Por lo general, las escuelas eligen la posibilidad de incluir un programa de mejora de las competencias emocionales, o trabajar estas habilidades de forma transversal en todas las materias. Y en el caso de elegir un programa de intervención para la gestión inteligente de las emociones, la mayoría de ellas utilizan la lectura como instrumento básico para la intervención. Eso sí, en distintas modalidades: cuentos (si están dedicados a los más pequeños), fábulas, narraciones, historias y recortes de prensa (en aquellos dirigidos a la Educación Primaria y Secundaria) o libros (en los programas destinados a adolescentes).

La lectura se muestra, entonces, como un recurso adecuado para mejorar la competencia emocional. Briz (2002) asegura que a través de la lectura mejoramos las habilidades sociales, aprendemos a escuchar, a matizar sentimientos y emociones, y mejoramos nuestro autoconcepto y seguridad en nosotros mismos. Para Petit (1999), la lectura es un fenómeno que permite a los individuos aprehender valores articulados y congruentes con el entorno cultural en que se desarrolla; Marchesi (2005) destaca las posibilidades que nos ofrece para conocer a los otros, al mundo y a nosotros mismos.

Diversos estudios, como el de Martínez Serrano y Sierra (2005), han demostrado que la lectura de libros de autoayuda sirve para mejorar la ansiedad y las creencias disfuncionales (en personas sin trastornos psicopatológicos y que no atraviesan por momentos vitales de estrés psicológico). Otras investigaciones constatan la validez de estos libros para resolver diferentes problemas como el trastorno de pánico (Carlbring, Westling y Andersson, 2000), la depresión, (McKendree-Smith, Floyd y Scogin, 2003),

el tabaquismo (Míguez Varela, 2004) y el alcoholismo (Barber y Gilbertson, 1998), entre otros.

A pesar de lo afirmado, sorprende la escasez de literatura científica que analiza la posible relación entre la lectura y el desarrollo de las competencias emocionales. A raíz de este planteamiento, y teniendo en cuenta la importancia de estas herramientas para el maestro (a nivel personal y profesional) en el marco de la convergencia europea, nos propusimos analizar los hábitos lectores de alumnos de Magisterio y su nivel de IE, con el fin de averiguar si su formación inicial contribuye a un correcto desarrollo de las competencias emocional y lingüística, o si nos debemos plantear crear un programa específico que asegure su rendimiento lector y gestión inteligente de las emociones.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

La muestra estuvo constituida por 335 alumnos de universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid; de primero (51%), segundo (20%) y tercer (29%) cursos de la carrera de Magisterio de las especialidades de educación infantil, educación física y lengua extranjera; con una media de 23 años de edad ( $\bar{x} = 22,7$ ,  $sd = 4,988$ ), y homogénea en cuanto al género: 164 hombres (49%) y 171 mujeres (51%). El 54,6% de los alumnos entrevistados trabajaban además de estudiar, mientras que el 45,4% dedicaba su tiempo sólo a la universidad.

### **2.2. Instrumentos y Procedimiento**

Para la medida de la IE se empleó la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24 (TMMMS-24), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que nos permitió obtener información específica en tres dimensiones de la misma: Atención a los sentimientos, Comprensión de las emociones y Regulación o Reparación emocional.

El perfil lector se obtuvo a través de una encuesta de elaboración propia para los fines de nuestra investigación; cerrada, tipo Likert, de 42 preguntas, y con 4 opciones de respuesta (nunca, pocas veces, bastante, mucho) cada una. En ella recogimos toda la información relativa a los datos personales del alumno, la frecuencia y tipo de lectura, sus motivaciones para leer, y su autopercepción acerca de los efectos de la lectura en el desarrollo de su competencia emocional.

El procedimiento seguido para la recogida de los datos tuvo dos fases:

En la primera, contactamos con los docentes de Magisterio de las diferentes universidades, se les informó del propósito de la investigación, se les invitó a participar, y se concretó con los aceptantes –que fueron todos- las fechas para la administración de los cuestionarios a los alumnos.

La segunda fase, se desarrolló en las aulas de primero, segundo y tercer cursos de las titulaciones de Magisterio de las respectivas universidades. Tras informar del motivo de nuestra visita, invitamos a los alumnos a participar en nuestro estudio de manera voluntaria. Expresada su conformidad, procedimos a la administración de las



pruebas de inteligencia emocional y lectura, por este orden. La sesión duró aproximadamente 1 hora. El investigador se comprometió al tratamiento anónimo de los datos y a la facilitación de un informe individualizado, previa petición, una vez analizados los resultados.

### 2.3. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS 1.6., con un nivel de confianza del 95% y de error del 5%. Incluyó un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas) sobre distintas variables, aquellas relacionadas con los datos de la muestra, los hábitos lectores y el perfil de IE; y tablas de contingencia con pruebas ji-cuadrado de Pearson, para comprobar la relación existente entre los hábitos lectores y la IE.

## 3. RESULTADOS

Cuando analizamos el perfil lector de nuestros estudiantes universitarios (frecuencia, motivo, tipo y autopercepción de competencia emocional promovido por la lectura), encontramos que el 49,3% de ellos no lee habitualmente, frente al 50,7% que sí lo hace. Algo más de la mitad de nuestra muestra (58,3%) elige la lectura como fuente de aprendizaje; pocos consideran que acceden a ella por obligación (34,1%), en comparación con el 66,9% que lo hace por gusto; y sólo el 17,9% recurre a ella como alternativa para paliar el aburrimiento.

Respecto de la tipología literaria, los alumnos de nuestro estudio escogen y leen, por este orden, libros de narrativa actual (58,8%), libros de divulgación científica-cultural dedicados a la música, la naturaleza o viajes (sólo el 22,2% de la muestra), libros de autoayuda (17,6%) y libros de literatura clásica (el 8,7% afirma leerlos en bastantes ocasiones).

Con relación a las competencias que ellos piensan que puede desarrollar la lectura, más de la mitad del alumnado afirma que la lectura les ayuda a: reflexionar y aprender de la experiencia ajena (77,6%), a hacer críticas constructivas (71%), a ser flexible en discusiones y argumentos (66%), a entender mejor los sentimientos ajenos (65,7%), a afrontar y solucionar problemas (61%), a trabajar y persistir en la meta, pese a los obstáculos (60,3%), a brindar consejos oportunos (60%) y a mejorar las habilidades sociales (58,9%). Sin embargo, no parece que tengan una conciencia clara de que la lectura les haya ayudado a desarrollar las siguientes competencias: ser menos impulsivo (77,9%), incitar a actuar a los demás (66,9%) y no tener miedo a los cambios (64,2%).

Cuando analizamos el perfil de IE de los sujetos de nuestro estudio, observamos que si bien son altos los porcentajes de atención, comprensión y regulación de las emociones (oscilan entre el 60-85%) la competencia emocional de los futuros maestros es mejorable, ya que el 38,8% de ellos carece de una adecuada atención a la percepción emocional, el 30,7% tiene mala comprensión emocional y el 26,3% una escasa regulación emocional.

Al relacionar la frecuencia lectora con la IE, encontramos diferencias significativas entre los estudiantes que leen habitualmente y su atención a los

sentimientos ( $\chi^2=5,98$ ,  $p=0,05$ ). Aquellos que leen habitualmente muestran mejor atención que las que no lo hacen. Los porcentajes entre quienes no leen se distribuyen de la siguiente manera: el 30,3% presta poca atención, el 63,6% adecuada y el 6,06% demasiada. En cambio, entre las personas que sí leen habitualmente, observamos que el 27,05% presta poca atención a los sentimientos, el 58,82% adecuada y el 14,11% demasiada.

También existe cierta tendencia por parte de quienes leen a regular mejor sus emociones, aunque este dato no sea estadísticamente significativo ( $\chi^2=5,358$ ,  $p=0,069$ ). El 30,3% de los alumnos que no leen tiene mala regulación, frente al 22,35% de lectores habituales. El 64,24% de los no lectores tiene adecuada regulación, frente al 66,47% de los lectores. Sólo el 5,45% de los no lectores tiene una excelente regulación, frente al 11,18% de los lectores.

Tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas cuando analizamos la comprensión emocional ( $\chi^2=3,867$ ,  $p=0,145$ ). En este caso, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: entre los no lectores, el 35,76% mostró mala comprensión, el 57,57% adecuada y, el 6,67 restante, excelente comprensión emocional. En el caso de los lectores habituales, el 25,89% tiene mala comprensión, el 65,89% adecuada y solo el 8,23% opinó que tenía una excelente comprensión de las emociones.

Por último, cabe mencionar que este estudio muestra evidencias relativas a que determinados géneros literarios condicionan el grado de competencia emocional de sus lectores. Es en los libros de autoayuda donde más diferencias encontramos entre los lectores y los no-lectores: los lectores de libros de autoayuda tienen mejor regulación emocional que aquellos que no los leen ( $\chi^2=8,697$ ,  $p=0,013$ ), pero sobre todo, tienen mayor atención a la percepción emocional ( $\chi^2=11,298$ ,  $p=0,004$ ) y mucha mejor comprensión emocional ( $\chi^2=13,836$ ,  $p=0,001$ ). Cuando analizamos los resultados de atención a los sentimientos en los lectores no habituales de libros de autoayuda, vimos cómo estos se distribuían de la siguiente manera: el 31,9% prestaban poca atención, el 59,8% adecuada y el 8,3% excesiva atención. En el caso de los lectores de libros de autoayuda, sólo el 13,6% tenía poca atención, el 67,8% adecuada y el 18,6%, excesiva atención.

Los alumnos de nuestra muestra que no leen libros de autoayuda, obtienen peores puntuaciones con respecto a la comprensión emocional que los que sí los leen: el 32,6% frente al 22,0% de lectores habituales tiene mala comprensión emocional, sólo el 5,1% de los lectores no habituales tiene una excelente comprensión emocional, frente al 18,6% de los lectores habituales. El 62,3% de los lectores no habituales de libros de autoayuda y el 59,3% de los lectores habituales tienen adecuada comprensión emocional.

Con respecto a la regulación emocional, aunque casi el mismo porcentaje de ambos grupos tiene adecuada regulación (el 65,2% de los no lectores y el 66,1% de los lectores), las diferencias las encontramos en la mala y la excelente regulación, siendo más numerosos los alumnos que no leen libros de autoayuda en mala regulación (28,3%) que los que sí los leen (16,9%) y habiendo más lectores de autoayuda (16,9%) con excelente regulación emocional que no lectores (6,5%).

También encontramos diferencias significativas entre los lectores de artículos y libros de divulgación con respecto a su regulación emocional ( $\chi^2=8,087$ ,  $p=0,018$ ), pero

no con respecto a la atención ( $\chi^2=2,370$ ,  $p=0,306$ ) y la comprensión emocional ( $\chi^2=0,231$ ,  $p=0,891$ ). En el caso de la atención a los sentimientos y los lectores poco habituales de escritos de divulgación, el 30,8% muestra poca, el 59,2% adecuada, y el 10% excesiva. En el caso de los lectores habituales, el 21,6% demuestra tener poca atención, el 67,6% adecuada y el 10,8% demasiada. Entre los lectores poco habituales de literatura de divulgación, el 31,2% demuestra tener una mala comprensión emocional, el 61,5% adecuada, y el 7,3% excelente. En el caso de los lectores habituales, el 28,4% demuestra tener mala comprensión, el 60,9% adecuada y el 10,1% excelente comprensión. El 30% de los no lectores de divulgación tiene mala regulación, mientras que el 13,5% de los lectores obtiene las mismas puntuaciones. Sólo el 61,9% de los no lectores de divulgación tiene adecuada regulación emocional, frente al mayor porcentaje de lectores habituales de divulgación que tienen una adecuada regulación (77,0%) o excelente (9,5%).

En general, no encontramos diferencias significativas entre quienes sí leen géneros de tradición culta y quienes no. Podríamos hablar de cierta tendencia por parte de quienes sí los leen a tener mejor comprensión emocional ( $\chi^2=5,252$ ,  $p=0,72$ ), aunque debemos ser muy cautelosos con este dato ya que no podemos hacer inferencia estadística y extrapolar los datos de la muestra al conjunto poblacional, pues, como ya mencionamos, sólo el 8,7% de la muestra lee este tipo de libros.

Cuando analizamos cada una de las puntuaciones del test de IE, obtuvimos los siguientes resultados: en cuanto a la atención a la percepción de emociones, los alumnos que no leen literatura clásica, se distribuyen de la siguiente manera: el 29,1% tiene poca atención emocional, el 61,8% adecuada y el 9,2% demasiada. Entre los alumnos que sí leen literatura clásica, el 28,7% tiene mala atención, el 61,2% adecuada y el 20,7% excelente. La diferencia no es estadísticamente significativa ( $\chi^2=3,89$ ,  $p=0,143$ ).

En cuanto a la comprensión emocional, los resultados obtenidos por la muestra participante son los siguientes: el 32,4% de los alumnos que no leen literatura clásica tiene mala comprensión emocional, el 60,8% adecuada, y el 6,9% excelente. El 13,8% de los lectores de literatura clásica tienen mala comprensión emocional, el 72%, adecuada y el 13,8% excelente. Las diferencias, tampoco en este caso, son estadísticamente significativas ( $\chi^2=5,252$ ,  $p=0,072$ ).

Por último, vemos cómo tampoco hay diferencias significativas entre los lectores habituales y los no lectores de literatura clásica en cuanto a regulación emocional ( $\chi^2=4,941$ ,  $p=0,085$ ). Los no lectores de literatura clásica, se distribuyeron de la siguiente manera: el 27,5% obtuvieron puntuaciones de baja regulación emocional, el 65% adecuada y el 7,5% excelente. En cambio, sólo el 13,8 % de los lectores habituales tiene mala regulación emocional, el 69% demuestra una adecuada regulación y el 17,5% una excelente regulación emocional.

Por último, debemos resaltar que no parece que la narrativa actual ayude al sujeto a mejorar su competencia emocional. En el caso de la atención a los sentimientos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre quienes leen habitualmente o no leen ( $\chi^2=1,362$ ,  $p=0,506$ ). Entre los lectores poco habituales de novelas, el 30,4% muestra poca atención, el 61,6% adecuada, y el 8,0% excesiva. En el caso de los lectores habituales, el 27,4% demuestra tener poca atención a las emociones, el 60,9% adecuada, y el 10,1% demasiada.

En el caso de la comprensión emocional, tampoco existen diferencias significativas entre ellos ( $\chi^2=0,739$ ,  $p=0,691$ ). Entre los lectores poco habituales de novelas, el 33,3% muestra mala comprensión, el 59,4% adecuada, y el 7,2% excelente comprensión. El 28,8% de los lectores habituales tiene mala comprensión, el 63,5% adecuada y el 7,5% excelente. Igual sucede con la regulación emocional, no encontramos diferencias significativas entre ellos ( $\chi^2=0,57$ ,  $p=0,972$ ). Entre los lectores poco habituales de novelas, el 26,1% muestra mala regulación, el 65,9% adecuada, y el 8,0% excelente regulación. El 26,4% de los lectores habituales tiene mala regulación, el 65,0% adecuada y el 8,4% excelente.

#### 4. CONCLUSIONES

De nuestro estudio pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- Sólo uno de cada dos estudiantes lee de manera habitual. Y, cuando accede a la lectura, la mayoría lo hace por gusto, y muy pocos por obligación. El género preferido de la muestra es la narrativa actual, por el contrario, la literatura clásica es el género menos leído.
- La competencia emocional del estudiante universitario es aceptable, pero susceptible de mejora, y se ve afectada por la lectura que éstos hacen habitualmente. La lectura mejora sobre todo, la capacidad de percepción emocional y tiende a facilitar la regulación de las emociones.
- Los libros de autoayuda son el género literario estudiado que más condiciona la capacidad de gestionar emociones.

Nuestros datos acerca del bajo perfil lector de los universitarios son preocupantes, dado el compromiso que todo estudiante ha de tener con la cultura y el conocimiento, y, lamentablemente, idénticos a los apuntados por Cerrillo (2007), quien desvelaba que sólo uno de cada dos españoles lee de manera habitual. Si muy pocos estudiantes afirman leer textos que requieren cierto compromiso intelectual, esto va a condicionar la buena implantación del proceso de convergencia europea, los alumnos no estarán preparados para ser protagonistas de su aprendizaje.

Estos resultados, unidos a los de un perfil de inteligencia emocional mejorable, nos llevan a justificar la necesidad de implantar programas formativos universitarios de fomento de la lectura y de la educación emocional, como instrumentos de mejora de las competencias de nuestros alumnos, en aras de asegurar su salud y bienestar personal, al tiempo que su desempeño profesional.

Finalmente, decir que la utilización de la lectura en los programas de IE no estaba avalada por datos empíricos que fundamentaran su adecuación. Esta investigación ha pretendido arrojar un poco de luz a este respecto, al demostrar que la utilización de la lectura no es una elección caprichosa, sino que está justificada por su adecuada contribución al desarrollo de las competencias emocionales. Nuestro trabajo parece apuntar hacia la adecuación del uso de libros de autoayuda para mejorar las competencias emocionales, al igual que Martínez Serrano y Sierra (2005) demostraron su utilidad para mejorar dimensiones psicológicas de las personas. Si en investigaciones futuras se siguen corroborando estos datos, habremos encontrado una herramienta

eficaz, cómoda y de fácil aplicación que nos permitirá mejorar la dimensión emocional de nuestro alumnado.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- BARBER, J. B. y Gilbertson, R. (1998). Evaluation of a self-help manual for the female partners of heavy drinkers. *Research on Social Work Practice*, 8, 141-151.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- BRIZ, E. (2002). Evaluación formativa de la lectoescritura: las destrezas de la lectura expresiva. En M<sup>ª</sup>S. Santos y M<sup>ª</sup>P. Soler (Coords.), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. (p. 177-199). Madrid: MECED.
- CARLBRING, P., WESTLING, B. E. & ANDERSSON, G. (2000). A review of published self-help books for panic disorder. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 29, 5-13.
- CERRILLO, C.P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Extraído el 17 Julio, 2008. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01394942033793527868680/p0000001.htm>
- CLOUDER, C. (Coord.).(2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Extraído el 11 octubre, 2008. URL: [http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros\\_descarga/pdf/ES/dossier.pdf](http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf)
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. Y RAMOS, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RUIZ ARANDA, D. (2008). La inteligencia emocional en educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 421, 436. Extraído el 15 Enero, 2009. URL: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf)
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- MARCHESI, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. En *Revista de Educación, número extra 2005*. 15-36.
- MARTÍNEZ SERRANO, P. Y SIERRA, J.C. (2005). *Efecto de la lectura del material de autoayuda sobre algunas variables psicológicas en una muestra no clínica*. Extraído el 29 Abril 2008. URL: <http://www.scribd.com/doc/2976730/Efecto-de-la-Lectura>
- MCKENDREE-SMITH, N. L., FLOYD, M. & SCOGIN, F. R. (2003). Self-administered treatment for depression: A review. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 275.
- MÍGUEZ VARELA, M. C. (2004). Los procedimientos de autoayuda para dejar de fumar. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 16 (supl. 2), 339-357.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y BRACKETT, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

# **CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DEL DISCURSO DOCENTE E INTERACCIÓN EN EL AULA**

**Zully Camacaro de Suárez, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente estudio parte del diagnóstico realizado a las Escuelas Técnicas de la ciudad de Barquisimeto, Estado Lara y tiene como objetivo develar el vínculo existente entre las características lingüísticas y sociales del discurso docente, y la problemática interaccional en la relación alumno-docente en la Escuela Técnica Industrial “José González”, la cual se seleccionó, pese a la similitud de los resultados, por su ubicación geográfica, pues está en una zona considerada de alta peligrosidad y de estratificación social muy baja.

El marco teórico del estudio se sustenta en la clasificación de los deícticos de Iñiguez (2003), en el estudio de los turnos de habla de Galembeck (1993), en los argumentos de proximidad y de distancia del discurso docente de Cros (2003), y en el Análisis Crítico del Discurso de Wodak y Meyer (2003).

Esta investigación se enfocó metodológicamente en el paradigma cualitativo, definido por Martínez (1998:8), como “la investigación cualitativa (que) trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades”. En este sentido, cabe destacar la pertinencia de dicho enfoque con el presente trabajo, pues en éste la fuente directa para obtener los datos fue el ambiente natural. Por lo que el estudio de los rasgos lingüísticos permitió definir el discurso del docente de esta institución y relacionarlo con la problemática interaccional allí observada.

En relación con al ámbito de la Lingüística, se seleccionó como perspectiva metodológica el Análisis Crítico del Discurso (ACD), pues este tipo de investigación estudia los problemas sociales originados por los discursos institucionalizados, como es el caso del discurso escolar; a través del análisis de los rasgos discursivos sensibles al cambio en función de la asimetría existente en la interacción, por lo tanto su estudio mostró las relaciones de

poder en el aula de clase. Cabe destacar su pertinencia tanto con el paradigma como con el diseño de investigación en los que se enmarca este trabajo, debido a que de una parte propone la triangulación como técnica y, de la otra, implica un procedimiento inductivo.

Los informantes de esta investigación, cuatro docentes y ciento sesenta alumnos de cuatro secciones (8vo “A”, 9no “A”, 9no “B” y 2<sup>do</sup> CFP “D”), los cuales se seleccionaron de acuerdo con el criterio intencional, como la disposición a participar en la investigación.

La observación se llevó a cabo a través de visitas diarias al aula de clase y permitió observar la comunicación cotidiana docente-alumno, en cada uno de los grupos seleccionados, sobre todo la interacción verbal, que se registró mediante grabaciones contrastadas con la toma de notas. Esta técnica permitió compartir no sólo con los docentes y los alumnos, sino con los otros miembros de la institución (director, subdirectores, jefes de seccionales, jefa de evaluación, obreros, personal administrativo).

Para el estudio de los rasgos lingüísticos se aplica, a cada clase, el modelo GLATER, propuesto por González y Hernández (2000: 13-14), cuyo propósito es “...orientar el análisis cualitativo en el contexto educacional”. Además, “...se puede usar como está expuesto, con modificaciones o crearse uno nuevo”. En este sentido, son cuatro los elementos básicos que lo conforman: Temática, descripción, categoría e interpretación. Y se aplica al análisis de los rasgos lingüísticos como sigue:

**Temática:** Se codifica en un nivel general el tópico en estudio con las siglas: DEO<sub>1</sub>, DEO<sub>2</sub>, DEO<sub>3</sub> y DEO<sub>4</sub> que significa:

DEO<sub>1</sub>: Discurso Escolar Oral correspondiente a la clase N° 1.

DEO<sub>2</sub>: Discurso Escolar Oral correspondiente a la clase N° 2.

DEO<sub>3</sub>: Discurso Escolar Oral correspondiente a la clase N° 3.

DEO<sub>4</sub>: Discurso Escolar Oral correspondiente a la clase N° 4.

**Descripción:** Se presentan las intervenciones de los docentes y de los alumnos, las cuales conforman la muestra, y luego se clasifican en la parte referida a las categorías. Ahora bien, tal descripción se complementa con los registros efectuados por la investigadora a partir de la observación de los eventos interactivos desarrollados en el aula. Situación que persigue contrastar la evidencia recopilada para establecer la triangulación o validez de la información que se reseña.

**Categorías:** Se clasifican los rasgos lingüísticos y sociales previstos en los objetivos específicos 2 y 3, los cuales se constituyen por razones metodológicas en categorías de análisis, las cuales se organizan más adelante con sus respectivas dimensiones e indicadores, en función de los objetivos específicos planteados por esta investigación.

**Interpretación:** Se determina a partir de la evidencia obtenida del análisis de los rasgos lingüísticos durante el discurso escolar oral.

Seguidamente, se presentan las categorías de análisis con sus dimensiones e indicadores, seguidas de los instrumentos para su respectivo análisis, esto es, los cuadros N° 1, 2 y 3.

<b>Categorías</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
Rasgos lingüísticos que definen el discurso escolar	. Deícticos personales Iñiguez (2003)  . Turnos de habla Galembeck (1993)  . Estrategias argumentativas de distanciamiento y aproximación Cros (2003)	. Tú, Usted  . Espacio interlocutivo, turno nuclear, turno inserto, paso requerido y paso consentido  . Distanciamiento: autoridad, modelo y poder . Aproximación: solidaridad, complicidad

**Cuadro N° 1**

<b>Código y Temática</b>	<b>Descripción</b>	<b>Deícticos personales y sociales</b>	<b>Interpretación</b>

**Cuadro N° 2**

<b>Código y Temática</b>	<b>Descripción</b>	<b>Turnos de habla</b>	<b>Interpretación</b>

**Cuadro N° 3**

<b>Tópico y Temática</b>	<b>Descripción</b>	<b>Estrategias argumentativas de aproximación y de distanciamiento</b>	<b>Interpretación</b>

## 2. RESULTADOS

### Deícticos:

Tanto el docente como la alumna, marcan distancia con su interlocutor mediante el uso de ‘usted’. Ejemplo:

Docente: Dígame

Sugeidy: Usted dijo que iba a hablar de los síntomas de los tipos de cáncer.

Asimismo, se observa el empleo predominante de la primera persona del plural ‘nosotros’ para involucrar al alumno en el proceso didáctico que él dirige y concentra, por parte del docente. Ejemplos:

Docente: ¿Estamos claros hasta aquí?

El docente emplea la primera persona del plural para atenuar las órdenes que imparte. Ejemplo:

Docente: ...vamos a ir copiando allí...



El discurso escolar de la E.T.I “José González” se caracteriza por ser el resultado de una relación asimétrica en la que el docente controla la interacción y es el enunciador fundamental y el alumno el destinatario por excelencia. El primero se dirige a su interlocutor mediante el pronombre “ustedes”, en el que engloba al grupo de estudiantes; y éstos últimos se dirigen al profesor con el pronombre “usted”, quien recibe en esta forma de tratamiento el trato de respeto. Ello se debe a que en la sociedad barquisimetana se emplea este pronombre personal como forma de tratamiento en relaciones sociales marcadas por la distancia entre sus interlocutores, lo cual se determina por factores como el grado de confianza (entre amigos ‘tú’, ente desconocidos o pocos conocidos ‘usted’), la edad (niño-adulto), parentesco (hijo-padre), ocupación (empleada-señora de la casa, empleado-jefe), profesión (paciente-médico, alumno-docente), entre otros. De manera que el uso de ‘usted’ es común en esa colectividad en situaciones asimétricas para indicar que existe una relación de poca o ninguna confianza o de respeto.

### Turnos de Habla:

Sujeto	N. T.	N. P.	T	T. N.	T. I.	P. R.	P. C.
(S1)	48,57%	82,27%	79,69%	77,47%	7,60%	68,13%	30,10%
(S2)	51,43%	17,73%	20,31%	22,53%	92,40%	31,87%	69,90%

S1 = Docente

T. N. = Turno Nuclear

S2 = Alumno

T. I. = Turno Inserto

N: T. = Número de Turnos

P. R. = Paso Requerido

N. P. = Número de Palabras

P. C. = Paso Consentido

T = Tiempo

De esta manera se evidencia que el docente tiene más pases de turnos requeridos y pocos consentidos, mientras que el alumno tiene más pases consentidos y pocos requeridos, lo que indica que entre los actores existe una relación de jerarquía, en la que el docente controla la interacción y está autorizado para solicitar, cuando lo crea necesario, la intervención de su interlocutor, quien responde a la solicitud del primero y le entrega el turno de palabra de manera implícita.

Estos resultados nos permiten afirmar que existe un notorio desequilibrio entre el *espacio interlocutivo* (Calmamiglia y Tusón. 1998) ocupado por el docente y el *espacio interlocutivo* ocupado por el alumno en el discurso escolar de la E. T. I. “José González”, pese al equilibrio que muestra el número de intervenciones, se observa una diferencia notoria en cuanto a la forma en que los interlocutores gestionan sus turnos. El docente concentra la casi totalidad de las palabras y del tiempo, así como de los *turnos nucleares* (Galembeck. 1993), mientras que las palabras y el tiempo que cubre el alumno es significativamente inferior, además la mayoría de sus intervenciones constituyen *turnos insertos*.

De modo que la intervención del docente se sobrepone a la del alumno en número de palabras, en tiempo y en su valor referencial, por lo cual su contribución al desarrollo del tópico es determinante, mientras que la contribución del estudiante en el intercambio verbal se circunscribe a ser consecutivo con el hilo discursivo del docente, lo cual le asigna aparente valor referencial a sus turnos, pero su aporte no es determinante para el desarrollo del tema.

Por otra parte, los pases de turno del docente en la clase son mayoritariamente *requeridos* y se manifiestan a través de preguntas directas y enunciados inconclusos para que el alumno las complete. Ello ratifica la labor de acompañamiento que cumple el alumno en el discurso escolar, cuya organización está formada, casi exclusivamente, por el par adyacente pregunta/respuesta (Renkema. 1999), el docente pregunta de forma directa o indirecta y el alumno se limita a responder en coro, la mayoría de las veces empleando monosílabos, “sí” o “no”. Los pases de turno del estudiante son en su mayoría *consentidos*, éste cede el turno al docente de manera implícita, sin que el mismo se lo solicite.

Finalmente, se evidencia que la gestión de los turnos en el discurso escolar, empleado en la E. T. I. “José González”, se fundamenta en el reconocimiento que cada actor hace de su papel comunicativo y del de su interlocutor. Por una parte, el docente está consciente del poder que ejerce sobre el alumno en el aula de clase, él es quien tiene el control de la actividad escolar y el dominio del contenido. Por la otra, su interlocutor reconoce tal condición y se ajusta al orden que éste establece en la clase

### Argumentos de Aproximación y de Distanciamiento

Estrategias Argumentativas							
Distanciamiento				Proximidad			
Clase				Clase			
1	2	3	4	1	2	3	4
14	9	7	9	16	11	12	4
T = 39				T = 43			
% = 47,56				% = 52,43			

En el discurso escolar de la E. T. I. “José González” el docente emplea tanto las estrategias argumentativas de distanciamiento como las de proximidad, las cuales suelen tener una incidencia levemente superior a las primeras, especialmente, las basadas en la solidaridad, ya que el docente emplea el plural ‘nosotros’ para incluir al alumno en la exposición de la clase pasada, en el proceso didáctico que se dispone a iniciar, pero sobre todo para incluirlo en el desarrollo del contenido de la clase.

### 3. CONCLUSIONES

- El uso de los deícticos en el corpus estudiado muestra que en la E.T.I. “José González” existe una relación de poder, asimétrica, en la que el docente, enunciador fundamental, sojuzga al alumno, destinatario por excelencia. Ambos emplean la forma de tratamiento ‘usted’, con lo que admiten distanciamiento. De manera que los actores (alumno-docente) tienen claro su papel en la interacción e independientemente del número de intervenciones y del uso del pronombre personal ‘nosotros’, por parte del docente para incorporarse al proceso de aprendizaje del alumno y de incorporar a éste en el proceso didáctico que él controla. En la participación del docente reside el valor del intercambio comunicativo en el aula de clase; contexto en el que ostenta la posición de privilegio y asume conductas que hacen que su desenvolvimiento sea compatible con lo que culturalmente se espera.

- La gestión de los turnos de habla analizada en el discurso escolar de la E.T.I. “José González” muestra que la interacción verbal en el aula es marcadamente asimétrica, especialmente en las clases referidas a contenidos temáticos, en las cuales el espacio interlocutivo del docente supera de forma significativa el espacio interlocutivo del alumno, pese a que el número de turnos refleja cierta equidad entre los actores. Ello indica que lo que realmente determina la simetría o asimetría en la interacción no es el número de turnos, sino la calidad de la intervención en cuanto al número de palabras, de tiempo y, sobre todo, del valor referencial. Lo anterior se corrobora en el hecho de que el docente concentra los turnos requeridos y el alumno los turnos consentidos. El primero tiene el poder y puede demandar la participación del segundo, quien se subordina y cede el turno al docente de manera implícita, de modo que ambos actores reconocen su papel comunicativo y el de su interlocutor.
- En el discurso escolar de la E.T.I “José González” el docente emplea tanto las estrategias argumentativas de proximidad como las de distanciamiento, en las clases que él controla. Sin embargo, el uso de las primeras es aparente, pues las expresa, la mayoría de las veces, mediante el empleo de la primera persona del plural (*nosotros*) en preguntas retóricas, en las que no existe la intención de solicitar una respuesta del interlocutor, con lo cual ratifica su poder y marca distancia. Asimismo, en la clase de guiatura, en la que hay mayores posibilidades de acercamiento entre los actores por el contenido que se trata en ésta, y en la que el alumno tiene libertad para exponer sus ideas, se incrementan significativamente las estrategias de distanciamiento. En este sentido, el uso que el docente hace de estas estrategias es discrecional y no persigue el equilibrio en la interacción con el alumno, sino que refuerza la distancia para preservar su autoridad y proteger su imagen.
- En síntesis el estudio muestra que el discurso docente se caracteriza por un patrón interactivo de influencia directa, una comunicación carente de solidaridad, el uso discrecional de las estrategias de aproximación y de distanciamiento, una marcada distancia y la concentración del espacio interlocutivo, esto es, número de turnos, número de palabras por turno y tiempo en el turno. En fin, es un discurso evasivo que podría contribuir a mantener la problemática interaccional diagnosticada en la institución, pues propicia la existencia en el aula de clase de un antagonismo entre el *discurso de poder* y el *discurso del silencio*.

## REFERENCIAS

- CALSAMIGLIA, E. y TUSÓN, A. (1998). Las cosas de decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- CROS, A. (2003). Convencer en clase. Argumentación y discurso docente. Barcelona: Ariel.
- GALEMBECK, P. (1993). O turno conversacional. Análise de textos orais, 55-79 FFLCH da USP. Sao Paulo.
- GONZÁLEZ, G. y HERNÁNDEZ, T. (2000). Análisis e interpretación de la información en la investigación cualitativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto.
- IÑIGUEZ, L. (2003). Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: UOC.
- MARTÍNEZ, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico. (3ª ed.). México: Trillas.
- RENKEMA, J. (1999). Introducción a los estudios sobre el discurso. Gedisa. España.
- WODAK, R. y MEYER, M. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.

# **EL PERFIL DEL FORMADOR Y LA FORMADORA DE FORMADORES/RAS DESDE LA PERSPECTIVA PRÁCTICO-REFLEXIVA**

**Paulino Carnicero Duque, M. Teresa Colén Riau y Juan José González López,**  
*Universidad de Barcelona*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La formación de docentes en ejercicio (habitualmente, formación de formadores), tradicionalmente, ha sido concebida como una actualización de contenidos en un área específica de conocimiento. La función principal de los formadores y las formadoras de docentes en ejercicio ha sido transmitir al profesorado determinados contenidos temáticos y/o metodológicos, a menudo en forma de un nuevo programa, material o planteamiento curricular, con instrucciones para su aplicación. El modelo de formador que ha predominado en la formación permanente del profesorado es el que Elliott (1991) denominó *experto infalible*. Este modelo de personas formadoras se caracteriza por la competencia en un determinado ámbito, por ser capaz de identificar, clarificar y elaborar soluciones a los problemas de los docentes.

Sin embargo, el perfil de personal formador que acabamos de describir, así como las prácticas formativas que realiza, en muchas ocasiones no dan respuesta a las complejas y problemáticas situaciones que viven los y las docentes. Si aceptamos, además, que los docentes se enfrentan a situaciones inciertas, mediatizadas por sus teorías particulares de la educación, parece que una vía imprescindible para mejorar su tarea profesional es una formación permanente que promueva la indagación y la reflexión constructiva en y sobre su propia práctica educativa.

Para desarrollar una formación permanente que atienda a esta realidad, el personal formador de formadores necesita unas competencias específicas y amplios conocimientos en relación a los procesos de formación de profesionales adultos, a los procesos de innovación, la

gestión del cambio, el currículum, la detección y análisis de necesidades, la reflexión sobre la práctica educativa, las relaciones humanas y los procesos comunicativos, entre muchos otros. Y consideramos que estos saberes y competencias se pueden (y se deberían) adquirir, desarrollar y perfeccionar a través de la formación.

En base a las anteriores consideraciones, se planteó y desarrolló una investigación<sup>1</sup> que analizara el perfil del formador subyacente en los diferentes Planes de Formación Permanente del Profesorado de Catalunya e identificara algunos de los rasgos que configuran el perfil del formador *práctico-reflexivo* (Schön, 1992) respecto a las familias de competencias de dicho profesional; entendiendo la competencia como la capacidad de movilizar a conciencia, de manera creativa y pertinente, los recursos cognitivos necesarios para hacer frente eficazmente a múltiples situaciones (Perrenoud, 2004). La finalidad de la investigación ha sido elaborar el mapa competencial de ese formador o formadora que contribuya a configurar un modelo de formación adecuado, a orientar propuestas de formación de formadores (tanto inicial como permanente), fundamentadas en los saberes y competencias profesionales específicas. La concreción de estas competencias puede ayudar a desarrollar instrumentos para la identificación y el análisis de las necesidades formativas de los actuales formadores y formadoras.

## 2. MÉTODO

La investigación se ha desarrollado a lo largo de dos años centrándonos en los contextos de formación del profesorado de Catalunya. Se ha optado por una investigación cualitativa, con metodología fenomenográfica. Para su desarrollo, además, se han seguido estrictamente los criterios de rigor establecidos en las metodologías cualitativas de investigación, para garantizar la calidad y la veracidad de los resultados obtenidos.

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo. Cabe decir que entendemos la metodología de la investigación como la manera de acercarse a la realidad a estudiar. La naturaleza del objeto a estudiar, la aproximación al campo, el tratamiento de la información, su posterior interpretación final y los resultados se han desarrollado en coherencia con la metodología cualitativa del estudio.

La investigación que aquí presentamos busca generar una comprensión holística del objeto de estudio. Para ello se han obtenido datos descriptivos y explicativos de carácter inductivo sobre el objeto de estudio –el perfil del formador práctico-reflexivo y sus competencias profesionales–.

Más concretamente, el propósito de la investigación ha sido obtener una mayor comprensión de las competencias que ponen en valor los formadores prácticos-reflexivos en procesos de formación. Para ello, hemos partido de la experiencia de las personas que intervienen en los procesos de formación permanente, y analizando las diferentes visiones y poniendo en contacto las percepciones de diversos agentes, hemos definido las categorías que explican nuestro objeto de estudio.

---

<sup>1</sup> **Estudio:** “El perfil del formador/a de formadores/as desde la perspectiva práctico- reflexiva. Definición del mapa competencial de este profesional y su formación”. Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya. Ref: 2005 ARIE 10002. (IP: Dra. M<sup>a</sup> Teresa Colén Riau. Equipo investigador: Dr. Paulino Carnicero, Dr. José Luis Medina Moya, Prf. Ignacio M<sup>a</sup> Echebarría, Prf. Juan José González, Prfa. Susana Aránega, Prfa. Mar Prats, Prfa. Blanca Barredo)

El método utilizado ha sido la fenomenografía (Marton, 1987), que parte de las concepciones de diferentes agentes sobre un mismo fenómeno. El proceso de investigación, flexible y abierto, se ha desarrollado a través de las siguientes fases:

- 1) Búsqueda bibliográfica y revisión de la literatura;
- 2) Elaboración de la fundamentación teórica y descripción de la situación (descripción de los diferentes modelos explicativos de las competencias de los formadores en la actualidad);
- 3) Diseño de la investigación (y definición de las preguntas de investigación);
- 4) Recogida de información (análisis documental, entrevistas, grupos de discusión y técnica Delphi);
- 5) Análisis de la información (categorización a través de programas informáticos de tratamiento de datos cualitativos);
- 6) Resultados y conclusiones (elaboración del mapa competencial de formadores de formadores) y,
- 7) Planteamiento de nuevos retos.

Las estrategias de recogida de información han sido seleccionadas en función de las necesidades surgidas del diseño de investigación. Se ha optado por aquellas que han facilitado la aportación de datos significativos para la investigación por parte de los agentes que han intervenido en ella y se han estructurado en diferentes niveles de análisis. En el primer nivel encontramos el análisis de documentos; en el segundo, los grupos de discusión; en el tercero, entrevistas en profundidad; y en el cuarto la técnica Delphi.

Respecto al análisis documental, cabe decir, que seleccionamos y analizamos diferentes tipos de documentos sobre el objeto de investigación a fin de obtener un primer acercamiento a la figura profesional del formador de formadores, que se completó y contrastó con la información obtenida en las entrevistas, grupos de discusión y la técnica Delphi.

Esta estrategia nos permitió también analizar los diferentes modelos y concepciones en relación a las competencias profesionales, así como los planes de formación de formadores existentes en Catalunya en los últimos 10 años.

Las entrevistas en profundidad buscaron obtener datos, opiniones y creencias relevantes para la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes (Taylor y Bogdan, 1992). Se han realizado entrevistas a informantes que hemos considerado “claves” por ser representativos de sectores implicados en el ámbito de estudio y por disponer de informaciones y opiniones “calificadas y autorizadas” sobre las cuestiones a estudiar, considerando el lugar y las funciones que desarrollan en los procesos formativos.

Las entrevistas han sido semiestructuradas. En todos los casos hemos explicitado el objeto y contenido del estudio a los informantes y hemos respetado la confidencialidad de sus opiniones. Así mismo, se ha cuidado especialmente evitar preguntas ambiguas, abstractas o inductoras a una determinada respuesta.

Los grupos de discusión -entendidos como una técnica de trabajo en grupo en la cual diversas personas, suficientemente informadas, expertas y/o representativas del ámbito de estudio presentan y defienden sus puntos de vista y argumentos (complementarios o antagónicos) sobre cuestiones planteadas y delimitadas por una persona coordinadora de su desarrollo- han sido realizados con el objetivo de aportar informaciones, concepciones,

percepciones, valoraciones y reflexiones valiosas, plurales, amplias y contrastadas sobre nuestro objeto de estudio.

Los grupos de discusión constituyen un mecanismo habitual para poner en contacto a personas vinculadas por los mismos intereses personales o profesionales. El estudio presentado desarrolló grupos de discusión con el fin de poner en contacto diferentes perspectivas y comprender la experiencia de las personas participantes sobre el foco de investigación, a través de un proceso abierto y emergente.

En la investigación se han realizado cinco grupos de discusión en los que se han analizado las competencias que ponen en marcha los formadores prácticos- reflexivos cuando desarrollan procesos formativos, desde la perspectiva de su función en el proceso formativo. Por ello, realizamos dos grupos de discusión con formadores, seleccionados por su experiencia en formación permanente del profesorado en todos los niveles educativos, que pertenecían a un Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades catalanas y a programas del Departamento de Educación de Catalunya. Se desarrolló un tercer grupo de discusión formado por jefes de estudios y coordinadores pedagógicos de centros educativos de infantil, primaria y secundaria. El cuarto grupo estaba integrado por gestores de formación, es decir, con profesionales responsables de la detección de necesidades de formación, de la planificación y evaluación de la formación del profesorado no universitario de Catalunya, de los Servicios Educativos de Zona, ICE's y Programas de Formación Permanente del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. El quinto grupo estaba formado por maestros y profesorado que actualmente ocupan cargos directivos y que participan en proyectos de formación en sus respectivos centros educativos.

Así mismo, se realizó la técnica Delphi, con el objetivo de obtener las concepciones sobre el tema de estudio a partir de la opinión de personas expertas de la administración educativa, de universidades y del ámbito de la práctica educativa de Catalunya, y triangular así la información obtenida a través de las otras estrategias de recogida de información.

Toda la información obtenida fue transcrita y los datos obtenidos fueron procesados a través del programa informático de análisis de datos cualitativos N-VIVO. En el proceso de análisis de datos, segmentamos los textos, identificamos unidades de significado, las agrupamos en categorías descriptivas, construimos un sistema de núcleos temáticos emergentes (las metacategorías) y realizamos un análisis secuencial y transversal de las categorías y metacategorías, identificando las dimensiones fenomenográficas.

### **3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los resultados de la investigación se organizan en tres ámbitos: sobre las condiciones de trabajo de dichos profesionales; sobre las funciones que realizan y deben realizar, y sobre las competencias necesarias.

El análisis de los Planes de Formación desarrollados en Catalunya por el Departamento de Educación permite concluir que la capacitación de los formadores de formadores no ha sido una preocupación, no está reflejada en los sucesivos programas de formación permanente y que dicha función no ha contado con un marco o modelo de referencia claro. Los Planes de Formación no han definido el modelo de formadores, porque tampoco han definido el modelo de formación. La existencia de un posible modelo implícito en los planteamientos, era objeto de diferentes interpretaciones por parte de las instituciones

organizadoras, de los servicios educativos implicados y de los propios formadores, que decidían la formación que necesitaban.

En Catalunya, los formadores han llegado a serlo a través de itinerarios muy variados y personales, a veces fruto de la casualidad o de la oportunidad. Hasta el Plan Marco de 2005 no se explicita de una manera clara el modelo de formación que se quiere impulsar ni se describe el perfil de los formadores y formadoras que intervendrán en su ejecución. Es en ese mismo Plan de 2005 donde se esbozan algunas condiciones de la formación de formadores y se encarga a los Institutos de Ciencias de la Educación profundizarlo. El perfil que se propone es el del formador práctico reflexivo. Esta decisión supone un importante reto en Catalunya, porque los modelos subyacentes en los Planes de Formación anteriores, apostaban por la transmisión de conocimientos y por modelos de formación basados en el entrenamiento.

Respecto a las condiciones de trabajo de los formadores de formadores, dado que es un profesional que actualmente no está considerado dentro del Plan de Formación de Catalunya, la Administración Educativa no ha abordado esa cuestión. Esta carencia ha conducido a la situación actual, de escasez de formadores y formadoras preparados para lograr los retos que se está planteando la Administración en este ámbito. Se constata, eso sí, una reciente preocupación por la formación de formadores capaces de poner en marcha, planificar y conducir procesos de cambio. La formación de estos profesionales se está haciendo de manera extensiva, pero en base a un modelo implícito basado en la experticia. La superación del modelo tradicional es, todavía, minoritaria.

Otra conclusión de la investigación es la necesidad de establecer condiciones laborales y profesionales más adecuadas por favorecer los procesos de intervención formativa, y también favorecer procesos de reflexión sobre su propia práctica y establecer procesos de formación colaborativa. El sentimiento de los formadores de Catalunya es el de ser víctimas de la creciente intensificación del trabajo. Piden tiempo, consideración y unas mínimas condiciones por llevar a término su tarea con eficacia. Otra conclusión manifiesta es la necesidad de formación específica para desarrollar sus capacidades, que han ido consiguiendo de manera individual, a base de analizar errores, o de hacer una importante inversión de su tiempo personal en actividades de formación propia, no siempre lo suficientemente adecuadas a sus necesidades. La mayor parte de la formación de formadores que se ha generado, ha sido por necesidades imperiosas del sistema educativo, de poner en marcha nuevas leyes y ordenaciones curriculares, o de atender compromisos políticos relacionados con los cambios sociales del país. Los formadores y formadoras han sido los grandes olvidados del Sistema de Formación, aunque paradójicamente ha recaído sobre ellos la responsabilidad del éxito o el fracaso de las intervenciones formativas. Consideramos conveniente desarrollar en la formación de formadores los grandes principios de la formación del profesorado:

- Relación formación- innovación- investigación;
- Formación basada en la práctica profesional;
- Modalidades de carácter colaborativo;
- Estrategias participativas y,
- Procesos de acompañamiento.

Sobre las funciones de los formadores de formadores cabe concluir que no se ha clarificado nunca la identificación de las funciones que deben realizar estos profesionales, ni los límites de su intervención. La preocupación de muchos de los informantes de la investigación se centra en esta cuestión. El formador debe responder a todas y cada una de las exigencias que se le plantean: desde las entidades organizadoras, desde los servicios



educativos, desde los centros y desde las personas que asisten a la formación. A menudo se le pide que suplan las responsabilidades que atañen a las personas con quienes actúan. Es por ello, muy importante, elaborar marcos de referencia para evitar abusos, y malestar profesional.

Respecto a las competencias de los formadores de formadores, hemos elaborado un mapa organizando las competencias específicas de los formadores atendiendo la clasificación de la naturaleza de los saberes principales que se deben movilizar para ejercerlas: de carácter conceptual, procedimental y actitudinal: Conocimientos – disciplinares, pedagógicos, organizativos y de gestión y contextuales; Habilidades - detección de necesidades, planificación, evaluación, comunicación, gestión de relaciones e implementación-; y Actitudes - intrapersonales e interpersonales-.

Esta galaxia de nodos configuran los saberes necesarios por lograr las competencias específicas. Si nos centramos en los conocimientos hemos de concluir que hay una coincidencia casi total al afirmar que las formadores deben poseer un conocimiento disciplinar experto y actualizado de la materia o temática sobre la que forman. En general es la base criterial para seleccionar formadores. Este aspecto se da por supuesto y formaría parte del bagaje inicial del futuro formador. Sin esta condición no se podría hablar de formadores. El otro conocimiento que se valora mucho es el contextual, es decir los formadores deben conocer los contextos laborales y profesionales de los colectivos a los que forman, a ser posible por experiencia propia. El saber pedagógico no queda demasiado explicitado. Normalmente lo asocian a la parte procedimental. Es decir, no se trata de saber mucha didáctica o hacer grandes planteamientos pedagógicos, sino de saberlos aplicar con naturalidad. No hablamos de didácticas específicas, sino del saber pedagógico del formador para ejercer su función formadora. Respecto al saber de gestión y organización de la formación, queda nuevamente enmascarado por el saber hacer.

Las habilidades representan el conjunto de saberes que ha sido más desarrollado por los informantes de la investigación, seguramente, porque es el que se relaciona más con el saber hacer del formador. Nadie se atrevería a hacer de formador sin dominar la temática objeto de la intervención, pero la problemática que plantea la diversidad de tareas que debe desarrollar el profesorado formador, la especificidad de éstas y la ausencia de preparación específica han centrado las preocupaciones de los informantes que ha participado en la investigación. Las habilidades necesarias para hacer frente a la tarea de formador práctico reflexivo, capaz de analizar y diagnosticar los contextos, planificar la acción formativa, llevarla a cabo y acompañar a los equipos docentes en los procesos de innovación y cambio, han sido clasificadas en seis subcategorías: detección de necesidades (saber elaborar instrumentos y pautas de observación para analizar los contextos y para identificar, interpretar, priorizar y comprender las necesidades formativas que se desprenden de las demandas y de los obstáculos que plantea el profesorado); planificación (saber establecer objetivos de acuerdo con las necesidades del grupo y con su participación, saber seleccionar actividades, materiales y recursos adecuados, saber temporizar la acción de forma que se sea útil, se parte de la realidad y del saber del profesorado y no se impongan los cambios; saber crear condiciones cuando no existen, o identificar los obstáculos que no permiten adelantar); implementación (saber llevar a término la acción formativa, de manera dinámica y motivadora, manteniendo el rol que corresponde, sin usurpar el ámbito de decisión de los otros, saber intervenir y callar cuando toca y no provocar dependencias del formador); evaluación (saber evaluar procesos y actuar en consecuencia); comunicación (saber relacionarse de manera fluida con todos los agentes que intervienen en la formación, saber

tener los sentimientos propios y el de todas las personas del grupo, y tomarlos de referente de la intervención, saber escuchar, saber organizar el discurso colectivo y hacer devolución, saber preparar materiales claros, útiles y fáciles de entender); gestión de relaciones (saber devolver de manera positiva todas las incidencias de relación que se producen en el grupo y en la institución, etc.).

De todo ello se desprende que hace falta formarse para dominar las habilidades específicas, desde el análisis de la práctica y que mucha de esta formación se podría hacer de manera colaborativa, intercambiando experiencias con un compañero o compañera más experto. Ahora bien, consideramos que hace falta disponer de tiempo institucional y de programas específicos orientados al desarrollo profesional y no al logro de objetivos de política educativa urgente.

Finalmente, por lo que respecta a las actitudes, es decir, a todos aquellos saberes del formador relacionados con el ser, con las actitudes y los valores que deben desarrollar los formadores y formadoras, han destacado como primordiales la empatía y las actitudes conciliadores, comprensivas, amables y que parten de la escucha del otro. Aunque hay personas con un talante y una manera de ser más favorable que otras, hace falta que los formadores conozcan sus problemáticas y sus puntos fuertes por hacer un uso consciente, ético y adecuado a los objetivos planteados. Ahora bien el formador no puede caer con el servilismo y la obsesión por caer bien. Debe representar el “amigo crítico”, debe hacer progresar promoviendo procesos de análisis de aquello que no va bien o que no se hace bien. La manera de hacerlo es la que marcará la diferencia competencial, que en este caso no sólo depende de saber hacer las cosas, sino de cómo se hacen, en relación a las otras personas que intervienen.

#### 4. REFERENCIAS

- AUBERT, J. y GILBERT, P.(2003) L'évaluation des compétences. Sprimont (Belgique): Mardaga Ed.
- COLÉN, M.T. (2005). Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de primària. Concepcions dels agents que intervenen en un PFZ. Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.
- COLÉN, M.T. y GINÉ, N. (2005) *Reflexions entorn la formació de formadors i formadores de Catalunya*. Temps d'Educació, n. 30 pág. 105- 127
- COLÉN, M.T. y PRATS, M. (2006). *La visión de los formadores y formadoras del profesorado de Cataluña sobre su formación, sus limitaciones y las políticas de formación permanente del profesorado que condiciona su actuación*. Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Oviedo. Noviembre de 2006.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (1989). Pla de Formació Permanent del Professorat 1989-1996. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (1996). Pla de Formació Permanent del Professorat 1996-2001. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005). Pla de Formació Permanent del Professorat 2005-2010. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.
- ELLIOTT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 191. pp. 76-80
- EVEQUOZ, G. (2003): Compétences-clés. Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance

- donis compétences-clés. Genève: OOF- Office d'orientation et de formation professionnelle.
- FERNÁNDEZ, R. (2003). "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI". Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación , nº4, p. 4-8. Barcelona: Praxis. Disponible en: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>
- FERRÁNDEZ, A. (1989): Formación de formadores: el modelo contextual crítico. Herramientas: Madrid, nº 3, p. 35-45. Disponible en: <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol5n1/pn13.html>
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal
- MARTON, F. (1987). "Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality" en Qualitative Research in Education (pp.Chapter 10). Mölndal: Sweden.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

# **ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO (CHILE)**

**Juan José González López, Carolina Guzmán Valenzuela  
y Paulino Carnicero Duque, *Universidad de Barcelona***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente comunicación describe el proceso de investigación llevado a cabo durante el curso 2007-2008 en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) bajo el título “Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades”<sup>1</sup>.

El estudio señalado, llevado a cabo conjuntamente entre la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), la Universidad de Valparaíso (Chile) y la Universidad de Barcelona (España), nace de la necesidad de mejorar la formación integral del profesorado universitario con el fin de fortalecer la universidad del siglo XXI.

La celeridad con la que están sucediendo los cambios sociales, laborales, tecnológicos, económicos, etc., requiere de profesionales que además de conocimientos se muestren competentes en todo tipo de tareas que cubran las necesidades existentes. Por otra parte estos cambios están produciendo también alteraciones en las estructuras de las instituciones, en el currículo que se imparte en las universidades, en las formas que tienen los estudiantes de obtener los conocimientos, entre otras muchas. Todo ello precisa de la instauración de innovaciones constantes.

---

<sup>1</sup> PCI-AECI “Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades”. Ref. A/6207/06. Equipo investigador: Francisco Imbernón, M<sup>a</sup> Teresa Sánchez, Paulino Carnicero, Juan José González, Carolina Guzmán, Cecilia Landman, Patricia Castañeda

La innovación en la enseñanza superior no se escapa de la diversificación de innovaciones que se están implementando en todos los ámbitos y niveles. En la enseñanza superior las sesiones expositivas se están viendo complementadas o relegadas por otros métodos de trabajo que promueven en los estudiantes (futuros profesionales) el desarrollo de las habilidades necesarias para actuar en situaciones distintas en las que deberán aplicar los conocimientos adquiridos.

Pero para impulsar ese tipo de innovaciones a nivel institucional, es necesario que se revisen las prácticas profesionales de los profesores universitarios y que nos formulemos una serie de preguntas con relación a ellos: ¿Qué tipo de cambios deben realizarse? ¿Cuáles son las necesidades de los actuales docentes universitarios? ¿Puede diseñarse un cambio sin tener en cuenta a los implicados en él? ¿Son generalizables las necesidades del profesorado universitario? ¿Qué implicaciones tiene el contexto en estas necesidades? ¿Es indispensable una formación que favorezca este cambio? ¿Qué tipo de formación debe realizarse? ¿Qué modalidad o modalidades formativas pueden ser más factibles en cada contexto?

Para que una formación tenga éxito es necesario que su diseño emerja de las necesidades sentidas, observadas, revisadas y corroboradas por los mismos destinatarios de la formación. La acreditación de este éxito vendrá determinada, entre otras, por las siguientes variables:

- Que los docentes sientan la necesidad de un cambio en sus prácticas.
- Que los docentes tomen consciencia de cuáles son sus necesidades y puedan expresarlas.
- Que la formación se diseñe de acuerdo a las necesidades sentidas y expresadas por un gran número de destinatarios y también por informantes representativos del ámbito en el cual se está investigando.

Parece claro, por tanto, que para lograr este objetivo, se deben desarrollar sistemas de detección de necesidades de formación de los profesionales que en ella se desempeñan profesionalmente (UNESCO, 1998; Espacio Europeo de Educación Superior, 1999), que aporten información acerca de las debilidades existente en ese sentido y de sistemas que favorezcan el desarrollo docente y promuevan el fortalecimiento institucional a través de su integración a los sistemas de gestión universitarios.

### **1.1. La formación del profesorado universitario: consideraciones preliminar**

Como se ha señalado anteriormente, la presente investigación nace de la urgente necesidad de mejorar la formación integral del profesorado universitario. Para ello, las universidades deben desarrollar sistemas de detección de necesidades de formación que aporten información acerca de las debilidades que deben fortalecerse y de sistemas que favorezcan el desarrollo docente y promuevan el fortalecimiento institucional a través de su integración a los sistemas de gestión universitarios.

La Universidad se ha preocupado más por la actividad investigativa y la super especialización de los docentes infravalorando la importancia de la función de enseñanza y perdiendo de vista el proceso de enseñanza aprendizaje (Peña, 2003). Sin restar importancia a la investigación o a la especialización teórica o didáctica de los docentes, es fundamental que el profesorado universitario cuente con una mirada reflexiva e investigativa en torno a su propio quehacer docente. Asimismo, se trata que todo ello se enmarque dentro de una visión institucional y organizacional que el docente debe conocer y de la cual forma parte.

Actualmente, a nivel mundial se están impulsando una serie de iniciativas curriculares, de formación, de evaluación y acreditación tendentes a alcanzar la calidad educativa universitaria (González y Ayarza, 1997; Peña, 2003). En España, en la Universidad de Barcelona, el grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica ha desarrollado desde 1999, diversas experiencias de investigación con el fin de detectar necesidades de formación del profesorado universitario de manera de establecer propuestas de formación útiles para su mejora profesional y para el fortalecimiento institucional. A partir de esto, se han realizado numerosas y exitosas iniciativas de formación procurando promover la responsabilidad institucional y la mejora y aplicación real de los resultados; así, con ello, se ha contribuido al desarrollo de la sensibilidad y preocupación por la formación del profesorado universitario.

En el caso de Latinoamérica, y más concretamente en Chile, se está desarrollando una constante revisión de los procesos educativos universitarios a partir de sendas Leyes de Educación Superior y la constitución de comisiones ad-hoc para la evaluación y acreditación universitaria. En conformidad a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962) se han creado órganos autónomos como el Consejo Superior de Educación que se encarga de establecer y administrar un sistema de licenciamiento de las nuevas universidades e institutos profesionales, que consiste en la supervisión integral que permita evaluar el grado de desarrollo de sus proyectos institucionales, durante el periodo de licenciamiento que fija la ley. Otra ley destacada es la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (N° 20.129), por medio de la cual se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), la cual vela para que las universidades chilenas cumplan a través de un proceso de acreditación con las metas fijadas en su proyecto educativo, satisfagan los criterios de evaluación de calidad establecidos por ellas mismas y apoya acciones destinadas a mejorar su desempeño. En este marco, la Universidad de Valparaíso (UV) a través de la Dirección de Gestión de la Calidad promueve procesos continuos de calidad educativa siendo un tema primordial la formación del profesorado universitario para la mejora de la calidad educativa.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivos del estudio**

El estudio “Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades” ha pretendido:

- Analizar las necesidades de formación del profesorado de la UV para mejorar la calidad de la docencia y promover el fortalecimiento institucional.
- Elaborar propuestas de formación del profesorado, adecuándolas a los diferentes colectivos, departamentos, centros etc. teniendo en cuenta las idiosincrasias institucionales.
- Promover procesos de investigación conjunta entre instituciones de educación superior de Latinoamérica y España sobre docencia y gestión universitaria.

### **2.2. Enfoque de investigación**

La investigación aquí descrita se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de investigación aunque para la recogida de datos también se ha utilizado la técnica del cuestionario, de corte más cuantitativo, con una muestra representativa de docentes universitarios.

Se ha escogido el enfoque cualitativo porque:

- Permite identificar la realidad que se está investigando en el contexto en el cual se sitúa. Puesto que las realidades son múltiples solo pueden entenderse cuando se observan y analizan desde el mismo contexto en el cual tiene lugar.
- Permite advertir la percepción que tienen los docentes de su realidad.
- Permite descubrir la complejidad del contexto dentro del entorno.
- Capta las expectativas y experiencias personales de los docentes.
- Las necesidades que se detectan tienen un carácter holístico.
- Propicia la inducción de temas que emergen durante la investigación.
- Facilita el contacto de los investigadores con el contexto, lo cual favorece la comprensión y la interpretación de cada situación.
- Favorece al investigador o investigadora observar minuciosamente, casi efectuar un “retrato” de la situación.

Se ha utilizado también un instrumento cuantitativo de recolección de datos porque permite:

- Obtener datos numéricos y porcentajes de una muestra representativa de docentes de la Universidad que es objeto de análisis.
- Reconocer la frecuencia con que los docentes sienten las necesidades planteadas.
- Contrastar los datos numéricos del enfoque cuantitativo con los patrones de significado observados a través de los datos que nos facilitan los instrumentos del enfoque cualitativo.
- Conocer la amplitud de concepciones que pueden entenderse como generalizables.

### 2.3. El Estudio de Casos como estrategia de investigación

Si la metodología utilizada es la cualitativa, ésta concreta en la estrategia de investigación denominada “estudio de casos”. Stake, R (1998:11) define el estudio de casos como *“el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. Por tanto, y siguiendo a Pérez Serrano (1994), los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en el razonamiento inductivo, dado que manejan múltiples fuentes de datos.

El tipo de estudio de caso que se ha realizado es lo que Stake (1998) ha denominado “estudio instrumental de caso colectivo”. Con este tipo de estudio pretendemos profundizar y comprender una problemática determinada. Estos casos han sido seleccionados siguiendo el criterio de “rentabilidad”, que supone que las características de los mismos ofrecen buenas posibilidades de aprendizaje sobre el tema objeto de estudio, mediante la comprensión de la particularidad y unicidad de los mismos (Stake, 1998). El estudio de casos que presentamos es descriptivo e interpretativo, en la medida que aportará información básica sobre ellos, y ofrecerá interpretaciones en base a categorías conceptuales y teóricas que las sustenten.

Las posibilidades y ventajas que ofrece el “estudio de casos”, compensan las posibles limitaciones<sup>2</sup> y para cuya resolución se han propuesto estrategias como las devoluciones a los participantes, el contraste con otros investigadores, la triangulación, la delimitación clara de la intencionalidad, etc.

<sup>2</sup> Las limitaciones que presenta el “estudio de casos” son las mismas que se plantean a la metodología cualitativa. Sin embargo, Walker (1989) incide especialmente en el problema de la dificultad de llevar a cabo la generalización del “estudio de caso”.

## 2.4. Técnicas de recolección de datos y participantes

La metodología cualitativa requiere la toma de decisiones en torno a los instrumentos que van a ser utilizados para la recogida de información, el escenario en el cual van a ser utilizados y los participantes que van a ser protagonistas de la acción.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos han sido tres:

- El cuestionario, entregado a la totalidad de docentes. Fueron devueltos un 50% aproximadamente.
- Las entrevistas en profundidad, realizadas a 9 cargos académicos.
- Los grupos colaborativos: se llevaron a cabo tres uno con docentes noveles, uno con profesores veteranos y otro heterogéneo.
- Análisis de documentos institucionales.

Los datos recopilados fueron agrupados y clasificados en unidades de significado y se procedió a generar diversas categorías que fueron ordenadas según el grado de relevancia otorgado por los actores educativos.

## 2.5. Caracterización de la muestra

Los participantes protagonistas de la acción fueron escogidos por los investigadores de la UV de acuerdo a criterios establecidos por el equipo investigador:

- Para la realización de las entrevistas se requirieron informantes claves, representativos en algún ámbito de conocimiento y/ o cargo en la carrera o facultad en la cual ejercieran como docentes.
- Para los grupos colaborativos se requirieron docentes agrupados según su antigüedad en el ejercicio docente: de esta forma se estableció un grupo de docentes noveles<sup>3</sup>, un grupo de docentes experimentados<sup>4</sup> y un grupo mixto en el que hubiera tanto docentes experimentados como docentes noveles.

## 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados, han sido agrupados teniendo en cuenta las valoraciones, las dificultades y las necesidades de los profesores con respecto a su labor docente.

Así, se valoró positivamente:

- La experiencia previa en otros ámbitos o etapas educativas, pero se condiciona a una formación reflexiva para que ésta sea adaptada a la realidad universitaria.
- El uso de metodologías prácticas, participativas y funcionales, pero si éstas se realizan de forma generalizada por todos los docentes.
- Tener una formación pedagógica que capacite para el ejercicio de las buenas prácticas, para la reflexión de las mismas y que vaya más allá de la didáctica de cualquier materia sea cual sea la carrera que impartan.
- El trabajo en equipo del profesorado dentro de cada carrera y entre algunas carreras también a nivel de gestión curricular.

---

<sup>3</sup> Noveles: docentes con entre 3 a 5 años de docencia.

<sup>4</sup> Experimentados: docentes con más de 5 años de docencia.



En cuanto a las dificultades, las principales guardan relación con el tiempo de dedicación a la Universidad que es muy reducido o inexistente y que les impide mantener espacios de reflexión, de trabajo en equipo y de seguimiento particular de los estudiantes.

Otras dificultades se refieren a la generalización de la formación y a la focalización de la misma teniendo en cuenta los diversos campos disciplinares así como también las dinámicas microinstitucionales (facultades y unidades académicas)

Por último, con respecto a las necesidades de formación, se mencionan las siguientes:

- Mejorar herramientas de planificación, tanto para detectar objetivos de aprendizaje mínimos necesarios como para dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje atendiendo la diversidad de estudiantes. Se recalca que en la actualidad, en muchas ocasiones, las clases son masivas y se hace difícil saber el nivel de conocimiento previo del alumnado, así como también sus necesidades y estilos de aprendizaje.
- Aprendizaje de metodologías didácticas que favorezcan la motivación del estudiante. Este elemento preocupa especialmente a los docentes quienes son conscientes de que hoy en día se hace más difícil motivar a los alumnos. Al respecto, parece clave un buen y adecuado manejo de los recursos tecnológicos.
- La evaluación es un aspecto destacado por la mayoría de los docentes; consideran la evaluación como elemento vital dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y afirman no tener las estrategias suficientes para utilizarla de manera adecuada. La dualidad evaluación de proceso/evaluación de resultados, genera un gran debate y se tiende a señalar que una combinación de ambas sería lo ideal aunque es difícil de llevar a cabo por cuestiones de carga horaria y desconocimiento de diferentes metodologías evaluativas.
- Una necesidad relevante, es la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado que desarrolla su labor profesional en una misma carrera. Los desequilibrios existentes por una falta de coordinación se transfieren directamente a las aulas y repercuten en la buena marcha del proceso. En la UV este elemento cobra especial relevancia si se toma en cuenta la dispersión geográfica de las diferentes facultades y unidades académicas, factor que dificulta la coordinación entre docentes y un posible trabajo docente interdisciplinario más transversal y permanente.
- La mejora de la relación docente-estudiante es una de las necesidades que ha ido emergiendo en todo el proceso de detección de necesidades. Buena parte de la muestra de docentes sabe que ésta es una labor que podría facilitar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de forma indirecta la buena marcha de las clases pero confiesan no tener los espacios ni los tiempos requeridos para atender de manera individualizada a los estudiantes.
- Aunque no se considere como una necesidad prioritaria se cree que las habilidades comunicativas mejoran considerablemente la interpretación de los contenidos, la relación profesor estudiante, entre otras.

#### 4. CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Las líneas de futuro de esta investigación se concretan básicamente en un plan de formación ad-hoc para los docentes de la Universidad de Valparaíso, acorde a sus necesidades sentidas.

La finalidad de esta investigación ha sido impulsar cambios cualitativos en la formación del profesorado universitario basados en la innovación, mejora y reflexión del profesorado sobre su

propio trabajo en la Universidad, las necesidades formativas y educativas del sistema educativo y la sociedad donde está inmerso. Todo ello debe dar lugar a la toma razonada de decisiones sobre los cambios que pueden contribuir eficazmente a la mejora del sistema de universitario.

Por tanto, el próximo paso a dar en este sentido, guarda relación con una propuesta de formación que fomente una “cultura pedagógica y que dé respuesta las necesidades detectadas relativas a la planificación, metodologías didácticas, evaluación de los aprendizajes, mejora de la relación docente-alumno, habilidades comunicativas y al fomento del trabajo colaborativo entre docentes.

#### 4. REFERENCIAS

- BAIN, K. (2004): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia.
- BENEDITO, V.; FERER, V.; FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
- BISQUERRA, R. (2000): *Métodos de investigación cualitativa. Guía práctica*. CEAC. Barcelona
- CABRERA, F.; ESPIN, J. FIGUERA, P. RODRÍGUEZ, M. SANS, A. (1991) “Escala sobre necesidades percibidas de formación pedagógica universitaria” en *La pedagogía universitaria. Un reto para la educación superior*. División de ciencias de la Educación. Horsori. Barcelona.
- CARR, W.; KEMMIS S. (1998): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (2002) “*Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*”
- COHEN Y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- GONZÁLEZ, L., AYARZA, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*, Mayo 2004, from [http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/3bbb67af4584c63104256a380068edd1/\\$FILE/rae08.184.pdf](http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/3bbb67af4584c63104256a380068edd1/$FILE/rae08.184.pdf)
- HANNAN, A.; SILVER, H. (2005) *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Narcea. Madrid.
- IMBERNÓN F. (1987): (2007): *la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó. Barcelona.
- MAYOR C. (Coord.) (2003): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Octaedro. Barcelona.
- PEÑA, J. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías virtuales Universidad, profesorado y ciudadanía*, 3.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.



# **DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS METACOGNITIVAS Y DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Luis M. Sobrado Fernández, Cristina Ceinos Sanz y Rebeca García Murias,**  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Uno de los contenidos más relevantes de la Psicología cognitiva, evolutiva y de las teorías del aprendizaje escolar así como de la Orientación Educativa es el estudio de las competencias metacognitivas.

Cuando el alumnado trata de analizar e interpretar unas nociones e información, ello no depende sólo de sus saberes, de sus estrategias de aprendizaje y del tiempo y esfuerzo que dedica a esta actividad, sino que inciden asimismo sus propios procesos cognitivos y el modo y estilo en que los emplea para orientar sus competencias metacognitivas y actividades mentales (González, 2005).

En los procesos de aprendizaje escolar intervienen una serie de aspectos vinculados con el rendimiento académico como son los conocimientos previos adquiridos, los métodos y estrategias de estudio, la motivación, el esfuerzo, las condiciones familiares, sociales y culturales, la escuela y la capacidad del alumnado de percibir las exigencias de la actividad docente y responder a ellas de un modo adecuado, es decir la competencia de reconocimiento y control de la situación de aprendizaje escolar.

La capacidad metacognitiva representa comprender el aprendizaje educativo como un proceso de resolución del problema de apropiarse de los saberes. El aprendizaje escolar se entiende así como una tarea estratégica en cuyo desarrollo el alumnado debe comprender: Sus intenciones y motivaciones; sus competencias cognitivas y las necesidades de las actividades escolares. Asimismo deberá poseer aptitudes para regular sus acciones y controlar sus recursos. El aprendizaje matemático en la escuela puede ser una buena muestra de la actividad metacognitiva (Marchesi y Martín, 2002).

Existe bastante coincidencia entre las condiciones estratégicas del aprendizaje matemático con las funciones del metaconocimiento como sistema de regulación y control cognitivo y también con la metacognición mediante las tres categorías que conforman el conocimiento cognitivo como son la persona, la actividad y las estrategias. Estas tres variables ayudan a precisar y entender las conexiones entre el aprendizaje escolar y las capacidades de la metacognición.

Referente al aprendizaje matemático prácticamente en la totalidad de los sistemas educativos se ha considerado como una cuestión central en la formación fundamental y general que debe recibir el alumnado (OCDE, 2008).

Las Matemáticas representan un medio básico para el desarrollo de las competencias vinculadas a los estilos de razonamiento y análisis. Asimismo se valoran las potencialidades que presentan para hacer frente con éxito a realidades diversas del ámbito social y profesional.

En el escenario educativo se atribuye con frecuencia a los resultados del alumnado en esta materia una gran capacidad de predicción de su futuro académico. En diferentes países se consideran a las Matemáticas, junto a la Lengua y a las Ciencias, como criterios para orientar a los estudiantes en el sistema educativo y especialmente en los Centros docentes.

Asimismo la sociedad generalmente y las familias en particular consideran que el aprendizaje matemático posee un rol relevante al enjuiciar el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes (Sobrado, 2008).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Instrumentos y Procedimiento**

En el trabajo realizado se exponen seguidamente los objetivos propuestos, la muestra del estudio, las variables analizadas y los instrumentos aplicados.

#### Objetivos

##### a) General

- Valorar las competencias metacognitivas y escolares en el ámbito de las matemáticas.

##### b) Específicos

- 1.- Evaluar las habilidades metacognitivas del alumnado.
- 2.- Valorar las competencias escolares en el Área de Matemáticas.

#### Muestra

Estuvo constituida por 579 escolares de 6º curso de Educación Primaria de Galicia en la prueba de habilidades metacognitivas y 517 en la de Matemáticas. Se realizó un muestreo estratificado, proporcional y aleatorio con representación de todas las comarcas y tipos de Centros escolares de Galicia.

## Variables

### a) Tipo de Centro educativo

Participaron en la investigación 41 instituciones docentes, de ellas 29 públicas y 12 privadas. Sobre el ambiente es urbano (57% del alumnado), semiurbano (18%), rural (18%) y un 7% reside en urbanizaciones.

### b) Ambiente sociocultural

Referente al contexto sociocultural de los estudiantes es predominantemente de tipo medio según los indicadores económicos y culturales analizados.

De acuerdo con los estudios y profesiones de los padres/ madres los tipos predominantes de los Centros Escolares son el medio alto (2) y el medio bajo (3).

### c) Género

Existe un equilibrio en el número de alumnos y alumnas.

## Instrumentos aplicados

### a) Cuestionario de habilidades metacognitivas de Aprendizaje Escolar

En esta prueba se pretende observar en qué medida el alumnado reflexiona sobre sus propios procesos de aprendizaje y solución de problemas educativos. Se trata de hacerlo además situándolos frente a contenidos lo más semejantes posibles con los que se encuentra habitualmente en las sala de clase.

Se atiende en el instrumento de 25 ítems a cuatro tipos de procesos:

1º.- Consciencia del propio conocimiento (10 ítems).

2º.- Metacomprensión (5 cuestiones).

3º.- Verificación de resultados (5 cuestiones).

4º.- Conciencia de las estrategias utilizadas (5 ítems).

Este recurso fue adaptado del Cuestionario de habilidades metacognitivas utilizado en el contexto español por el modelo REDES del Instituto IDEA (Marchesi y Martín, 2002).

### b) Prueba de Matemáticas

Está constituida por 32 cuestiones, agrupadas en dos categorías que son:

1º.- Bloques de contenidos que abarcan:

- Números (13 ítems)
- Medida (7 cuestiones)
- Geometría (8 preguntas)

- Tablas y gráficos (4 cuestiones)

2°.- Tipos de contenidos que comprenden:

- Manejo de conceptos (13 cuestiones)
- Destrezas (14 ítems)
- Resolución de problemas (5 preguntas)

La prueba de Matemáticas aplicada se adaptó también del proyecto REDES del Instituto IDEA (Marchesi y Martín, 2002).

Respecto a la elaboración de las cuestiones de la prueba de Matemáticas aplicada al alumnado de 6° curso de Educación Primaria se ha intentado buscar un equilibrio entre los diferentes bloques curriculares y las diferentes tipologías del contenido y estrategias curriculares.

Se ha considerado la adquisición de conceptos fundamentales con un nivel de complejidad de acuerdo con el curso al que se refiere la prueba, así como el desarrollo de habilidades operativas y obtención de medidas.

Además de los contenidos expuestos se incluyen otros que facilitan información sobre las competencias del alumnado para usar las Matemáticas en situaciones que demandan hacer frente a realidades que exijan que éstas posean un rol destacado.

La organización de las cuestiones por bloques curriculares se cruza con otra que expresa los distintos tipos de contenido y estrategias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina científica y curricular.

## 2.2. Características de los instrumentos aplicados

Son básicamente las siguientes:

- a) Cuestionario de habilidades metacognitivas de aprendizaje escolar. Las 25 cuestiones del instrumento se agrupan en cuatro tipos de procesos de aprendizaje académico cuyos aspectos más destacados son las siguientes:

1°.- Consciencia del propio conocimiento. Es la categoría más relevante por el número de cuestiones (10).

Se trata de detectar si el alumnado es consciente de lo que sabe y para ello se le solicita que exponga, después de contestar a cada uno de los ítems integrados en las tres categorías restantes en qué medida está seguro de acertar en su respuesta. De este modo se posee su propia evaluación de los resultados que obtenga.

2°.- Metacognición

Se presentan al estudiante cinco textos y en ellos debe hallar alguna información falsa o contradictoria.

Se pretende aquí averiguar si el alumnado reflexiona sobre la información que se le facilita y detecta por ello las contradicciones o incoherencias.

### 3°.- Verificación de resultados

Los escolares en sus procesos de aprendizaje deben concienciarse de la congruencia de la información aportada y además de que las soluciones que se presentan poseen sentido en conexión con los problemas planteados de tal modo que ellos deberían comprobar si una vez alcanzados determinados logros esto guarda relación con el enunciado de los mismos.

Se analiza a través de una presentación de cinco problemas sencillos en qué medida los escolares efectúan esta verificación.

### 4°.- Conciencia de las estrategias empleadas.

Aquí interesa conocer si el alumnado posee la conciencia de cómo llegaron a una solución determinada, es decir si saben qué estrategias utilizaron para llegar a los resultados habidos. Por esto se solicita que escojan entre cinco estrategias que pudieron usar en las soluciones que dieron a ciertos problemas que se les presentaron anteriormente.

#### b) Prueba de Matemáticas

El instrumento evaluador aplicado del área de Matemáticas en el 6° curso de Educación Primaria trata de comprobar las habilidades matemáticas aprendidas en el primer ciclo de la ESO así como los conceptos e ideas que se adquirieron.

En la prueba se seleccionaron los conocimientos que facilitan una valoración mejor de la situación de aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes y que poseen una incidencia en los logros a alcanzar en esta etapa educativa.

La composición del instrumento es el resultado de conjugar los bloques curriculares y los tipos de contenidos. Referente a los primeros se concede un elevado 40% de la prueba a ítems vinculados con el manejo de números y operaciones; un 25% a las cuestiones conexas con la medida (sistema métrico, conceptos vinculados con la medición y su cálculo), al manejo de objetos y relaciones geométricas; un 25% a la organización y lectura de la información en forma de tablas y gráficos y a los conceptos iniciales sobre probabilidad y al resto (10%).

## 3. RESULTADOS

### a) Prueba de evaluación de habilidades metacognitivas de aprendizaje escolar.

Uno de los logros de más interés en el uso del instrumento de evaluación de las competencias metacognitivas del aprendizaje escolar es su valor de predicción, de tal manera que el dominio de ellas ha mostrado su importancia en la situación de predecir el rendimiento académico del alumnado. En concreto, referente al área de Matemáticas en 6° curso de Primaria el mejor predictor es en primer término el rendimiento escolar en el curso anterior en esta materia y en segundo lugar la calificación en el instrumento de habilidades metacognitivas.



Todos los bloques que constituyen el instrumento (metacomprensión, verificación de resultados, conciencia de las estrategias utilizadas y del propio conocimiento) funcionan como variables predictivas en el rendimiento académico en Matemáticas.

Dentro de esos bloques la verificación de resultados se ha mostrado como el mejor predictor del éxito escolar en el aprendizaje matemático seguido de la comprensión y conciencia del propio saber. El conocimiento de las estrategias aparece como el de menor valor predictivo en esta materia del Currículo Escolar.

En el análisis específico del cuestionario se pueden observar los aspectos principales que son su nivel de facilidad/ dificultad percibida por los aciertos/ errores y las variaciones según el género, tipo de Centro educativo y contexto sociocultural de la institución escolar, determinado en función del grado de formación de los padres/madres del alumnado y de su actual profesión.

La cuestión con más porcentaje de aciertos en los alumnos es el ítem 17, con un 68.3% de aciertos y en las alumnas el 9, con el 69'8% de aciertos. El ítem con más errores es el 5 (71'8% en los niños y en las niñas).

Tabla 1. Promedios globales de habilidades metacognitivas en 6º curso de Educación Primaria

Promedios Categorías	Total		Contexto 2 (medio alto)		Contexto 3 (medio bajo)	
	Galicia	España	Galicia	España	Galicia	España
Calificación global	11'5	10'5	12'1	11'8	10'5	9'9
Metacomprensión	8'9	8'5	9'5	9'3	7'7	7'7
Verificación	11'9	10'4	12'6	12'3	10'6	9'5
Conciencia	11'7	11'3	12'1	12	11	10'8
Estrategias	13'5	11'4	14	13'4	12'5	10'6

Existen unos resultados promedio mejores del alumnado gallego respecto al del resto de las Comunidades Autónomas.

#### b) Instrumento de evaluación de las competencias académicas en Matemáticas

La prueba de Matemáticas de 6º curso de Educación Primaria pretende detectar las habilidades matemáticas aprendidas en esta etapa o las ideas que se adquirieron.

Los distintos ítems planteados en la prueba hacen posible la diferenciación entre el alumnado por lo que existen cuestiones que resultan fáciles como otras de bastante dificultad.

Los ítems más fáciles de resolver fueron el 15 (tablas, gráficos y destrezas), el 18 (números y destrezas) y los más difíciles fueron el 30 (destrezas), el 9 (medida y solución de problemas) y el 8 (número y manejo de conceptos).

Se presentan seguidamente los resultados de la prueba atendiendo a la variable de complejidad y a la de contexto sociocultural.

*Tabla 2. Resultados de la prueba de Matemáticas de 6º curso de Educación Primaria (globalmente, por contextos socioculturales y ámbitos curriculares).*

Promedio global y por contextos	Total		Contexto 2		Contexto 3	
	Galicia	Resto de Comunidades Autónomas	Galicia	Resto de Comunidades Autónomas	Galicia	Resto de Comunidades Autónomas
Ámbitos curriculares						
Calificación global	11'1	10'9	11'6	12'4	10'2	10
Números	11'3	11	11'8	12'4	10'6	10'2
Medida	11'8	11	12'3	12'3	10'8	10'3
Geometría	10'7	11'2	11'3	12'9	9'7	9'9
Información	10'1	10	10'5	11'7	9'3	8'9
Conceptos	10'1	10'3	10'4	11'9	9'4	9'2
Destrezas	12'2	11'7	12'7	13	11'1	10'8
Resolución de problemas	9'6	9'8	10'1	11'6	8'8	8'6

Los valores según el promedio global, en una escala de 0 a 20, son más elevados en general en el alumnado gallego en el total de la prueba y en sus diversos ámbitos (bloques temáticos y estrategias de aprendizaje escolar). Atendiendo a la variable contexto sociocultural en el medio alto destacan los escolares del resto del Estado español.

Referente al contexto sociocultural medio bajo los estudiantes gallegos presentan logros promedios menores que los de otras Comunidades Autónomas en Geometría.

En los demás ámbitos temáticos y estrategias curriculares en este contexto se dan resultados mejores del alumnado de Galicia.

#### 4. CONCLUSIONES

En el desarrollo cognitivo y educativo del alumnado deben considerarse además de las capacidades mentales de carácter básico (inteligencia, atención,...), los conocimientos, las estrategias y habilidades metacognitivas de aprendizaje escolar.

Este componente metacognitivo estriba en reflexionar sobre nuestra actividad mental y analizar y tratar de mejorar los procesos educativos (Reynolds y Teddlie, 2000).

Los logros de dicho instrumento poseen un valor predictivo respecto a todas las materias del conocimiento y específicamente sobre las Matemáticas en los cuatro tipos de procesos metacognitivos evaluados: verificación de resultados, metacomprensión, conciencia del propio conocimiento y en menor escala sobre la conciencia de las estrategias (REDES, 2000).

La prueba es compleja y sugiere la necesidad de avanzar en un estilo de enseñanza y también de aprendizaje que tenga como una preocupación básica el desarrollo de estas habilidades metacognitivas.

Este aprendizaje reflexivo, además de estructurarse en el ámbito de las Matemáticas, debe integrarse de una manera efectiva y periódica en las actividades habituales de las aulas y los Centros educativos.

La influencia del género, del tipo de escuela y del contexto sociocultural está presente en los resultados en competencias metacognitivas así como en Matemáticas. Todos los procesos de razonamiento se ven influidos de alguna manera por los contenidos, incluso al efectuar una prueba escrita y seguir unas instrucciones. No existe pues una prueba “libre de contenidos” que evaluaría competencias próximas a una inteligencia “natural” (Marchesi y Martín, 2002).

Respecto a la composición sociológica del alumnado un 57% reside en ambiente urbano (ciudad), seguido de un 18% en villas y pueblos con un carácter semiurbano, un 18% en el medio rural y un 7% en urbanizaciones próximas a ciudades o pueblos importantes.

Referente a los objetivos específicos el 2º se refiere a los resultados de las pruebas de habilidades del área de Matemáticas en 6º curso de Educación Primaria son los siguientes:

En la prueba de Matemáticas los ítems más acertados son el 15 (tablas, gráficos y destrezas) y el 18 (números y destrezas) y los más difíciles fueron el 30 (destrezas), el 9 (medida y solución de problemas) y el 8 (números y manejo de conceptos).

En relación con los logros del alumnado gallego de la muestra en comparación con el promedio del conjunto del Estado los escolares de Galicia son moderadamente superiores a los del resto. En el contexto medio alto los estudiantes gallegos poseen una ligera supremacía en los contenidos curriculares y lo contrario en Geometría.

Respecto al objetivo específico 1º, los resultados de la prueba de habilidades metacognitivas de aprendizaje más destacados son los siguientes:

1º.- Respecto a variable género los logros son análogos entre alumnos y alumnas tanto globalmente como en los diversos contenidos de las habilidades.

2º.- En el tipo de Centro docente al que asisten (públicos o privados) existe una ligera diferencia a favor de estos últimos y también entre los pertenecientes al contexto medio-alto sobre el medio-bajo.

3º.- El coeficiente de fiabilidad, según el modelo de Alfa Cronbach, obtenido en la prueba de habilidades metacognitivas es de 0'81 en un total de 25 ítems y una muestra de 517 estudiantes de 6º curso de Educación Primaria.

Como sugerencias orientadoras, en relación con los objetivos descritos, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de la formación matemática se exponen las siguientes:

1ª.- Debe atenderse a un conjunto amplio de competencias para cuyo desarrollo es preciso un equilibrio entre los diversos bloques y contenidos curriculares.

2ª.- Se deben evitar carencias en el aprendizaje de contenidos de Geometría, concediéndoles mayor ponderación en el currículo escolar.

3ª.- Se debe considerar en el aprendizaje matemático una adecuada construcción de los conceptos y de sus relaciones para aplicar en su caso los contenidos aprendidos y posibilitar el progreso de aquél.

4ª.- Las habilidades matemáticas deben vincularse con las metacognitivas y ello demanda una adecuada construcción conceptual para poder utilizarlas en situaciones complejas.

5ª.- Es conveniente mejorar las competencias escolares de los estudiantes para comprender y manejar informaciones que posean soportes o conceptos matemáticos.

## REFERENCIAS

ÁLVARO, M. Y OTROS (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: CIDE.

BAKER, L. Y BROWN, A. (1980). Metacognitive skills and reading. Urbana, Ill. Universidad de Illinois.

BIGGS, J. (1988). "Approaches to learning and to essay writing". En R. Schmeck. Learning strategies and learning styles. Nueva York. Plenum Press, 185-228.

COLL, C. (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, C. y otros. Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza.

- Consellería de Educación (2008). Pisa 2006. Competencias para o mundo de mañá. Santiago: Xunta de Galicia.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide.
- INECSE (2005). Pisa 2003. Pruebas de Matemáticas y de solución de problemas. Madrid: M.E.C.
- JIMÉNEZ, J. (1997). Evaluación en Matemáticas. Una integración de perspectivas. Madrid: Síntesis.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (2002). Evaluación de la Educación Secundaria. Madrid: Fundación Santa María.
- MARTÍN, E. Y ONRUBIA, J. (2001). “La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales”. En C. Coll y otros (2001). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza.
- NISBET, J. Y SHUCKSMITH, J. (1986). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- OCDE (2008). Informe Pisa 2006. Madrid: Santillana.
- POZO, J. Y POSTIGO, Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares: el uso estratégico de la información. Madrid: Edebé.
- REDES (2000). “Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria”. Revista de Educación, 323, 395-420.
- REYNOLDS, D. Y TEDDLIE, Ch. (2000). The internacional handbook of School Effectiveness Research. Londres: Falmer Press.
- RICO, L. Y OTROS (1992). Bibliografía de investigación sobre evaluación en matemáticas. Granada: Universidad.
- SCHMECK, R. (1988). Learning strategies and learning styles. Nueva York: Plenum Press.
- SOBRADO, L. (2006). A calidade educativa dos Centros Docentes. Valoración e Desenvolvemento. Santiago de Compostela: Servizo de Publicaciones de la Universidad.
- SOBRADO, L. (2008). Avaliación da calidade e innovación dos Centros Educativos. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad.

# **COMPETENCIAS CLAVES PARA LA INTEGRACIÓN Y EL DESARROLLO SOCIAL Y LABORAL DE LAS MUJERES INMIGRANTES EN LA PROVINCIA DE JAÉN**

**Mónica Peñaherrera y Fabián Cobos Alvarado, *Asociación Investigación Desarrollo  
Educativo, Asociativo y Social (IDEAS)***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El fenómeno de la exclusión social está estrechamente relacionado con el mercado laboral, los problemas y dificultades de acceso al empleo en condiciones laborales decentes, condicionan y configuran uno de los factores más importantes en los procesos de exclusión. En estos casos, el trabajo actúa como fuente principal que asegura los recursos económicos, la utilidad social y la identidad personal. La identificación de competencias y el desarrollo de la empleabilidad son ejes claves a tenerlos en cuenta para que colectivos vulnerables accedan al mercado laboral.

En el caso de los extranjeros/as en España, el acceso al trabajo condiciona no sólo el sustento económico suyo o de sus familias, aquí o en el país de origen; sino también la regularidad de estancia en el país de acogida, así como su inserción en el mercado laboral. La cuestión de la inserción sociolaboral de la población extranjera se aborda no sólo en términos de *proceso* sino también de *estructura* (ley de extranjería, planes de integración, políticas migratorias, etc.) decisivas a la hora de *normalizar* las condiciones de integración social y ciudadanía de este colectivo.

La inserción laboral no sólo depende de las condiciones del mercado de trabajo o el contexto normativo-jurídico para los extranjeros, sino también del establecimiento de vínculos y redes con la sociedad receptora, que juegan un papel fundamental a la hora de acceder a un empleo. Por todo lado, la cuestión no sólo se centra en una mera descripción del rol de la mujer y su influencia en el mercado laboral, sino que debemos repensar el modelo de integración y de convivencia en la sociedad, ya que estamos ante verdaderos fenómenos de asentamiento de población, que requieren un adecuado y justo tratamiento (Sacristán, 2005).

### **1.1. El empleo en la población inmigrante femenina**

La inmigración y su efecto sobre la economía española son temas más importantes del debate público en España en el momento actual. Como punto de partida, se sabe que los procesos de inserción laboral de los inmigrantes y sus trayectorias laborales en el país de destino poseen una serie de características propias. El Observatorio Permanente de la Inmigración de la Secretaría de Estado de Inmigración señala que, a 30 de septiembre de 2008, el número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor es de 4.274.821, de los que 2.307.517 (el 54,06%) son hombres y 1.960.999 (el 45,94%), mujeres. Este dato implica un aumento del 2,54% (105.735 personas) respecto al trimestre anterior, del 7,43% (295.807) acumulado en el año y del 14,27% (533.865 personas) en los últimos doce meses.

El predominio de extranjeros de sexo masculino no se cumple por igual para todas las procedencias. Entre los nacionales de países europeos no comunitarios e iberoamericanos son mayoritarias las mujeres, con porcentajes del 55,92% y 53,62% respectivamente. En cuatro de las quince principales nacionalidades se contabilizan más mujeres que hombres: República Dominicana (58,37%), Colombia (56,24%), Ecuador (50,79%) y Alemania (50,76%). Perú y Reino Unido han dejado de formar parte de los países en que el número de mujeres supera al de hombres.

Una primera lectura de los datos permite observar que la mujer en España está teniendo una fuerza laboral importante. La presencia de la mujer extranjera ha dado un giro importante a la inmigración y al sostenimiento del proyecto migratorio de sus familias.

Un sector importante de la migración femenina ocupa posiciones en la estructura laboral muy por debajo de su cualificación en algunos de los casos. Las mujeres inmigrantes se dedican sobre todo, al cuidado de niños y adultos, debido a la incorporación de las mujeres españolas al mundo laboral, ayudando a la conciliación de sus vidas. Entre las actividades laborales a las que se dedican, se destacan las siguientes y, dentro del servicio doméstico, sobre todo, cuando recién llegan a España, el permiso de trabajo que les permite estar con residencia regular, es el de empleada de hogar. Además es el que más se accede al estar en la clasificación como puesto de difícil cobertura.

La falta de adecuación laboral constituye un claro indicio de desajustes existentes entre el nivel de preparación de algunas migrantes y su posición en el mercado laboral. Esto se debe a:

1. La falta de conocimiento de información para la homologación de los títulos cuando están en sus países de origen o simplemente por el tiempo que lleva la Administración en la homologación.

2. Falta de espacios para el desarrollo de capacidades y/o habilidades.
3. La educación y la experiencia, en ocasiones, tienen un valor inferior en el mercado de trabajo español que la educación y la experiencia de los autóctonos. etc.

Aunque existe también otro tipo de factores generales, determinantes y a la vez complementarios:

- a) El tiempo de estancia.
- b) Las características estructurales de la población inmigrante en cada uno de los momentos analizados.
- c) Las condiciones institucionales y económicas en las que se produce la inserción laboral de los inmigrantes.

Como se ha señalado *supra*, lo importante es el modelo de integración, esto es, que el modelo basado en igualdad de derechos y oportunidades que tiene la población autóctona, se extienda a la población inmigrante, con posibilidades reales de participación en el entorno laboral, público y social, con independencia del país, cultura o creencias. Aquel modelo que supere creencias etnocentristas como la incidencia de una cultura de origen considerada tradicional, inmovilista y opresora, o la falta de preparación de la mujer inmigrante para enfrentarse a las sociedades modernas y urbanas (Parella, 2003:139).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La política de inmigración en Andalucía apuesta por un modelo de integración que tiene unos rasgos generales en su desarrollo e implantación. El Primer Plan ha tenido como objetivo durante el período 2001-2004, favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante y asegurar su acceso a los servicios básicos. La política de inmigración en Andalucía contempla desde sus inicios un enfoque transversal para algunas intervenciones. Para los cuatro años de vigencia del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009), se han destacado dos ejes transversales, con los cuales se pretende abordar el fenómeno migratorio en la Comunidad Autónoma de Andalucía, dentro de ese período de tiempo. Estos ejes transversales son el de Género y el de Juventud.

Evidentemente, esta premisa, nos ha llevado a desarrollar un primer contacto con la población migrante femenina en Jaén, a través de un estudio “*Estrategias para la inclusión sociolaboral: Identificación de competencias claves para la empleabilidad*” subvencionado por la Consejería de Gobernación, a través de Políticas Migratorias, que nos ha dado pistas sobre cómo abordar la situación laboral de la mujer inmigrante en la Provincia de Jaén.

Las participantes del estudio han sido mujeres de distintas nacionalidades residentes en la ciudad de Jaén.



## 2.2. Instrumentos

El proyecto ha consistido en recoger información en una encuesta cuestionario, elaborado y construido *ad hoc*. La encuesta cuestionario, en palabras de Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2002:181): “*plantean a un conjunto de encuestados, lo más representativo de una población, una serie de preguntas relativas a su situación social, profesional o familiar, sus opiniones, su actitud al respecto de las opciones o de situaciones humanas y sociales, así como sus expectativas...*”

Hemos completado el estudio con la entrevista que permite obtener información y elementos ricos de reflexión muy ricos y llenos de matices. (Quivy, R. y Campenhoudt, L. 2002:184). Lo que se ha pretendido con esta técnica, ha sido recoger la opinión de las mujeres (in) migradas, en relación a su experiencia migratoria, su trayectoria de empleabilidad en el país de origen y en el de acogida, sus expectativas, etc.

## 2.3. Procedimiento

La Asociación para la Integración y Desarrollo de la Mujer Inmigrante en Andalucía , “Entorno mujer”, con domicilio en la ciudad de Jaén, se creó en el año 2004, justamente para facilitar la inserción sociolaboral de la mujer inmigrante y el acceso de éstas a mejores puestos de trabajo a través de la formación. La Asociación IDEAS, en convenio con “Entorno mujer”, ha sido la encargada de realizar la investigación y la memoria técnica del proyecto.

Se han realizado entrevistas a mujeres inmigrantes de varias nacionalidades y en tres localidades distintas de la provincia de Jaén. El proyecto ha consistido en recoger información y desarrollar una línea base sobre las posibilidades o dificultades de inserción sociolaboral de la comunidad inmigrante femenina de la ciudad de Jaén.

## 3. RESULTADOS

Los resultados han permitido diseñar un *banco de competencias* individuales claves para la empleabilidad, que puedan ser fortalecidas, mejoradas o desarrolladas para ofertarlas al mercado laboral de la provincia de Jaén como medio de inserción, reinserción o reciclaje de la mano de obra que ofrece el colectivo de mujeres inmigrantes en la Provincia de Jaén.

Entendemos, por tanto, el concepto de competencias como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse en un determinado contexto, social, cultural y dentro de un mercado laboral.

Los resultados que mostramos a continuación sólo hacen referencia a un resumen del estudio sobre competencias, para ello hemos tomado una clasificación sobre competencias que hacen varios autores (Guerrero, 1999; Rubio, 1999; Bunk, 1994; Hurtado, 2005; González y Sánchez, 2003) y viendo la coincidencia en varios puntos, hemos definido tres tipos:

### a) Competencias básicas

Las competencias básicas están relacionadas con el pensamiento, las habilidades comunicativas, los recursos personales necesarios para dar solidez al proceso de inserción que

inician los extranjeros. Estas competencias actúan como base para los vínculos que se generen con las personas autóctonas, utilizando para ello, tanto aprendizajes y habilidades específicas, como experiencias adquiridas en el país de origen, como punto de aproximación hacia la sociedad receptora.

Estas competencias apuntan a la capacidad para la resolución de problemas de la vida cotidiana, y no sólo del espacio individual, también aprender a aprender de los demás para poder enfrentar el ritmo con que se producen nuevos acontecimientos, registrándose un conflicto inicial de adaptación al mismo tiempo que se hace una estrategia de “supervivencia” donde se analizan problemas y sus posibles soluciones, intentando comprender su nueva situación y a corto plazo desarrollar habilidades sociales para “normalizar” su vida diaria en la nueva sociedad donde se encuentra.

Las competencias básicas se ven afectadas principalmente por los estados emocionales de los inmigrantes, como por ejemplo el desarraigo familiar, falta de conocimiento del idioma del país receptor, falta de cumplimiento de expectativas migratorias iniciales, etc.

#### **b) Competencias ciudadanas**

Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos, destrezas y cualidades que ayudan a una persona a desenvolverse de forma respetuosa y adecuada al nuevo contexto social, político y legal de la sociedad que les acoge, de esta manera aportan valor en el territorio donde habitan, generando bienestar a su propia situación y a las personas de su entorno.

Se refieren a la capacidad de ejercer su derecho a la participación ciudadana y de actuar sobre la base de derechos básicos que tienen los demás ciudadanos autóctonos. También se puede relacionar con habilidad de manifestar sus necesidades y reivindicaciones ante los poderes del Estado. El desarrollo de estas competencias permitirá que las mujeres inmigrantes participen en su entorno social, en organizaciones, en esferas públicas, etc. Adquirir este tipo de competencias, conducirá a la consecución de objetivos colectivos y a comprender la importancia del ejercicio de sus derechos y cumplir deberes como ciudadanos/as y miembros de una comunidad o grupo.

En el contexto laboral, las competencias ciudadanas permiten al individuo asumir comportamientos adecuados según la situación y el interlocutor, respetar las normas y procedimientos, ser crítico y reflexivo ante los problemas, resolver conflictos y buscar la armonía en la relación con los demás, cuidar los bienes ajenos que le sean encomendados, cumplir los compromisos, participar activamente y generar sentido de pertenencia con su entorno laboral (Corpoeducación, 2003).

Las competencias ciudadanas se ven afectadas por la falta de garantías para ejercer plenamente la ciudadanía, como ejemplo se puede citar la falta de derecho al voto en las elecciones de representantes políticos, dificultad administrativa sobre homologación de estudios universitarios, etc.

#### **c) Competencias laborales**

Las competencias laborales son el conjunto de conocimientos, experiencias, destrezas y cualidades, tanto adquiridas como desarrolladas (incluidos aprendizajes de tipo no formal), que

deben ser el punto de partida para la incorporación a la actividad laboral. La competencia laboral –entonces- sería la capacidad que tiene una persona para cumplir un trabajo determinado tomando en cuenta el nuevo entorno laboral que le rodea usando su experiencia para acoplarse al entorno laboral, sin perjudicar el rendimiento empresarial o profesional de la empresa o unidad de trabajo a la que se deba.

Esta competencia incluye la capacidad para interactuar con las personas autóctonas en un contexto laboral, abarca una comunicación intercultural, comprensión de normas laborales, especificidad de las tareas y de las relaciones de trabajo. Este tipo de competencias son muy importantes desarrollarlas con el fin de provocar interacciones positivas y sinérgicas con la sociedad receptora y de evitar conflictos por cuestiones culturales.

El principal problema de desarrollar y ejercer competencias laborales es la propia necesidad de ingresos económicos para cubrir necesidades básicas (pago de alquiler, comida, etc.) a las que se ven sometidas las mujeres inmigrantes, además del “encasillamiento laboral” (p.ej. servicio domestico, cuidado de personas dependientes).

Contar con competencias básicas, ciudadanas y laborales facilita a las personas construir su integración y hacer realidad sus expectativas migratorias, sentirse ciudadano con iguales derechos de ciudadanía que el resto de españoles, hacer nuevas experiencias laborales, en este punto incluso descubrir nuevas oportunidades laborales para sus familia en España o en el país de origen.

A continuación mostramos un listado de competencias que según la investigación realizada y la propia experiencia migratoria, proponemos que las mujeres extranjeras deben adquirir como estrategias para desarrollar su empleabilidad:

### **Listado de competencias**

#### **a. Básicas:**

- Capacidad de adaptación.
- Integración.
- Auto motivación.
- Autoaprendizaje.
- Capacidad de socialización.
- Conocimiento básico de la Ley de Extranjería.
- Capacidad de reacción ante situaciones adversas.
- Conocimiento básico de procedimientos administrativos (homologación de título, empadronamiento, etc.).
- Respetar leyes del país de acogida.

- Búsqueda de medios y recursos sociales.
- Capacidad de intercambio positivo con el país receptor.
- Respeto y valoración de la diversidad.

**b. Ciudadanas**

- Conocimiento de la Leyes de la sociedad receptora.
- Deberes y derechos ciudadanos.
- Establecer y mantener redes y vínculos sociales con el entorno.
- Asociarse.
- Actuar responsablemente.
- Conocimiento para afrontar situaciones interculturales.
- Fomentar la cohesión social.
- Conciencia sobre la propia cultura y cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad.

**c. Laborales**

- Habilidad para establecer contactos.
- Habilidad para establecer contactos y vínculos con la sociedad receptora.
- Habilidad de emplearse en un medio desconocido.
- Habilidad para comunicarse.
- Desarrollar la cultura del autoempleo.
- Escucha activa.
- Empatía.
- Búsqueda de medios y recursos laborales.
- Cultura para la formación.
- Formación para adquirir habilidades propias del empleo, por ejemplo para atender a personas con dependencia como marcan las normas de las Ley de dependencia.
- Emprendimiento labores por cuenta propia individual o familiar.

#### 4. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, cabe señalar las siguientes conclusiones:

1. Valorar en las mujeres extranjeras las capacidades y aprendizajes específicos adquiridos en su país de origen o a lo largo de su trayectoria migratoria, que permita promocionar su rol, transferirlo a un mundo laboral en igual condición que los/las autóctonos/as.
2. Se puede apreciar un importante sesgo en la relación mujer + inmigrante que determina su nivel laboral en la sociedad receptora, muchos casos establecidos por la propia Ley de Extranjería, las cuales las introduce en el circuito: mujer inmigrante + trabajo doméstico.
3. Existencia de estereotipos y discriminaciones sobre capacidades profesionales, lo cual determina el encasillamiento en nichos laborales, precarios y pocas/nulas probabilidades de crecimiento.
4. Masificación de mano de obra en determinados puestos de trabajo y, como consecuencia, trabajo infravalorado, mayores tasas de contratación irregular, precariedad laboral y salarios bajos.
5. Tendencia de cierto grupo “emergente” de mujeres extranjeras, que intentan acercarse a un entorno laboral cualificado, y que pueden apoyar, desde las asociaciones, entidades y Administración Pública.

#### REFERENCIAS

- BUNK, G. P. (1994). “Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany”. *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14.
- Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. II Plan de Inmigración en Andalucía 2006-2009, <http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/opencms/portal/PoliticMigratorias/Publicaciones/2plandeinmigracion?entrada=tematica&tematica=63> (consultada el 9 de diciembre del 2008).
- Corpoeducación (2003). Competencias Laborales: Base para mejorar la empleabilidad de las personas en el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, [http://www.oei.es/etp/competencias\\_laborales\\_base\\_mejora\\_empleabilidad\\_personas.pdf](http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf) (consultada el 9 de diciembre del 2008).
- GONZÁLEZ, C. y SÁNCHEZ, L. (2003) El diseño curricular por competencias en la educación médica, *Escuela de Educación Médica Superior*.
- GUERRERO, A. (1999). “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”. *Revista Complutense de Educación*, 10, 1, 255-360.
- HURTADO, L. (2005). Competencias básicas, ciudadanas y laborales en el contexto del proyecto educativo y el plan de estudios, *Gobernación de Antioquia*.
- Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones OPAM (2008). Población extranjera empadronada en España y Andalucía. Extraído el 9 de diciembre del 2008, de [http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/opencms/portal/com/bin/portal/PoliticMigratorias/Estadisticas/Opam/opam\\_pdf/index\\_opam/padron08provisional.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/opencms/portal/com/bin/portal/PoliticMigratorias/Estadisticas/Opam/opam_pdf/index_opam/padron08provisional.pdf)
- PARELLA, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Artrophos.

PEÑAHERRERA, M. y F. COBOS. (2007). Estrategias para la inclusión sociolaboral: Identificación de competencias claves para la empleabilidad de las mujeres inmigrantes en la Provincia de Jaén, *Asociación para la integración y desarrollo de la mujer inmigrante en Andalucía "Entorno Mujer"*. Consejería de Gobernación.

QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L. (1992). Manual de investigación en Ciencias Sociales. Grupo Noriega editores: México.

RUBIO, F. (1999). "Las competencias transversales en los programas de formación ocupacional dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión". *Diálogos*, 18,2, 61-64.

SACRISTÁN, F. (2005). "Evolución de las políticas activas de empleo para inmigrantes en España". *Revista de Historia Regional*, 10, 2,109-128.



# **LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA**

**Carmen Corpas Reina, Ignacio González López, M<sup>a</sup> del Pilar Gutiérrez Arenas  
y Antonia Ramírez García, *Universidad de Córdoba***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La formación del docente universitario constituye uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje que bascula de un polo al opuesto, pasando por infinidad de matices en cuanto al modelo educativo que se propone: alumnado como núcleo central del proceso, autogestión del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, tareas de aprendizaje, evaluación acorde con la consecución de unas competencias generales y específicas, etc.

La adopción de un modelo de formación basado en competencias posibilitará al profesorado enfrentarse al camino que dio comienzo hace diez años con una maleta repleta de recursos, dispuestos para ser utilizados en cualquier momento; sin embargo, aún es necesario profundizar más en este elemento vinculado, no sólo a los elementos curriculares, sino también a la profesionalización de los estudios universitarios.

La experiencia propuesta gira en torno a la conceptualización y formación en competencias manifestada por una muestra de docentes universitarios cordobeses; a través de una matriz DAFO ha quedado patente todo un repertorio de fortalezas y debilidades, de amenazas y oportunidades externas que influye en el trabajo diario de este colectivo. El análisis de todo ello nos ha permitido obtener importantes conclusiones respecto a modalidades de enseñanza más idóneas para determinadas titulaciones universitarias, sistemas de evaluación más apropiados, etc.



### 1.1. La formación en competencias en la universidad

La educación universitaria está iniciando y acometiendo profundas transformaciones y cambios como consecuencia del nuevo escenario dibujado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que exigen nuevas formas de enseñar, nuevas formas de aprender y cambios en la planificación y estructuración de la educación. Para que la institución universitaria pueda cumplir la nueva misión que se le encomienda necesita de un profesorado cualificado que no sólo domine los contenidos científicos de su materia, sino que sepa enseñar lo que la sociedad demanda en cada momento, al tiempo que las diferentes tareas que proponga se consideren decisivas para lograr en el alumnado una formación integral, un aprendizaje que dure toda la vida, que aprenda a vivir en un entorno cambiante y sepa interiorizar un enfoque de aprendizaje de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente.

Se trata de formar a un profesional que sepa gestionar y manejar una situación compleja, que sepa actuar y reaccionar con pertinencia, sepa combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sepa comprender, transferir y sepa aprender a aprender (LE BOTERF, 2001). Es por ello que el docente ha de poner en práctica una formación que integre el espectro profesional y el ámbito cultural y social, contemplando en su puesta en marcha una serie de dimensiones que RUÉ (2004) sentencia como dominio de conocimientos propios de su ámbito formativo, desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua.

Ante estas premisas, el docente precisa de un cambio, básicamente de mentalidad, dada la permanencia en el tiempo de modelos centrados en la enseñanza y de métodos docentes meramente transmisivos donde el rol del estudiante era inactivo.

En definitiva, la formación universitaria debe integrar armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. Se trata de un modelo formativo, desde los preceptos de LASNIER (2000), donde el *aprendizaje* pasa a ser globalizado, constructivista y práctico; el *estudiante* se convierte en el protagonista de su propio proceso formativo; la *enseñanza* para ser interactiva y cuyas actividades se diseñan en función de competencias; y la *evaluación* tiene un carácter más cualitativo e integral.

## 2. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS)

El trabajo realizado con 33 profesores y profesoras de la Universidad de Córdoba en el abordaje de la formación en competencias derivó en la puesta en marcha de una acción formativa específica entre cuyos objetivos destacaban el establecimiento de las características básicas del currículum formativo derivado del proceso de convergencia europea, el conocimiento de los elementos que definen un sistema de formación basado en competencias, la descripción de la tipología de competencias necesarias para la formación de los futuros y futuras profesionales, así como la definición de las diferentes relaciones que se establecen en el aula universitaria en base a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre las diferentes propuestas de trabajo realizada con el grupo de docentes destacó la puesta en marcha de una matriz DAFO en la que se trataron de evaluar las fortalezas y

debilidades de este nuevo modelo formativo que se desprende de lo aquí expresado, así como las amenazas y las oportunidades externas. Presentamos, en la figura 1, las conclusiones más relevantes a las que llegaron los profesores y las profesoras.

Tras la realización de esta tarea hemos podido diseñar un breve perfil del profesorado universitario cordobés ante la formación en competencias, que será el eje central de su labor profesional en años sucesivos:

- Se trata de un profesorado con escasa formación pedagógica y didáctica para acometer los cambios que aporta el nuevo modelo formativo basado en competencias y con una sobrecarga de actividades más allá de la docencia que le resta tiempo para su propia formación. Son profesionales que a penas actualizan su bagaje de conocimiento de las diferentes disciplinas que imparten, que escasamente se coordinan y que están temerosos ante los nuevos planteamientos, debido, en parte, a una ausencia de experiencias prácticas centradas en la formación en competencias.
- A pesar de ello, se caracteriza por estar abierto a los nuevos modelos y que cree en la innovación y el cambio, interesado por la formación, tolerante, flexible y que confía en el trabajo en equipo y en la comunicación interpersonal para lograr el éxito formativo profesional del alumnado.

Asimismo, hemos podido establecer un breve perfil del entorno, el sistema universitario, en el que desarrollarán su labor y que se caracteriza por:

- Un sistema que está cambiando con excesiva rapidez por lo que no hay tiempo para la asimilación de las novedades y que sobrecarga el entorno de conceptos confusos y contradictorios. Sin embargo, es un sistema que confía en el éxito de los cambios que aportan los ECTS, que está generando nuevos y competitivos planes de estudios, en consonancia con las demandas de mercado laboral y que apuesta por el valor, hasta ahora olvidado, de la docencia. De ello se derivan acciones innovadoras de interacción entre asignaturas inter e intraniveles y titulaciones.
- Un alumnado apático, pasivo, intolerante a las innovaciones, saturado de trabajo y con un número excesivamente elevado en las aulas.
- Una institución que escasamente se coordina con los niveles formativos preuniversitarios, que sobrecarga al profesional de actividades y que no reconoce la labor docente y que posee unas infraestructuras no preparadas para adaptarse a la multiplicidad de acciones formativas venideras. Pero se trata de un sistema que está firmando convenios externos para la realización de prácticas profesionales por parte del alumnado, que está generando nuevos yacimientos de empleo y que está modernizando las infraestructuras y los recursos.
- Un mercado laboral con escasa capacidad para integrar a profesionales procedentes de una gran multiplicidad de titulaciones.

*Figura 1: Resultados Matriz DAFO*

<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>
- Falta de formación a nivel pedagógico, en el desarrollo de competencias, para el diseño de actividades y en sistemas de evaluación.	- Falta de comunicación entre el profesorado, lo que deriva dificultades de coordinación.
- Necesidad de tiempo a nivel personal para repensar la acción formativa centrada en competencias.	- Ausencia de trabajo en equipo.
- Dificultad para gestionar el tiempo debido a la	- Cambios tecnológicos.
	- Presencia de varias tipologías de docente para la impartición de una misma materia.
	- Rapidez de los cambios.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- acumulación de tareas derivadas de la profesión docente universitaria.</li> <li>- Escasa actualización tecnológica.</li> <li>- Dificultad para discriminar lo importante de lo irrelevante para la formación del alumnado.</li> <li>- Desconocimiento de factores no docentes que desconciertan a la hora de formar al estudiante, en particular, del entorno empresarial.</li> <li>- No actualización de los programas de formación.</li> <li>- Modelo de aprendizaje personal basado en objetivos.</li> <li>- Escepticismo con respecto al nuevo paradigma.</li> <li>- Temor a la novedad.</li> <li>- Ideas imprecisas en lo que respecta a la formación en competencias.</li> <li>- Falta de credibilidad en el nuevo modelo de formación.</li> <li>- Ausencia de experiencias prácticas centradas en la formación en competencias.</li> <li>- Dificultades derivadas de la ponderación de las competencias.</li> <li>- Excesivo voluntarismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobrecarga docente.</li> <li>- Nuevas exigencias al profesorado.</li> <li>- Confusión terminológica y conceptual del nuevo paradigma educativo.</li> <li>- Elevado número de alumnos.</li> <li>- Saturación de labores exigidas al alumnado.</li> <li>- Actitud pasiva del alumnado.</li> <li>- Reflejos en el alumnado derivados del cambio que supone el ingreso en la universidad.</li> <li>- Ausencia de coordinación entre los centros de educación secundaria y la universidad.</li> <li>- Infraestructuras no preparadas para atender a las nuevas demandas.</li> <li>- Escaso reconocimiento de la labor docente.</li> <li>- Ausencia de personal docente asistente para las nuevas acciones formativas.</li> <li>- Resultados no inmediatos.</li> <li>- Capacidad del mercado laboral para integrar a profesionales procedentes de una gran multiplicidad de titulaciones.</li> <li>- Apatía del entorno.</li> </ul>
<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espíritu abierto, multidisciplinar y transversal.</li> <li>- Interés por la formación.</li> <li>- Vocación.</li> <li>- Flexibilidad, tolerancia a los cambios, adaptabilidad.</li> <li>- Ausencia del “síndrome del quemado”.</li> <li>- Ilusión y creencia en la eficacia de los cambios que derivarán en una mejora de la enseñanza dirigida al alumnado.</li> <li>- Juventud y madurez.</li> <li>- Creencia en el sistema ECTS.</li> <li>- Posibilidad de relacionar docencia e investigación en las acciones formativas.</li> <li>- Creencia en el trabajo en equipo.</li> <li>- Disponibilidad para la comunicación con el alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El sistema educativo derivado de la LOGSE.</li> <li>- Las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>- Convenios externos.</li> <li>- Apoyo del sistema a las competencias.</li> <li>- Los nuevos planes de estudios.</li> <li>- Los ECTS.</li> <li>- Revalorización de la docencia.</li> <li>- Modernización de medios e infraestructuras.</li> <li>- Interacción entre asignaturas.</li> <li>- Interacción profesorado-alumnado.</li> <li>- Financiación.</li> <li>- Respuesta a las demandas socio-profesionales.</li> <li>- Homogeneización de programas y acciones formativas.</li> <li>- Más comunicación entre colegas.</li> <li>- Trabajos comunes entre distintas materias.</li> <li>- Sistema que dota de una formación integral al alumnado.</li> </ul>

Una segunda actividad consistió en valorar el grado de importancia otorgada a cada una de las competencias genéricas que se establecen en el proyecto Tuning (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003), acompañándolas de la modalidad de enseñanza ideal para la formación en esa competencia y del sistema de evaluación más aproximado para la valoración de la consecución de dicha competencia.

Las diferentes modalidades de enseñanza que se van a tener en cuenta para articular la formación necesaria para que los y las estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos y consideradas por DE MIGUEL (2005) como *presenciales* [aquellas que reclaman la intervención directa de profesores y alumnos como son las clases teóricas (1), los seminarios (2), las clases prácticas (3), las tutorías (4) y las prácticas externas (5)] y *no presenciales* [actividades que los alumnos pueden realizar libremente bien de forma individual (6) o

mediante trabajo en grupo (7)]. Su selección puede responder a necesidades organizativas, espaciales, horarias y de agrupamiento.

Por su parte, los sistemas de evaluación constituyen un elemento prioritario de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo propuesto. Los principales procedimientos y técnicas de evaluación más adecuados para los propósitos formativos establecidos son (DE MIGUEL, 2005): 1. Pruebas objetivas, 2. Pruebas de respuesta corta, 3. Pruebas de respuesta larga, 4. Pruebas orales, 5. Trabajos y proyectos, 6. Informes de prácticas, 7. Pruebas de ejecución, 8. Autoevaluación, 9. Escalas de actitudes, 10. Técnicas de observación y 11. Portafolio.

Presentamos, a continuación, los resultados obtenidos tras la realización de la actividad aquí mencionada. Como puede apreciarse en la tabla 1, la valoración de las competencias se ha efectuado a lo largo de una escala de estimación donde el valor 1 era el menos significativo y el valor 5 el que otorga a la competencia de una importancia más relevante. A continuación, se muestra la asignación que el profesorado, una vez valorada la competencia correspondiente, efectúa en referencia a las modalidades de enseñanza y sistemas de evaluación anteriormente propuestos, teniendo como referencia para la clasificación la macroárea de estudio según la titulación o titulaciones en las que desarrollan su labor profesional (1=Ingeniería, 2=Veterinaria, 3=Educación, 4=Química y Física y 5=Filología).

Tabla 1: Modalidades de enseñanza y sistemas de evaluación para la formación en competencias

COMPETENCIAS	Valoración		Modalidad de enseñanza					Sistema de evaluación				
	Med	S	MACROÁREA					MACROÁREA				
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Capacidad de análisis y síntesis	4,60	0,55	1/7	2	6	3/6/7	1/3	5/2	2/5/6	2/3/4/5	6/7	2/5
2. Capacidad de organizar y planificar	4,20	0,83	6/7	3/6	2/6	6/7	2/4	5/7	5/6/7	5	4/5	7
3. Conocimientos generales básicos	4,40	1,34	1	1		1	1	2/3	1/2		1/2/3/4	1/2
4. Conocimientos básicos de la profesión	4,80	0,45	1/5	3/5	1/3	5	1/6	7	5/7	1 a 7	6/10/12	2/5
5. Comunicación oral y escrita propia lengua	4,20	1,09	6	2		2/6/7	2/7	3/4	4		3/4/5/6/11	3/4
6. Conocimiento de una segunda lengua	4,20	0,45	2/6	1/6		6	3/6	6	4/5/6/7	5/6/11	5	1/4
7. Habilidades básicas de manejo del ordenador	2,60	1,52	3/6	3/6	6/7	3/6	2/3	7	4/7	5/6/11	5/6/7	5/7
8. Habilidades de gestión de la información	4,00	1,00	2/6/7	2/6/7	6/7	2/6/7	2/3/6	6/7	5/6	5/6/11	4/5	5/6
9. Resolución de problemas	4,60	0,55	3/5	2/3/5	6/7	2/3/6	2/3/4	3/7	1/2/3/4	5/6/11	7	1/2/10
10. Toma de decisiones	4,40	0,89	2/5/7	3	6/7	3/6/7	4/7	1/6/7/9	7	5/6/11	5/6/7/8	1/10
COMPETENCIAS	Med	S	MACROÁREA					MACROÁREA				
interpersonales			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Capacidad de crítica y autocrítica	4,25	0,95	4/6/7	2/3		2/4	4/6/7	4/8/9	4/5/6		8/9	5/8
2. Trabajo en equipo	3,80	0,83	5/7	7	7	2/3/7	3/7	5	4/5/6	5/6/11	4/5/9	4/8
3. Habilidades interpersonales	3,00	1,22	2/5/7	7	7	2/3/7	2/3/7	4/5/9	4/5/6		4/5/9/10	9/10
4. Capacidad trabajar equipo interdisciplinar	3,75	0,95	7	7		2/5/7	3/7	7	4/5/6		4/5/9/10	4/8
5. Capacidad para comunicarse con	3,75	0,95	5/7	2/3		5	2	4/5/7	4/9		6/9/11/1	6/9

expertos de otras áreas											2	
6. Apreciación diversidad y multiculturalidad	2,20	1,64	5/7	7	1 a 7	2/3	2/7	5/7/9	4/5/6/9		9	9/10
7. Habilidad trabajar contexto internacional	3,50	0,57	2/5	2		3/5	3/5	5	9		5/12	4/7
8. Compromiso ético	4,20	0,83	1/4	1/2	1 a 7	3	2/4	5/6	1/2	1/5/6	10	9
<b>Competencias sistemáticas</b>	<b>Med</b>	<b>S</b>	<b>MACROÁREA</b>					<b>MACROÁREA</b>				
			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	5,00	0,00	3/5	3/7	3/5	3/6	3	6/7	4/7	1/2	3/6/7	2/5
2. Habilidades de investigación	4,20	0,83	2/6	2/3/6	3	2/3/6	2/3/6	4/5/7	4/5/6		5/6	5/11
3. Capacidad de aprender	5,00	0,00	1/3/4	1/3/5		6	1/3/4	4/7/9	1/2/3/4		1/2/3/4/8	7/10
4. Capacidad adaptarse a nuevas situaciones	4,80	0,44	2/4/5	2		3/5	5/6	4/5/7/9	7		3/6/7	4/7
5. Capacidad para generar nuevas ideas	4,20	0,83	2/3/5	2/6/7		2	6/7	4/5/7/9	4		5/6	5/7
6. Liderazgo	2,80	1,48	2/7			4/7	5/7	4/9			10	4/9
7. Conocimiento culturas y costumbres otros países	2,50	1,29	2/5	1/2		2/5/7	2/7	7/10	1/2/3		9	5/6
8. Habilidad para trabar de forma autónoma	4,60	0,54	2/7	6		2/6	4/6	3/4/7	4		1/2/3/4/8	5/8

Tabla 1 (continuación): Modalidades de enseñanza y sistemas de evaluación para la formación en competencias

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>Valoración</b>		<b>Modalidad de enseñanza</b>					<b>Sistema de evaluación</b>				
<b>Competencias instrumentales</b>	<b>Med</b>	<b>S</b>	<b>MACROÁREA</b>					<b>MACROÁREA</b>				
			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9. Diseño y gestión de proyectos	4,00	0,81	2/5/7	6/7		2/3/7	3/7	5/7	4		5/6	5/7
10. Iniciativa y espíritu emprendedor	4,00	0,81	5/7	2		5/7	5/6	7/9			9	7/9
11. Preocupación por la calidad	4,80	0,44	3	1/2		2/3/4	2/3	8	2		5/6	2/6
12. Motivación de logro	4,60	0,54	2/7	1/2/3/6/7		2/3	4/6	5/9/11	1/2		9	4/9

Advertimos, a nivel general, que el alumnado que egrese de la universidad ha de poseer un bagaje competencial para el ejercicio responsable de su profesión y para la vida en sociedad caracterizado por las siguientes competencias:

- *Competencias instrumentales*: conocimientos básicos de la profesión, capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones y habilidades de comunicación.
- *Competencias interpersonales*: capacidad de crítica y autocrítica, compromiso ético y trabajo en equipo.
- *Competencias sistemáticas*: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, preocupación por la calidad, motivación de logro y habilidad para trabajar de forma autónoma.

Estableciendo un perfil formativo atendiendo a la macroárea en la que cada docente formará profesionales, destacamos, en la figura 2, cuáles son las modalidades de enseñanza y sistemas de evaluación adecuadas para la formación competencial de su alumnado.

Podemos apreciar la existencia de similitudes y diferencias entre el profesorado perteneciente a las diferentes macroáreas, en la manera de entender de qué modo formar en unas determinadas competencias y cuáles son los sistemas adecuados para su evaluación.

Destaca la relevancia que se otorga al trabajo autónomo y en grupo para trabajar todos los tipos de competencias, así como la relevancia otorgada a la evaluación de los aspectos prácticos de la formación con estrategias tales como trabajos y proyectos, informes de prácticas y pruebas de ejecución de tareas.

Figura 2: Modalidades de enseñanza y sistemas de evaluación en función de la macroárea

Macroárea	Competencias	Modalidad de enseñanza	Sistema de evaluación
Ingeniería	Instrumentales	Clases teóricas Prácticas externas Estudio y trabajo individual Estudio y trabajo en grupo	Pruebas de respuesta larga Informes de prácticas Pruebas de ejecución de tareas
	Interpersonales	Prácticas externas Estudio y trabajo en grupo	Pruebas orales Trabajos y proyectos Pruebas de ejecución de tareas Escalas de actitudes
	Sistemáticas	Seminarios y talleres Prácticas externas Estudio y trabajo en grupo	Pruebas orales Trabajos y proyectos Pruebas de ejecución de tareas Escalas de actitudes
Veterinaria	Instrumentales	Seminarios y talleres Clases prácticas Estudio y trabajo individual	Pruebas orales Trabajos y proyectos Informes de prácticas Pruebas de ejecución de tareas
	Interpersonales	Clases prácticas Estudio y trabajo en grupo	Pruebas orales Trabajos y proyectos Informes de prácticas
	Sistemáticas	Clases prácticas Estudio y trabajo individual	Pruebas de respuesta corta Pruebas orales
Educación	Instrumentales	Estudio y trabajo individual Estudio y trabajo en grupo	Trabajos y proyectos Informes de prácticas Portafolio
	Interpersonales	Estudio y trabajo en grupo	Trabajos y proyectos Informes de prácticas
	Sistemáticas	Clases prácticas	Pruebas objetivas Pruebas de respuesta corta
Química y Física	Instrumentales	Clases prácticas Estudio y trabajo individual Estudio y trabajo en grupo	Pruebas orales Trabajos y proyectos Informes de prácticas Pruebas de ejecución de tareas
	Interpersonales	Seminarios y talleres Clases prácticas	Trabajos y proyectos Escalas de actitudes
	Sistemáticas	Seminarios y talleres Clases prácticas	Pruebas de respuesta larga Informes de prácticas
Filología	Instrumentales	Seminarios y talleres Clases prácticas	Pruebas objetivas Pruebas de respuesta corta Trabajos y proyectos
	Interpersonales	Seminarios y talleres Clases prácticas Estudio y trabajo en grupo	Pruebas orales Sistemas de autoevaluación Escalas de actitudes
	Sistemáticas	Clases prácticas Estudio y trabajo individual	Trabajos y proyectos Pruebas de ejecución de tareas

### 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El cambio que se pide al profesor en este momento es de gran magnitud: un salto epistemológico y pragmático, del enseñar la asignatura de la que es experto a situarse ante ella desde la perspectiva del aprendiz. Cobran relevancia aspectos tales como docente como orientador, construcción del conocimiento, intercambio de opiniones, comunicación intra e interpersonal, trabajo colaborativo, trabajo en equipo, formación integral, evaluación global, aprendizaje experiencial, aprendizaje activo, aprendizaje autónomo y competencias profesionales. Se trata de un nuevo modo de pensar y nuevas maneras de actuar, un *shock* para el docente y el alumnado, percibido en muchas ocasiones como una carrera contrarreloj en la que, si no alcanzas la puntuación mínima para competir, te quedas fuera. Sin embargo, nada es nuevo, todo estaba almacenado en los sótanos de las universidades y ocupando gran cantidad de espacio por lo que se ha decidido colocarlo en los lugares ya anquilosados de muchas de las acciones de formación.

Los resultados aportados exponen que, más allá de la concepción presencial de la formación y del sistema sancionador de la evaluación por medio de un examen, se empiezan a considerar los efectos positivos de modelos centrados en el trabajo individual y en grupo, así como de las prácticas de aula y las prácticas externas para la formación de profesionales. Asimismo se expresan los beneficios derivados de estrategias de evaluación tales como los informes de prácticas, los trabajos y los proyectos y las pruebas de ejecución de tareas, sin desmerecer los efectos que también se supone han de concedérsele a los exámenes en sus diferentes formatos de respuesta corta, larga y pruebas objetivas.

### 4. REFERENCIAS

- DE MIGUEL, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LASNIER, F (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión 2000.
- RUÉ, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ETCS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3). 179-195.

# **LA TUTORÍA DE GRUPO COMO ESTRATEGIA EVALUADORA DE COMPETENCIAS**

**Carmen Corpas Reina, Ignacio González López, M<sup>a</sup> del Pilar Gutiérrez Arenas y  
Antonia Ramírez García, *Universidad de Córdoba***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior encaminado al desarrollo de un sistema universitario de calidad nos conduce, entre otras actuaciones, hacia el desarrollo de nuevas formas de trabajo basadas en la utilización de novedosas metodologías de aprendizaje, centradas, en gran parte, en el trabajo desarrollado por el alumnado. Las sucesivas decaídas institucionales (MEC, 2003) han contribuido a la definición de estas líneas de actuación sabedores de lo que significa ser competente.

El comportamiento humano se desarrolla preferentemente en grupo, esto es debido a que la persona tiene necesidades relacionales, de comunicación, de contacto, de valoración y de afecto (Cuesta, 2000:157). Entendemos, como consecuencia, que un marco idóneo para fomentar el desarrollo de las competencias es el grupo en tanto que permite, acuñando la definición de competencia que nos ofrece Mateo (2007), la interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física social y cultural.



## 1. 1. La tutoría de grupo como estrategia evaluadora

El trabajo que presentamos se gesta a raíz de nuestra participación en los proyectos “*Elaboración de Guías Docentes de Titulaciones Andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeos (ECTS)*” y “*Experimentación del ECTS-modelo CIDUA en el título de Psicopedagogía*” (Angulo y otros (2006). Teniendo presente ambos proyectos como referentes en nuestro estudio centramos nuestro análisis en conocer la metodología de trabajo desarrollada por el alumnado cuando trabaja en pequeños grupos, así como en evaluar el conocimiento y la adquisición de competencias tales como: *habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario, poner en práctica habilidades interpersonales de empatía, capacidad de escucha activa, comunicación fluida y colaboración permanente*. Algunas de estas competencias están fijadas en la Guía Docente de la materia de Diagnóstico en Educación (Universidad de Córdoba, 2006) de la Licenciatura en Psicopedagogía.

La tutoría, en la actualidad, ha adquirido una cierta importancia como función clave de la relación docente-discente. Se considera que todo profesor universitario, si realmente cumple competentemente con su función, se convierte en el guía ejemplar de sus alumnos (Lázaro, 1997). Teniendo en cuenta esta consideración y para llevar a cabo nuestro propósito, nos servimos de la tutoría de grupo como estrategia evaluadora. Para ello es necesario que la función tutorial se conciba como *una extensión de la labor docente e investigadora y se entienda también como un compromiso por la calidad de la enseñanza universitaria* (Álvarez y Jiménez, 2003: 23) al tiempo que para el alumnado constituye una estrategia para la adquisición del aprendizaje autónomo.

En concreto, la tutoría en pequeño grupo se caracteriza por su perspectiva preventiva, por su finalidad de crear en el alumnado el deseo de aprender adquiriendo un compromiso para lograrlo y por la satisfacción que el pequeño grupo ofrece al generar un ambiente de comunicación, confianza y cohesión entre sus miembros así como entre éstos y el tutor/a.

En un estudio realizado por García y otros (2008), se analiza el desarrollo de competencias a través del trabajo en grupo. La valoración que los alumnos realizan sobre esta metodología es totalmente positiva ya que se comprueba que existe una mejora en casi la totalidad de las competencias evaluadas.

Con respecto a la evaluación de las competencias podemos decir que este proceso no consiste en constatar si estas se presentan o no, sino en determinar en qué punto se sitúa cada individuo y la sociedad. Esto no será posible si no se adopta una concepción más abierta de la evaluación, donde los tests estandarizados deberán ser complementados con metodologías más flexibles e interactivas (Bolívar, 2007). Es aquí donde consideramos que la tutoría de grupo puede desempeñar esta función como un elemento o estrategia más que aporte información relevante en la evaluación de las competencias.

## 1.2. Objetivos

El interés por conocer y llevar a cabo con nuestro alumnado esta metodología de autoevaluación y aprendizaje nos ha llevado a establecer los siguientes objetivos:

- Conocer la experiencia previa que el alumnado tiene en la práctica de esta estrategia de aprendizaje.
- Evaluar la percepción del alumnado acerca de la tutoría grupal como estrategia potenciadora de la adquisición de aprendizaje.
- Estimar la consecución y el ejercicio de las competencias pertinentes a la materia de manera específica y aquellas competencias generales necesarias para desenvolverse en el entorno sociolaboral al que va encaminado.

- Comprobar la posibilidad que esta metodología conlleva de autoanálisis y reflexión crítica del trabajo desarrollado por el alumnado como estrategia evaluadora de la calidad del mismo y por ende de la adquisición de competencias.

## 2. MÉTODO

Nuestro estudio se lleva a cabo con conjunto alumnos (N=68) de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba en una experiencia concreta de tutoría de grupo que pasamos a describir a continuación.

Se divide al alumnado por grupos y a cada uno de ellos se le plantea la realización de una exposición oral, sobre un monográfico, dirigida al grupo-clase y ante el resto de sus compañeros de aula.

Varias semanas después y con la intención de separar la tensión que supone la propia exposición y posterior evaluación de la misma, el alumnado es citado, por grupos, a una entrevista con la profesora, de carácter semiestructurado y de unos 30 minutos de duración por cada uno. En esta tutoría de grupo se analiza conjuntamente el trabajo expuesto, de manera que la profesora fundamenta las anotaciones positivas y negativas recogidas en el momento de la exposición en el aula, el alumnado reflexiona acerca de ellas y realiza una autoevaluación del trabajo en grupo.

Finalmente, para obtener también datos de manera individual de cada uno de los alumnos donde se definan más concretamente, se utilizó un cuestionario que consta de doce variables categoriales, centradas en la experiencia previa del alumnado, en la adquisición de aprendizajes en torno al contenido y la organización de la tarea, las habilidades puestas en juego para el desarrollo del trabajo, los elementos de la tarea que han ocasionado mayor dificultad, el análisis de la tarea haciendo posible la asunción de mejoras, y la evaluación compartida por el grupo de la calidad del trabajo, así como las competencias ejercitadas.

## 3. RESULTADOS

Al comenzar el análisis de los datos obtenidos apreciamos que la totalidad del alumnado encuestado considera necesarias las tutorías de grupo, lo cual nos introduce en un análisis más pormenorizado y a resaltar el interés que esta práctica ha generado entre el alumnado.

La Figura 1 refleja que el 45.6% del alumnado ha tenido anteriormente alguna tutoría en pequeño grupo, mientras el 54.4% es la primera vez que se enfrentan a esta metodología de de evaluación del trabajo.

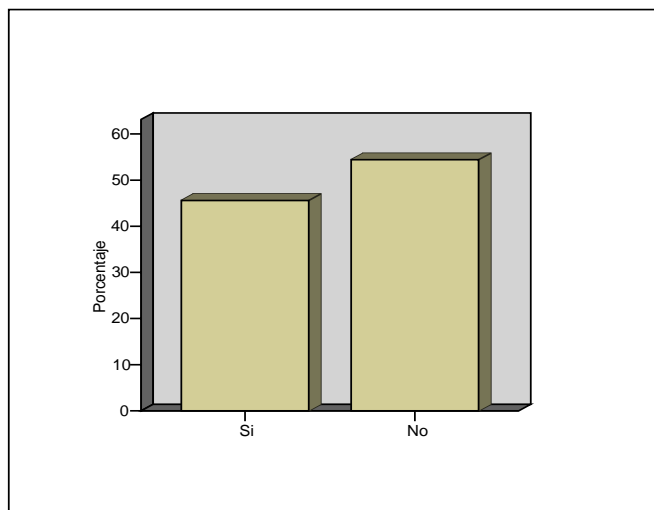


Figura 1. ¿Has tenido una tutoría de evaluación en grupo anteriormente?

Consideramos de gran importancia el desarrollo de este tipo de tutoría como una posibilidad de aprendizaje compartido y no como una actividad fiscalizadora del trabajo realizado por el grupo. Ello obliga al profesorado a expresar las observaciones y análisis del trabajo de grupo de manera fundamentada y contrastar la percepción que el grupo tiene de la evaluación emitida por el profesor de su trabajo y la autoevaluación realizada por los propios miembros del grupo. En la Figura 2 mostramos cómo coincide en un 78.7% la percepción del profesorado y del grupo acerca de la calidad del trabajo. Existe una disonancia total del 11.5% entre la evaluación emitida por la profesora y las autoevaluaciones del alumnado y una disconformidad parcial en un 9.8% del alumnado encuestado.

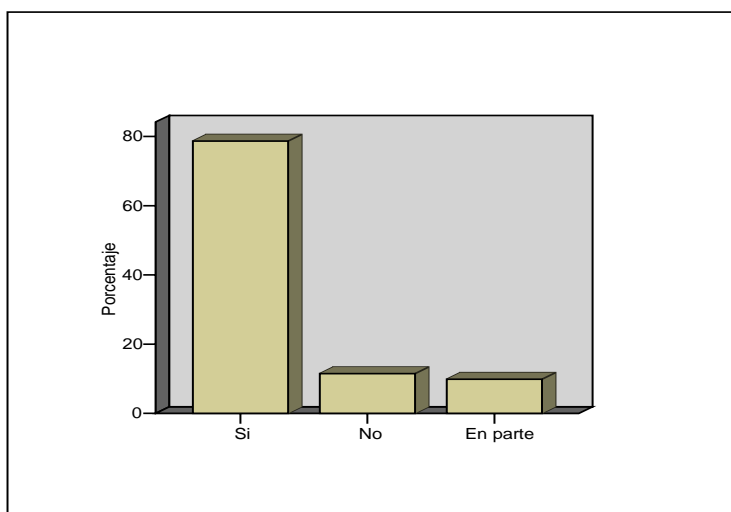


Figura 2. ¿Coincidencia autoevaluación del trabajo en grupo con percepción evaluativa del profesor?

Cuando indagamos acerca de los aprendizajes adquiridos en este proceso (Figura 3), hallamos que el alumnado descubre conceptos nuevos relativos al contenido de la materia (15.1%), aspectos relevantes de la materia que anteriormente habían pasado inadvertidos (17%) pero sobre todo la tutoría les ha servido como análisis para detectar los aspectos mejorables y errores cometidos en el trabajo de exposición realizado (49.1%).

Con el mismo interés les cuestionamos acerca de qué han aprendido respecto a la organización de la tarea (Figura 4) y advierten que lo principal para que el trabajo sea de calidad es una buena organización y reparto de tareas en el grupo (58.8%) muy por encima de la preparación de la exposición oral (15.7%) o los aspectos técnicos (9.8%) propios y necesarios para una buena exposición.

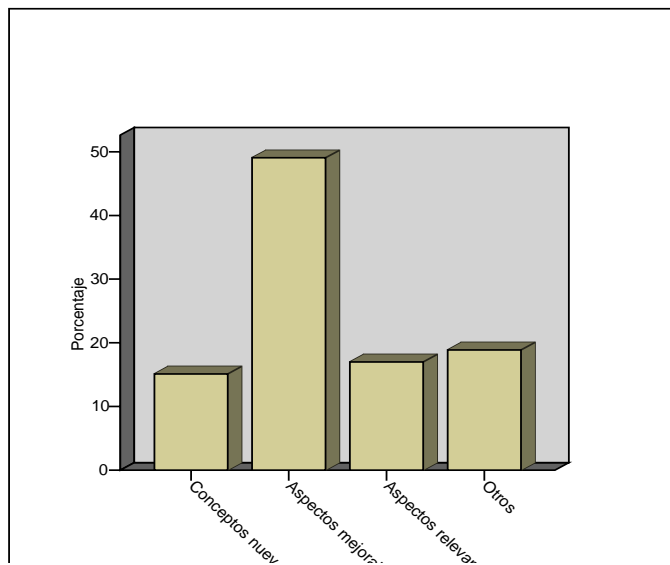


Figura 3. ¿Qué has aprendido respecto al contenido de la tarea?

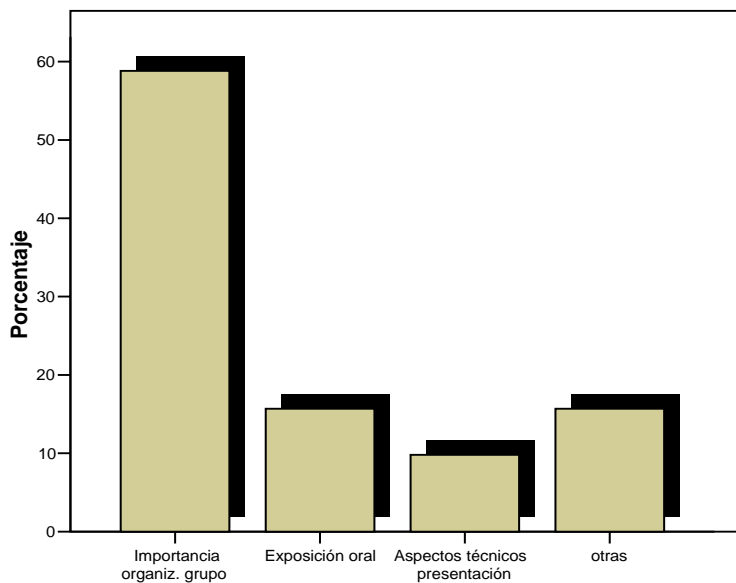


Figura 4. ¿Qué has aprendido respecto a la organización de la tarea?

El descubrimiento de las habilidades de cada persona ayuda al autoconocimiento y al conocimiento de las posibilidades que cada uno de sus miembros aporta a la colectividad. En este sentido, preguntamos al alumnado qué habilidades han descubierto que ponen en juego en sus exposiciones. Así vemos (Figura 5) que es la expresión oral en un 45.8%, la habilidad más ejercitada, seguida de habilidades para el control de las emociones (18.6%), habilidad en el discurso reflexivo para analizar los errores cometidos y aportar mejoras (15.3%) y en menor medida (6.8%) descubren habilidades para establecer relaciones personales.

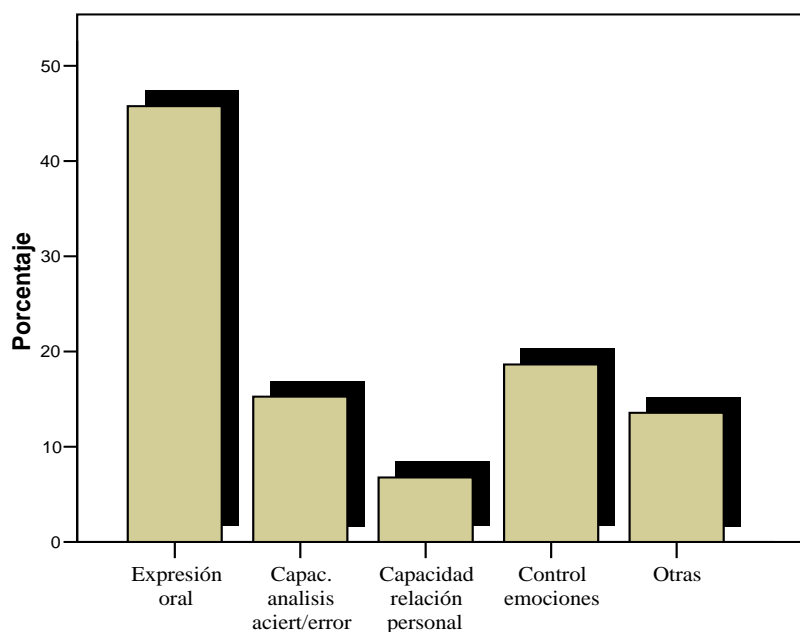


Figura 5. ¿Qué habilidad has ejercitado más en el desarrollo de la tarea?

Nos detenemos a continuación en indagar los aspectos que han podido resultar de mayor dificultad a la hora de realizar la tarea (Figura 6). El alumnado resalta como una de las mayores dificultades la exposición oral (40.6%) seguida muy de lejos de la dificultad para realizar la síntesis de los contenidos (18.8%) o la elaboración de los aspectos técnicos de la presentación (14.1%). Entre lo miembros del grupo, consideran que tienen menor dificultad aspectos como la comprensión del artículo (9.4%) y la organización y reparto de la tarea (7.8%) entre los miembros del grupo.

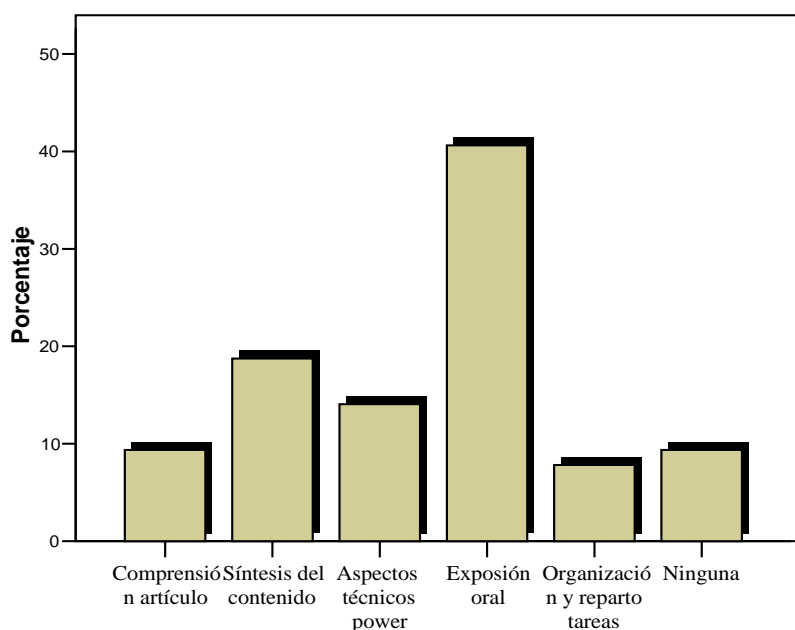


Figura 6. ¿Qué parte de la tarea te ha generado mayor dificultad?

Al realizar en la tutoría, por parte de los integrantes del grupo, el análisis de la tarea, nos ofrece la oportunidad de desglosar y poder profundizar en los elementos que la constituyen y de este modo saber aquellos que podrían ser mejorados. En este sentido, en la Figura 7 vemos cómo dentro de estos elementos destaca, por encima del resto, la necesaria mejora en la coordinación del grupo (25%) y en la presentación que realizan de la exposición en PowerPoint (22.1%). Por debajo se encuentran los demás aspectos como menor apoyo en lectura (11.8%), la expresión oral, la mejor estructura del contenido en un 8.8% y por último un mayor autocontrol emocional y de las diapositivas en un 7.4 % en ambas opciones.

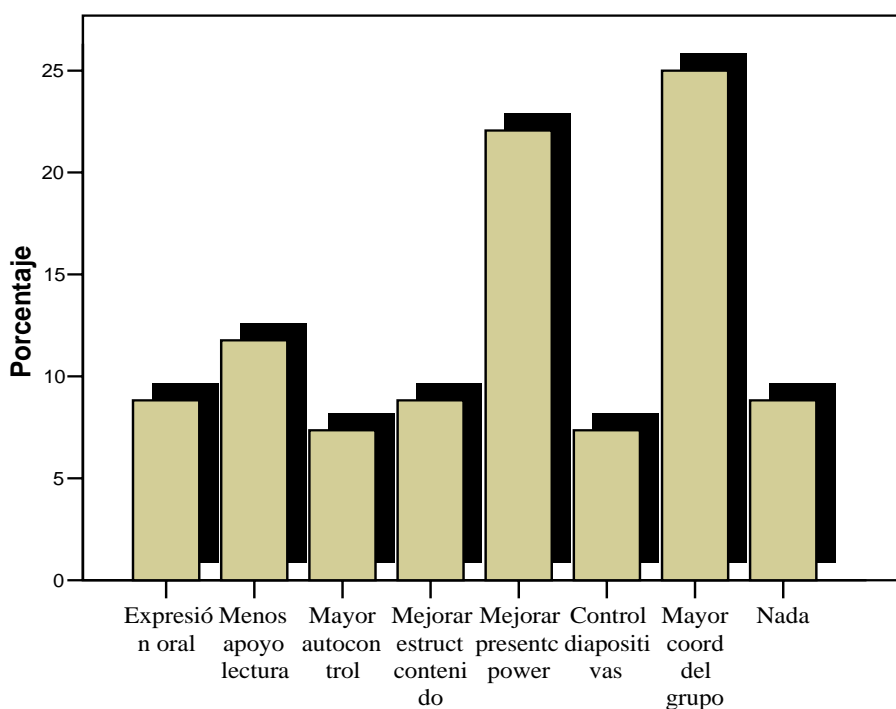


Figura 7. ¿Qué modificarías en la próxima exposición?

El alumnado es coincidente en un (85.1%) al afirmar que las pautas dadas por el profesor/a para el desempeño de la tarea han sido correctas y suficientes. Igualmente manifiestan (97%) que este tipo de tutoría les ha servido para el análisis y evaluación de la calidad del trabajo presentado.

Por último, indagamos acerca de la relevancia de esta modalidad de tutoría como estrategia evaluadora de las competencias técnicas de la materia. Así, pudimos comprobar que la mayoría del alumnado ha puesto en práctica alguna competencia necesaria para su desarrollo profesional (97%), siendo las competencias más ejercidas las siguientes (Figura 8): Comunicativa (48.3%) y Capacidad de síntesis y exposición de un artículo. (22.4%). En menor medida se encuentran las competencias referidas al autoanálisis (6.9%), autocontrol de las emociones (5.2%), la búsqueda de información, cooperación, capacidad para escuchar, capacidad para relacionarse, todas éstas en un porcentaje idéntico de 3.4% y por debajo del 3% se hallan la capacidad para planificar la tarea y el manejo de tecnología.

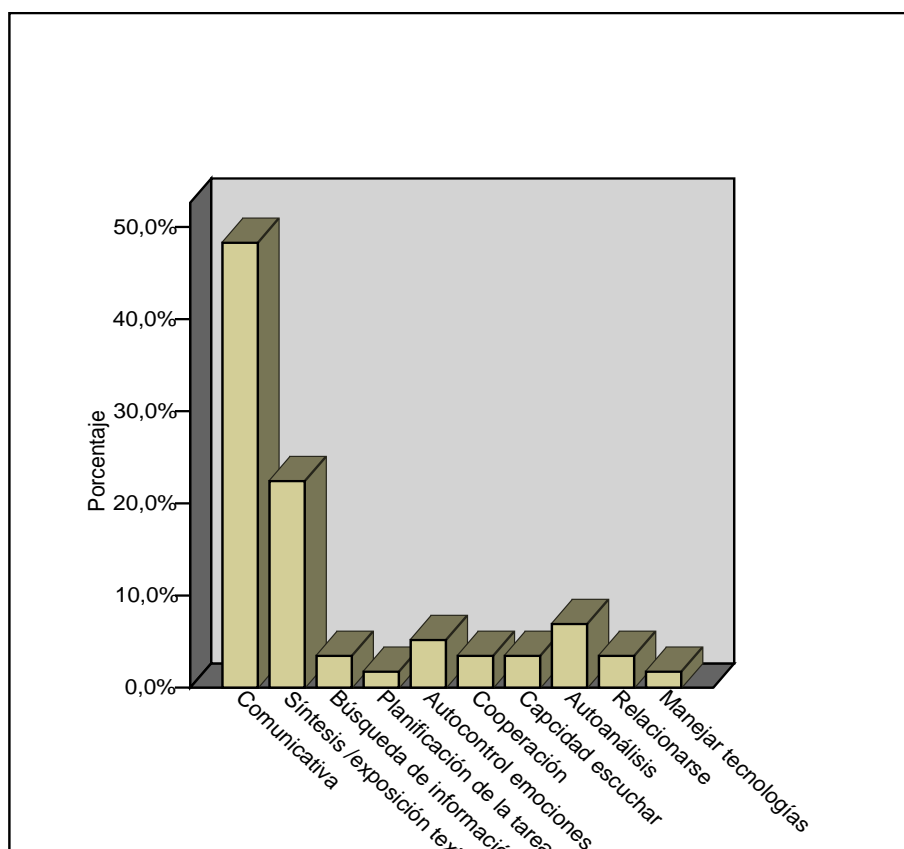


Figura 8. ¿Qué competencia has puesto en ejercicio

#### 4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este estudio y los datos obtenidos en el cuestionario, podemos concluir los siguientes aspectos acerca de la metodología empleada en las tutorías de grupo:

- Se trata de una metodología en la que la autoevaluación que realiza el alumnado de su propio trabajo suele coincidir con las valoraciones que realiza el profesorado sobre el mismo. Por tanto, podemos decir que las tutorías en grupo representan un medio muy adecuado para realizar una evaluación más real del trabajo que desempeñan en cada materia.
- Se comprueba, además, que es un buen método para analizar la calidad del trabajo o tarea a desarrollar, detectando aspectos mejorables del mismo como de las propias habilidades o capacidades que tienen que poner en juego, tanto personales como grupales, para poder abordar con éxito la tarea.
- Se convierte en una buena estrategia para analizar de manera crítica y reflexiva su propia labor en el trabajo desarrollado así como una buena forma de poner en práctica y desarrollar diferentes competencias tanto generales como específicas de la materia.

Podemos concluir diciendo que la importancia de alcanzar objetivos que impliquen y satisfagan a cada persona del grupo, cuando se involucran en una tarea, compartiendo a su vez objetivos comunes, de manera que las decisiones y logros individuales, se convierten en

beneficios colectivos que quizás constituyan la posibilidad de obtener el mejor resultado en el aprendizaje y en la adquisición de competencias.

## 5. REFERENCIAS

ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (2003). La intervención tutorial en la enseñanza universitaria. En P. ÁLVAREZ y H. JIMÉNEZ (Comp.). *Tutoría Universitaria* (pp 13-26). La Laguna: Universidad de La Laguna.

ANGULO, J., CORPAS, C., GARCÍA, J.D., GONZÁLEZ, I. y MÉRIDA, R. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigando la opinión del profesorado, del alumnado y de los profesionales de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 575-594.

BOLÍVAR, A. (2007). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto*. Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Vigo.

CUESTA, U. (2000). *Psicología social de la comunicación*. Madrid: Cátedra

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (2006). *Guía docente de psicopedagogía adaptada al E.E.E.S.: implantación experimental en las universidades andaluzas del sistema E.C.T.S. (curso 2006-2007)*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

GARCÍA, C., OLTRA, M.J., FLOR, M.L. y BORONAT, M. (2008). Autoaprendizaje y desarrollo de competencias en grupos de trabajo presenciales y no presenciales. *VI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*.

<http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3E2.pdf?PHPSESSID=a9083ebf19b3a9ca80fca0ad2a1> (Fecha de consulta: 12 de febrero de 2009).

LÁZARO, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 1, pp. 235-252.

MATEO, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *RIE*, 25, 2, 513-531.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. [http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Documento\\_Marco.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf) (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).





# **RELATOS DE DECONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE DOCENTE A PARTIR DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA EXPERIENCIA DE LOS FORMADORES NOVELES**

**Carolina Guzmán Valenzuela, Mar Prats Paris y Lorena Cruz Garcette,**  
*Universidad de Barcelona*

## **1. INTRODUCCIÓN: LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Esta comunicación expresa el trabajo reflexivo y formativo, a través de relatos, de tres profesoras noveles universitarias inmersas en un proceso de innovación educativo que se está llevando a cabo desde septiembre de 2007 en la asignatura troncal de la Licenciatura de Pedagogía "Formación y Actualización en la Función Pedagógica" en la Universidad de Barcelona.

Dicha innovación obedece a los cambios propuestos y promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (Goñi, 2005) y ha tenido como objetivo diseñar, desarrollar, observar y reflexionar, desde la propia práctica educativa y de manera cooperativa, una propuesta didáctica (competencias, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación) que favorezca el aprendizaje del alumnado.

A modo de resumen, podemos decir que:

- La experiencia ha implicado a 8 docentes, de los cuales algunos ya habían impartido docencia en dicha asignatura y otros no.
- La idea central de la experiencia era que los 8 docentes se implicaran en la docencia de la asignatura, impartiendo la docencia en los tres grupos de alumnos (2 de mañana y 1 de tarde). Esto ha implicado que los tres grupos tuvieran a los 8 docentes en distintos momentos de su formación.
- Para ello, se ha realizado una importante tarea de coordinación y distribución de los distintos contenidos del curso, enfatizando de forma especial en la introducción de metodologías participativas y centradas en el aprendizaje del alumnado.

Como puede observarse, las medidas que se han llevado a cabo han implicado, por un lado, una transformación en aspectos relativos a la metodología docente, la evaluación de los estudiantes y el sistema de tutorización y orientación de los alumnos/as. Pero además, este proceso ha permitido al equipo de profesores participantes, construir un conocimiento compartido acerca de sus prácticas docentes a través de la sistematización de la información que se ha ido desarrollando en las diferentes fases del proyecto.

## 2. MÉTODO

Desde el comienzo de la innovación se planteó la posibilidad de llevar a cabo una innovación educativa que no sólo promoviera el aprendizaje de los estudiantes, sino que también se constituyera en un espacio para la reflexión y la autoformación del equipo ya que en palabras de Antúnez (1999), la acción sinérgica y el trabajo colaborativo "...permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios. Proporciona a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen y exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo" (p. 90).

Por tanto, esta innovación educativa ha puesto de relieve la necesidad del trabajo en equipo y coordinado de los diferentes formadores a cargo, quienes además poseen diferente grado de experiencia docente<sup>1</sup>. Precisamente, es en este punto en el que hemos querido focalizarnos rescatando nuestra visión como formadores noveles, dando cuenta de nuestro rol y, sobre todo nuestras miradas en torno a este proceso de innovación educativa.

### 2.1. El enfoque de esta investigación: los relatos como experiencia de deconstrucción y construcción de aprendizajes.

Como formadores en proceso de formación, rescatamos sobre todo una mirada reflexiva y crítica acerca de las propias prácticas formativas, poniendo de relieve la forma en cómo se construye el conocimiento pedagógico del formador en formación. En este sentido, hacemos especial énfasis en el hecho de formar parte de un equipo de formadores con dilatada experiencia en formación, quienes, de alguna manera tienden a trazar una trayectoria y a crear una tendencia a la hora de llevar a cabo procesos de formación de formadores.

De manera concordante, la investigación que presentamos es abordada desde un enfoque cualitativo dando preponderancia al análisis de la experiencia de las tres formadoras noveles implicadas en la innovación, rescatando nuestras percepciones y valoraciones acerca de nuestro rol como participantes. Concretamente, nos basamos en nuestros relatos como formadoras noveles. Pero ¿por qué hacer relatos de esta experiencia? Los *Relatos*, en tanto narraciones de la experiencia interna según Ferrer (1995), promueven el recuerdo, la re-citación; por un lado la mantienen, la fijan, le dan identidad, sentido; el relato reúne, integra, reconstruye unidad. Pero también la transforma, permite la trasgresión, la reconstrucción. En la medida que revivimos las experiencias, la re-pensamos, la relatamos. Aún más, para esta autora, no hay experiencia sin reflexión sobre ella, sin narración de ella. Se trata que estos relatos de desconstrucción – reconstrucción sean un ejercicio permanente de vigilancia crítica que acompañe la vida docente y profesional y que permita, según esta autora, mantener cierta

---

<sup>1</sup> Los profesores que imparten esta asignatura son: Francesc Imbernon, José Luis Medina, Núria Serrat, Beatriz Jarauta, Lorena Cruz, Carolina Guzmán, Mar Prats y Susana Arànega.

coherencia en la vida diaria y posicionarse frente a nosotros mismos y los otros en un diálogo continuo, a través de nuevos relatos.

De esta manera, analizamos nuestros relatos personales y experienciales – relatos que han sido contruidos a lo largo de la implementación de la innovación-. Dichos relatos tienen como fin último, tomar consciencia de las propias prácticas formativas bajo un posicionamiento crítico-reflexivo, así como también contribuir a la mejora y transformación de los procesos de formación de futuros/as pedagogos/as.

## **2.2. Resultados: la subjetividad de cada relato y la construcción compartida de un escenario educativo que da sentido a nuestra práctica docente.**

Evidentemente cada uno de los tres relatos está impregnado por la particularidad y subjetividad de cada una de las autoras. En cada uno de ellos se ve reflejado el bagaje entrelazado de lo profesional y lo personal, la mirada teórica, las preocupaciones, los intereses, y los deseos. Ha sido un reto el mirarnos hacia dentro y hacia fuera de manera reflexiva y crítica, sintiéndonos protagonistas de nuestro propio proceso de formación.

Este proceso de reflexión como profesoras noveles, se centró en un primer momento en el desarrollo de la innovación y en un segundo momento, estuvo representado por nuestras reflexiones individuales de los propios relatos. Este segundo momento nos permitió poder alejarnos un poco y vernos reflejadas en nuestros propios relatos: allí se expresaban nuestras preocupaciones, nuestros temores, nuestros intereses, nuestra mirada a una realidad educativa que nos atravesaba. Ambos momentos de gran profundidad reflexiva han sido sumamente enriquecedores y formadores que nos han permitido conocernos desde el compromiso profesional.

Un tercer momento estuvo dado por la posibilidad de compartir entre nosotras nuestros relatos, y asumir cómo desde un mismo denominador común, (profesoras noveles en el mismo proceso de innovación), las vivencias estaban impregnadas por un sello personal que hacía que cada relato fuese único y auténtico. Poder cruzar estas distintas miradas en un escenario educativo nos ha permitido hacer una construcción compartida de la realidad del proceso de innovación en el cual estábamos y estamos inmersas.

Cabe señalar que todo el proceso de innovación nos impactó desde distintas dimensiones, quedando así reflejado en nuestros relatos en tanto docentes noveles participantes de esta innovación educativa:

### *a) Dentro del aula:*

#### **- Decisiones en cuanto al manejo del conocimiento específico del área**

*“...creo que no basta con leer un par de libros o artículos para “saber” acerca de algo y tampoco con asistir a las clases que otros (más expertos) hace para “asimilar” un contenido (en el sentido Freiriano de “educación bancaria)”*. CG.

*“revisar (los contenidos de la asignatura) me ha permitido hacerme una idea más compleja y profunda de mis conocimientos entorno al contenido de la materia, saber qué se, qué necesito revisar, profundizar y mejorar”*. MP.

*“..debe haber una “apropiación” del conocimiento, debes entenderlo, sentirte cómodo con él, enfocarlo desde distintas perspectivas y, a partir de ahí, ser capaz de enseñarlo logrando la comprensión de los estudiantes”*.CG.

#### **- Decisiones que hacen referencia a los aspectos metodológicos**

*“...intento buscar las mejores estrategias y recursos didácticos que me permitan enseñar una materia para que ésta sea comprendida por los alumnos/as intentando ser innovadora y evitando sólo echar mano de la clase expositiva”*. CG.

“... Para mí no tiene sentido “imitar” estrategias o dinámicas que hacen otros; tal vez sólo pueda sacar algunas ideas, o recordar algunos “tips”. Lo anterior obedece a dos razones: en primer lugar, las fórmulas “mágicas” o estándares no existen a la hora de enseñar; lo que puede resultar genial en una clase, un día, con un grupo determinado de alumnos, puede ser un desastre en otro grupo. En segundo lugar, creo que cada docente desarrolla una modalidad de enseñanza, una forma de “ser docente” entonces ¿cómo puedo “copiar” un estilo con el que no me siento cómoda o identificada? ¿Debo sólo repetir una actuación/rol?”. CG.

#### **- Relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos**

“Creo firmemente en la necesidad de generar un ambiente propicio para el aprendizaje y, en ese sentido, la posibilidad de desarrollar una especie de “lazo invisible” con los estudiantes (y no me refiero a un lazo afectivo, aunque sí emocional), se vuelve imprescindible.” CG.

“Para mí la docencia tiene un rostro humano, se vuelve fundamental un ambiente en el que el alumno confíe en aquel que se supone que sabe más y que le va a guiar en su aprendizaje.” CG.

b) Dentro del equipo de trabajo entre docentes participantes del proceso de innovación:

#### **- Espacio de negociación curricular**

“el trabajo en equipo docente (...) ha sido un espacio de decisiones curriculares, decisiones que impactaban directamente en la planificación y en desarrollo curricular de la asignatura...” LC.

“Un trabajo colaborativo entre docentes universitarios con distintas experiencias, con distintas responsabilidades, implica todo un proceso de negociación”. LC.

“..algunos implican cuestiones más profundas que hacen al sentido de la docencia, al aprendizaje y a la enseñanza en sí mismas, y otras no tan profundas pero que impactan sobre los anteriores; como por ejemplo el tiempo institucional, tiempo profesional y personal, aspectos más administrativos y organizacionales” LC.

#### **- Espacios de poder**

“...muchas veces, las jerarquías académicas se transforman en una manera de entender la realidad y actuar en ella sin apenas darnos cuenta (están tan instauradas que parece inapropiado cuestionarlas)” CG.

“En ella se han visto implicadas relaciones de saber y de poder, a veces in visibilizadas. Aspectos que pueden llegar a cuestionar hasta la propia finalidad de la innovación: ¿en qué medida se pretende construir conocimientos y en qué medida imponer cambios?”. MP.

“La mayoría está conformada por aquellos que tienen más poder no solamente explícito sino (...) implícito. La minoría es aquella que por su experiencia y espacio de poder no tiene tanta fuerza de decisión”. LC.

“Los ocho profesores y profesoras tenían y tienen distinto bagaje experiencial, distintas responsabilidades académicas y distinta situación laboral. Frente a esta caracterización del grupo, realmente ¿se negoció? ¿cómo se negoció? ¿se escucharon las voces de la minoría en formación? (...) ¿había interés de la “mayoría” para que las voces de la “minoría” se hicieran escuchar?. LC.

“En los procesos de innovación se da un juego de intereses conscientes e inconscientes, individuales y compartidos, de diferentes niveles”. MP

#### **- Espacio de formación docente en el marco de una innovación educativa**

“Repensar la actividad docente a partir de las experiencias vividas por todos nosotros ha supuesto un verdadero enriquecimiento”. MP

“..me ha servido para madurar mi mirada y acoger en ella la complejidad de los procesos de innovación” MP.

*“El ampliar la mirada, ir desde lo lejano hasta lo más cercano y viceversa me ha permitido comprender la dinámica de negociación dentro de un equipo del cual formo parte. Me ha permitido reflexionar sobre la realidad educativa desde la complejidad. Esta complejidad tiene una de sus aristas en los procesos de negociación.” LC*

*“Ha sido una oportunidad de compartir visiones, experiencias, reflexiones y prácticas, para acercar posturas, y con ello para cuestionar mi postura, para examinar críticamente mi manera de pensar y actuar como docente, contribuyendo todo ello a mi desarrollo profesional y personal” MP.*

*“participar de esta innovación también me ha aportado conocimiento pedagógico en cuanto ha sido una oportunidad para repensar la actividad docente, reflexionar sobre el diseño, los contenidos y la organización de una materia, sobre los objetivos y las metodologías, sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, sobre la evaluación, sobre cómo favorecer la progresión y rendimiento de los estudiantes, el soporte y las tutorías que les ofrecemos, los recursos que utilizamos, nuestra responsabilidad como docentes y sobre la calidad de la docencia”. MP.*

*“Frente a esto me pregunto ¿cómo ir configurando mi rol de novel para tener más presencia en estos espacios? ¿Cómo generar una confianza fundamentada de mi propia mirada para que sea tenida en cuenta?”. LC.*

*“Como docente novel y desde esta experiencia de innovación de trabajo en equipo acerco ahora mi mirada al aula, a la interacción que se produce dentro del aula. Aquí también encuentro instancias de negociación, instancias de negociación en donde ahora dejo de ser minoría para ser mayoría ¿lograré tener en cuenta la voz de la minoría? ¿podré escuchar la voz de aquellos y aquellas que le dan sentido a mi función? Es un desafío permanente y un compromiso ineludible.” LC.*

*“Creo que muchas veces se habla de hacer una innovación educativa (más cuando se proviene de una Facultad de Pedagogía) y, a propósito de la Declaración de Bolonia, se escucha en la Universidad que muchos docentes o grupos están haciendo innovaciones. Pero ¿qué es una innovación realmente? ¿es sólo cambiar unos contenidos o modificarlos mezclando temarios de asignaturas impartidas años atrás? ¿es hacer uso e incorporar las tecnologías de la información? ¿es utilizar metodologías y recursos didácticos no tradicionales? ¿es evaluar los aprendizajes a través de instrumentos más reflexivos y de una manera continuada? ¿es involucrar a muchos docentes que van rotando en los diferentes grupos de estudiantes?. Tal vez sí, pero, seguro que también es algo más. Para mí es buscar nuevas formas de enseñar para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos; no se trata de ir sólo incorporando/sumando docentes, metodologías, dispositivos de evaluación etc., sin un sentido claro. Se trata de hacer una innovación “no sólo de la forma sino del fondo”; de lo contrario, parece que mientras más se cambia, más se sigue haciendo lo mismo (utilizando la terminología de Watzlawick). La respuesta a todas estas interrogantes no las tengo, pero sí sería interesante abrir un espacio para el debate y la reflexión al interior del equipo que imparte esta asignatura para discutir sobre ellas y reencontrarnos con el verdadero sentido de lo que es una innovación educativa”. CG.*

### 3. CONCLUSIONES

A partir de nuestros relatos como docentes noveles que participamos de una innovación educativa, podemos decir que estos nos han permitido reflexionar y plantearnos una serie de interrogantes que se transforman en grandes desafíos a la hora de continuar transitando por el camino de la docencia universitaria.

En primer lugar, una de nuestras preocupaciones guarda relación con la construcción del conocimiento pedagógico de los docentes; todas coincidimos en que para enseñar una

materia no basta sólo con saberla – aunque por supuesto, éste es un requisito base indispensable. En ese sentido, somos conscientes que debemos hacer un ejercicio permanente para buscar todos aquellos recursos y dispositivos pedagógicos (ya sea a nivel de planificación, metodologías docentes y evaluación de los aprendizajes) que estén a nuestro alcance para poder guiar el aprendizaje de nuestros/os alumnos/as. Al hacer este ejercicio, contamos con la oportunidad de contar con la experticia de docentes con gran trayectoria que pueden iluminar parte de este camino aunque sabemos que cada una de nosotras será responsable de buscar y encontrar aquello que le haga más sentido y que nos reporte mejores resultados para favorecer el aprendizaje del alumnado.

En segundo lugar, gran parte de nuestra reflexión ha analizado los discursos y relaciones de poder que existen en la Universidad. En este sentido, creemos que también resulta un ejercicio beneficioso para nuestra formación como profesoras principiantes, saber y tomar consciencia que estas estructuras y formas de relacionarse en una institución de educación superior existen y que nuestro actuar está condicionado por ellas. Asumimos entonces que a través de prácticas recursivas y cotidianas se van creando y re-creando instituciones, entendidas como construcciones sociales, culturales e históricas que regulan la vida de los sujetos, y que involucran normativas que representan determinados valores sociales y establecen ciertas pautas de comportamiento y límites a grupos e individuos (Garay, Iñiguez y Martínez, 2002). Las instituciones las entendemos entonces, como discursos – muchas veces implícitos -, como enunciados que además de conllevar un significado y un sentido, involucran y por sobre todo reproducen prácticas sociales, relaciones sociales y de poder. Como señala Medina (2003).

*“El poder... limita y determina aquello que puede y no puede ser pensado, no sólo pesa sobre nosotros como una fuerza que dice "no", sino que produce cosas; ya no es coercitivo sino más bien productivo, ya no prohíbe conductas, las potencia y las encausa”* (Medina, 2003, [www.enfermeria21.com/educare/educare01/ensenando/ensenando3.htm](http://www.enfermeria21.com/educare/educare01/ensenando/ensenando3.htm))

En tercer lugar, consideramos fundamental como espacio para la formación docente, el trabajo colaborativo de los equipos. Es este trabajo en equipo, coordinado, reflexivo, que incorpora las visiones y la riqueza de diversos docentes, lo que permitirá afrontar de mejor manera los nuevos desafíos que nos impone el EEES. En la medida que haya un verdadero intercambio de visiones acerca de la enseñanza, podamos aprender de las otras y las propias actuaciones docentes y que exista una reflexión profunda acerca de nuestro quehacer pedagógico, podremos mejorar nuestras prácticas como docentes.

Consecuentemente, consideramos que los relatos, en tanto procesos de subjetivación y autoinvestigación favorecen esta reflexión, nos permiten hacer un recorrido a través de nuestros aprendizajes pasados y encarar los nuevos con una visión más amplia y, por qué no decirlo, más sabia. En palabras de Medina (2003) son relatos de desaprendizaje y reconstrucción:

*“Desaprender para desarrollar nuevas aproximaciones a la realidad profesional significa desmantelar sus elementos y analizar sus implicaciones para la práctica. Se trata, en suma, de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico el cual nos permita, mediante el cuestionamiento de las formas de experiencia que nos constituyen como sujetos, la reconstrucción, innovación, transformación y mejora de nuestras prácticas”* ([www.enfermeria21.com/educare/educare01/ensenando/ensenando3.htm](http://www.enfermeria21.com/educare/educare01/ensenando/ensenando3.htm))

Nuestras voces se dejan escuchar a través de nuestros relatos, en nuestras reflexiones, en nuestros cuestionamientos. Hemos salido fortalecidas de un proceso que ante todo nos demanda un compromiso profesional. Un compromiso con la docencia y con el sentido de su existencia. El mirarnos hacia dentro, y permitir que esta mirada sea pública, a nuestros ojos y al de nuestras colegas es una práctica que nos parece ineludible como profesoras noveles en formación.

Para finalizar, queremos enfatizar que no existe un único relato de desconstrucción – reconstrucción; es más bien un ejercicio permanente de vigilancia crítica que acompaña la

vida docente y profesional y que permite, según Ferrer (1995) mantener cierta coherencia en la vida diaria y posicionarse frente a nosotros mismos y los otros en un diálogo continuo, a través de nuevos relatos.

#### 4. REFERENCIAS

- ANTÚNEZ, S. (1999). "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema". El papel de los directivos escolares. En *Educación*, nº 24, páginas 89-110.
- BONALS, J. (2004) *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Gaó
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez de la Roca.
- CARRASCO, S. (COORD.) (2006) *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- DOMÉNECH, F. (1999). *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Castellón: Universidad Jaime I.
- FERRER, V. (1995). La crítica como narrativa de la crisis de formación". En Larrosa et alii. (1998). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Pp. 164 - 190. Barcelona: Alertes
- GARAY, A, IÑIGUEZ, L. MARTÍNEZ, L. (2002) *Perspectivas críticas en Psicología social: herramientas para la construcción de nuevas Psicologías sociales*. Pp. 1-27. Consultado en [<http://antalya.uab.es/liniguez/Materiales/publicaciones.asp>]
- GROS, B. I ROMAÑAÁ. T. (2002). *Ser profesores. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- GOÑI, J.M<sup>a</sup>. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- HANNAN, A.. SILVER, H. (2003). *Innovar en la Universidad*. Madrid: La Muralla.
- IMBERNON, F. (2003) *La formación con una nueva metodología*. Barcelona: Graó.
- MEDINA, J. (2003). *La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales* Consultado en [<http://www.enfermeria21.com/educare/educare01/ensenando/ensenando3.htm>], Enero de 2004
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.





# **CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: EL IDEAL DEL ALUMNO**

**M<sup>a</sup> del Mar Martínez García, Begoña García Domingo y José Quintanal Díaz,**  
*Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Nos encontramos actualmente en pleno estado de ebullición respecto al proceso de transformación de nuestra universidad de cara a su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es evidente que entre los diferentes protagonistas de esta reforma el profesorado resulta ser uno de los elementos clave. A pesar de que somos conscientes de que la calidad de la enseñanza trasciende a la actuación de los profesores, en este trabajo hemos optado por centrarnos en ellos; más concretamente, pensamos que se hace imprescindible considerar la percepción y las expectativas del protagonista históricamente más olvidado en este proceso: el alumno (Martínez García, 2003).

## **2. METODO**

Con el objetivo concreto de “dibujar” el perfil personal y profesional que los alumnos universitarios demandan de sus profesores, procedimos a recoger (vía on-line) su opinión a través de un cuestionario diseñado al efecto en las fases previas de la investigación (ver Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz, 2006). A continuación pasamos a describir tanto la *muestra* como el *procedimiento* seguido:

### **2.1. Muestra**

Cumplimentaron el cuestionario un total de 1450 estudiantes universitarios de distintos cursos, tipos de centros, países y carreras, habiendo sido seleccionados con una técnica de muestreo no probabilístico (muestreo incidental, invitado o “a propósito”).

De ellos, el 61,6% fueron mujeres mientras que el 38,4 % restante fueron varones. Su distribución en función del curso (entre 1º y 5º año de carrera) y del tipo de centro en que estudiaban (público, privado laico o privado religioso) aparece representada en la figura 1:

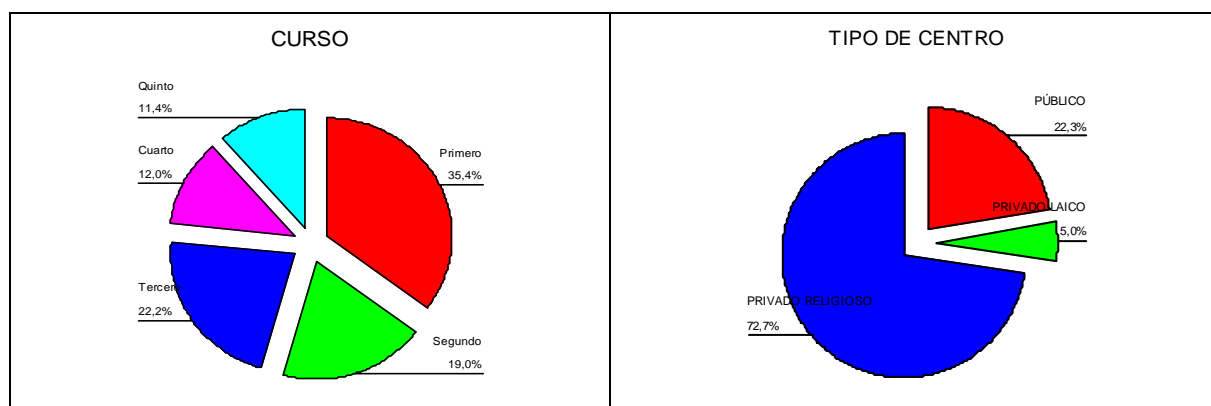


Figura 1: Distribución de la muestra de estudio en función del curso y del tipo de institución universitaria

En cuanto al país de origen de los estudiantes, el 38,8 % fueron españoles, el 15,7 % brasileños, el 12,7 % chilenos y el 32,6 % restante salvadoreños. Por último, señalar que se obtuvieron datos de universitarios de los 9 grupos de carreras que se recogen en la tabla 1:

Tabla 1: Distribución de la muestra por Tipo de CARRERA

	Frecuencia	Porcentaje
Educación	548	37,8
Ciencias	147	10,1
Ciencias de la salud	56	3,9
Humanidades	67	4,6
Ingeniería	285	19,7
Economía	157	10,8
Psicología	74	5,1
Arquitectura	1	,1
Otras	115	7,9

## 2.2.- Procedimiento

A través del cuestionario informatizado recogido en el Anexo I se pidió a los alumnos que puntuaran en una escala Likert de 0 a 6 puntos las cualidades representadas por los 47 calificativos que aparecían en él (dispuestos por orden alfabético y definitorios de un buen profesor universitario) en 5 facetas diferentes agrupados tal y como recoge la tabla 2:

CÓMO ES			COMPETENCIA PROFESIONAL	OTROS
APARIENCIA FÍSICA	CARACTERÍSTICAS PERSONALES	HABILIDADES SOCIALES		
Limpio Arreglado Saludable Atractivo Joven Moderno Natural	Equilibrado Inteligente Humano Estable Educado Seguro Responsable Flexible Puntual Humilde	Amable Cordial Abierto Simpático Implicado Respetuoso Integrado	Motivado Formado Cercano Firme Crítico- reflexivo Coherente Justo Dinámico Motivador Comunicador Ameno Disciplinado Claro Eficaz Exigente Competente Práctico Directivo Participativo	Actualizado Investigador Facilitador Orientador
7	10	7	19	4

Tabla 2.- Calificativos incluidos en el cuestionario por cada ámbito explorado

El proceso de recogida de datos, de modalidad auto-administrada y en formato digital (<http://www.cesdonbosco.com/encuesta/encuesta.asp>), estuvo abierto durante todo el curso 2007/2008, permitiéndonos recabar, tal y como ya hemos señalado con anterioridad, la opinión de una muestra total de 1450 estudiantes universitarios.

### 2.3. Análisis de datos

Mediante el paquete estadístico SPSS versión 11.0, los datos recogidos en primer lugar fueron sometidos a un tratamiento descriptivo tanto de forma global como por sexo, curso, tipo de centro, carrera y país. A continuación, y con el objetivo de buscar diferencias significativas en los pesos medios otorgados por los estudiantes a los distintos adjetivos que componían el cuestionario de evaluación en función de las variables que acabamos de mencionar, empleamos pruebas de contraste paramétricas (con un nivel de significación del 95 %). En concreto, y dado que en la mayoría de los casos, y a pesar de su elevado tamaño, no podíamos asumir igualdad de varianzas entre los grupos a comparar, utilizamos la prueba t de Student para muestras independientes en todos los contrastes.

## 3. RESULTADOS

Los descriptivos globales para la totalidad de la muestra aparecen recogidos en la tabla 3. Como puede verse en la segunda columna de la misma, y teniendo en cuenta que el rango de puntuaciones posibles iba de 0 a 6 puntos, tan sólo 2 (atractivo y juventud) de los 47 adjetivos definitorios han obtenido puntuaciones medias inferiores a 3, lo que podría indicar que el aspecto físico del profesor no parece ser relevante a la hora de determinar su calidad como docente. Por su parte, nada menos que 21 de los 47 adjetivos incluidos (un 44,7 % del

total) alcanzan puntuaciones medias superiores a 5, destacando especialmente con medias superiores a 5,4 cualidades como: coherente, claro, competente, respetuoso, motivador, responsable y actualizado.

Dada la limitación de tiempo y espacio de este foro, y a pesar de que comparamos las medias obtenidas en los adjetivos para los subgrupos establecidos por sexo, curso, tipo de centro, carrera y país, tan sólo vamos a comentar muy brevemente algunas de las diferencias encontradas entre chicos y chicas y entre estudiantes de centros públicos, privados religiosos y privados laicos.

Estadísticos descriptivos globales

	Media	Desv. tip.	Varianza
ABIERTO/A	4,72	1,263	1,596
ACTUALIZADO/A	5,41	,923	,852
AMABLE	4,97	1,219	1,486
AMENO/A	4,84	1,290	1,665
ARREGLADO/A	3,57	1,834	3,365
ATRACTIVO/A	2,40	2,134	4,552
CERCANO/A	4,26	1,612	2,598
CLARO/A	5,49	,906	,821
COHERENTE	5,52	,868	,753
COMPETENTE	5,47	,928	,861
COMUNICADOR/A	5,37	,924	,853
CORDIAL	4,86	1,197	1,432
CRÍTICO/A-REFLEXIVO/A	4,87	1,194	1,425
DINÁMICO/A	5,06	1,159	1,344
DIRECTIVO/A	4,12	1,529	2,337
DISCIPLINADO/A	4,59	1,380	1,905
EDUCADO/A	5,15	1,136	1,289
EFICAZ	5,24	1,001	1,001
EQUILIBRADO/A	4,90	1,221	1,490
ESTABLE	4,81	1,233	1,521
EXIGENTE	4,30	1,343	1,803
FALICITADOR/A	4,65	1,353	1,830
FIRME	4,12	1,478	2,184
FLEXIBLE	4,63	1,299	1,688
FORMADO/A	5,23	1,078	1,161
HUMANO/A	5,29	1,121	1,256
HUMILDE	4,82	1,482	2,197
IMPLICADO/A	4,69	1,422	2,022
INTEGRADO/A	4,80	1,250	1,562
INTELIGENTE	5,09	1,182	1,397
INVESTIGADOR/A	4,68	1,478	2,184
JOVEN	2,38	2,011	4,042
JUSTO/A	5,24	1,100	1,211
LIMPIO/A	5,22	1,124	1,263
MODERNO/A	3,71	1,948	3,796
MOTIVADO/A	5,23	1,067	1,138
MOTIVADOR/A	5,42	,952	,905
NATURAL	4,74	1,431	2,046
ORIENTADOR/A	5,04	1,133	1,284
PARTICIPATIVO/A	5,02	1,143	1,306
PRÁCTICO/A	5,00	1,137	1,292
PUNTUAL	4,74	1,456	2,119
RESPECTUOSO/A	5,43	,926	,857
RESPONSABLE	5,41	,944	,891
SALUDABLE	4,30	1,711	2,927
SEGURO/A	5,12	1,147	1,316
SIMPÁTICO/A	4,57	1,589	2,526

Tabla 3.- Estadísticos descriptivos globales para los 47 adjetivos evaluados

Con respecto a las diferencias encontradas entre las puntuaciones medias otorgadas a los adjetivos analizados en función del sexo del estudiante, encontramos diferencias significativas en 26 de ellos (lo que representa un 55,32 % del total): amable, cercano, claro, coherente, comunicador, cordial, dinámico, disciplinado, educado, equilibrado, flexible, formado, humano, implicado, integrado, justo, limpio, moderno, motivado, motivador, natural, orientador, participativo, puntual, respetuoso y responsable. Curiosamente, salvo para el calificativo de “moderno”, las alumnas fueron mucho más exigentes ya que la media obtenida por ellas en todos los demás adjetivos superó a las otorgadas por sus compañeros varones.

En cuanto al tipo de centro (público, privado laico o privado religioso) en el que estudiaban los encuestados, prácticamente un 81 % de las cualidades comparadas (38/47) ofrecieron diferencias significativas entre los alumnos de universidades públicas y los de universidades privadas laicas. Como quizá cabía esperar, las puntuaciones medias otorgadas en 34 de esos 38 adjetivos valorados de forma diferente resultaron ser superiores para los

alumnos de universidades privadas, lo que les confiere un mayor grado de exigencia en lo que respecta a sus profesores.

En esta misma línea, al comparar a los estudiantes de universidades públicas con los de universidades privadas religiosas, tan sólo las cualidades de ameno, cercano, claro, coherente, competente, comunicador, formado, implicado, justo y limpio resultaron igualmente valoradas por ambos grupos; el 78,7 % de adjetivos restante resultó puntuado de forma estadísticamente diferente, de nuevo con un mayor nivel de exigencia general entre los estudiantes de las universidades religiosas.

Por último, al buscar diferencias entre los alumnos de universidades privadas en función del carácter laico o religioso de las mismas, encontramos resultados similares a los comentados para los otros grupos comparados ya que sólo un 27,66 % de los adjetivos considerados (13/47) obtuvieron puntuaciones estadísticamente iguales: arreglado, coherente, cordial, crítico-reflexivo, estable, firme, flexible, justo, limpio, natural, práctico, saludable y simpático. En esta ocasión, el nivel de exigencia de unos y otros estuvo algo más igualado aunque, en términos generales, podemos decir que los alumnos de universidades religiosas solían puntuar más alto que sus compañeros de las universidades laicas en aquellas cualidades referidas a las habilidades personales y/o sociales de sus profesores (como por ejemplo, abierto, amable, ameno, cercano, implicado, joven...); mientras que esta tendencia cambiaba cuando se evaluaban cualidades más directamente relacionadas con la competencia docente de los profesores de las universidades, siendo las medias de los alumnos de las privadas laicas algo más altas (como en orientador, motivador, exigente, disciplinado, eficaz, directivo, dinámico...).

#### 4. CONCLUSIONES

La presente investigación se ha desarrollado en un contexto inter-departamental con la pretensión de responder en nuestro marco universitario a las necesidades de evaluación y mejora de la labor docente en su actuación cotidiana, acciones que resultan ineludibles en los procesos de calidad en los que actualmente nos encontramos inmersos de cara a la ya inminente Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (Quintanal Díaz, García Domingo y Martínez García, 2007).

Tal y como nos propusimos ya desde el inicio de este proyecto, y una vez construido el instrumento definitivo de recogida de datos en sus fases iniciales, procedimos a aplicarlo a una amplia y variada muestra de estudiantes universitarios de diferentes cursos, especialidad académica y tipo de centro de estudios, comprobando que, a pesar de las diferencias encontradas en virtud de las distintas variables de agrupamiento que podrían ser analizadas de modo más pormenorizado en estudios posteriores, los alumnos universitarios poseen un “perfil del profesor ideal” bastante similar en el que se nos demanda poseer no sólo grandes habilidades relacionadas directamente con nuestra labor docente (competencia profesional), sino también, aunque en menor cuantía, características concretas en relación con nuestra apariencia física, variables de personalidad y habilidades sociales tanto para con los estudiantes como para con el resto de personas implicadas en los distintos elementos de la vida universitaria.

Con todo ello, y tras la presentación de este *perfil del profesor de calidad* determinado desde la perspectiva discente del mismo, esperamos haber contribuido a enriquecer

doblemente este aspecto relativo al proceso de *Análisis de Calidad* que en los distintos centros de formación universitaria se están llevando a cabo (García Domingo, Martínez García y Quintanal Díaz, 2006).

En un primer momento, debido al hecho de que podemos emplear directamente el cuestionario aquí utilizado como instrumento de evaluación de cada uno de los profesores de una institución pero, además, porque en un segundo momento podemos comparar cada perfil individual así obtenido con el “prototipo” aquí presentado. Esto último pondría en evidencia nuestras carencias y/o potencialidades como docentes, tal y como las valoran nuestros alumnos, y nos permitiría reflexionar sobre algunos de aquellos aspectos percibidos como más deficitarios permitiéndonos con ello reajustar nuestro desempeño docente y mejorar nuestra calidad como profesores universitarios del siglo XXI.

## 5. REFERENCIAS

- GARCÍA DOMINGO, B. , MARTÍNEZ GARCÍA, M.M. y QUINTANAL DÍAZ, J. (2006). Instrumento para la construcción del perfil docente profesional. *Foro Educativo*, 9, 45-64.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M.M.; GARCÍA DOMINGO, B. y QUINTANAL DÍAZ, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. M. (2003). La mirada del educando. En : QUINTANAL J. (coord). *Los retos de la educación en el siglo XXI*. Pp. 121-142. Madrid : CES don Bosco-Edebé.
- QUINTANAL DÍAZ, J. ; GARCÍA DOMINGO, B. y MARTÍNEZ GARCÍA, M. (2007). El perfil docente : capacidades y funciones que se establecen en el marco del EEES. *Educación y futuro*, 16, 131-152.

---

**ANEXO 1.- Cuestionario informatizado**


---

**ENCUESTA**

A continuación te presentamos una serie de **calificativos** que podrían ser atribuidos a cualquier **profesor o profesora universitario/a**. Necesitamos conocer tu opinión acerca de en qué medida esas cualidades deben caracterizarlos. Para ello tienes que señalar junto a cada una de ellas el grado de importancia que le otorgas, indicando la puntuación correspondiente de "0" a "6" puntos. Ten en cuenta que marcar el "0" significa la indiferencia total, mientras que el resto determinan el grado de importancia que le otorgues a dicha cualidad. A medida que tu puntuación se aproxime al 6 le estarás otorgando mayor relevancia.

Así por ejemplo, si te resulta irrelevante que el profesor/a sea **abierto/a**, se indica así:

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>abierto/a</b>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

y si por el contrario, tu piensas que es importante que los profesores sean abiertos con sus alumnos, lo marcas así:

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>abierto/a</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Puedes comenzar** cuando lo desees, escribiendo en esta misma página tus respuestas y valoraciones:

DATOS PERSONALES	
<b>Sexo:</b>	<input type="text"/>
<b>Curso que estudias:</b>	<input type="text"/>
<b>Carrera:</b>	<input type="text"/>
<b>Especialidad:</b>	<input type="text"/>
<b>Institución:</b>	<input type="text"/>
<b>Tipo:</b>	<input type="text"/>
<b>Ciudad:</b>	<input type="text"/>
<b>País:</b>	<input type="text"/>



Cuestionario							
	0	1	2	3	4	5	6
abierto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
actualizado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
amable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ameno/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arreglado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atractivo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cercano/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
claro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
coherente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
competente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comunicador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cordial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
crítico/a-reflexivo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dinámico/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
directivo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disciplinado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
educado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
equilibrado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
estable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
exigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
facilitador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

flexible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
humano/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
humilde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
implicado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integrado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
investigador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
joven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
justo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
limpio/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
moderno/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
orientador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
participativo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
práctico/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
puntual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respetuoso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
responsable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
saludable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
simpático/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Al pulsar el siguiente botón el cuestionario se enviará automáticamente, preservando el anonimato de tu participación.

**AGRADECEMOS ENCARECIDAMENTE TU COLABORACIÓN**



# **DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, EN FUNCIÓN DE SU ADAPTACIÓN AL EEES**

**Mari Paz García Sanz y Laura Raquel Morillas Pedreño, *Universidad de Murcia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está conllevando transformaciones de carácter estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000). Dentro de los cambios curriculares, cabe destacar que la nueva reforma universitaria se apoya en un modelo centrado en las competencias que ha de adquirir el alumnado a lo largo de sus estudios (Biggs, 2004 y De Miguel, 2006).

La mayoría de autores que tratan el tema relacionado con la planificación, la enseñanza y la evaluación de competencias (Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Bunk, 1994; Perrenoud, 2004; Delors, 1996; Lasnier, 2000; Echeverría, 2002; Cajide, 2004; Colás, 2005; Zabalza, 2003; Zabala y Arnau, 2007; Rodríguez Moreno, 2006; etc.) coinciden en señalar que la competencia combina el saber con el saber hacer y el saber ser y estar. Teniendo en cuenta que, de manera globalizada, el saber se refiere a los conocimientos, el saber hacer a las habilidades y el saber ser y estar a las actitudes, podemos definir la competencia como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación (García Sanz, 2008). Por lo tanto, la competencia posee un enfoque integrador, no lineal. No es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace. La competencia supone una integración interactiva de las propias características de la persona, de su formación y de su experiencia. Para Mateo (2007), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto a un dominio concreto, implica

regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad y sobrepasa su aplicación mecánica, ya que conlleva interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural del contexto en el que se actúa. Por lo tanto, el desarrollo competencial supone conjugar contenidos curriculares con contextos de realidad y, sólo de la interacción entre ambos, se genera su uso funcional.

Por otra parte, el concepto de competencia es indisociable al desarrollo de la persona. Con ello queremos decir que muchas veces nos resistimos a fomentar ciertos aprendizajes en nuestros estudiantes porque pensamos que éstos ya tenían que haber sido adquiridos en anteriores etapas educativas. Ciertamente tenemos razón si con ello nos estamos refiriendo a niveles intermedios, pero no olvidemos que las competencias complejas no terminan de desarrollarse nunca, por lo que siempre se puede alcanzar un nivel más alto de adquisición a lo largo de toda la vida.

Con el fin de familiarizarnos y adelantarnos a lo que en el curso 2010 será una realidad obligada en nuestras universidades, tomando como referencia este modelo competencial, en la Universidad de Murcia se constituyeron dos grupos de primer curso de la titulación de Pedagogía. En uno de ellos -más numeroso- se ha seguido una metodología tradicional, mientras que en el segundo grupo -con una ratio inferior- se ha realizado una primera adaptación al EEES.

En este trabajo presentamos, desde la perspectiva del alumnado y del profesorado y mediante la aplicación de entrevistas a sendos colectivos, el grado de desarrollo de las competencias adquiridas por los estudiantes que han cursado la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa durante el curso académico 2007-08, dependiendo de que pertenezcan al grupo tradicional o al grupo adaptado a las premisas de la Convergencia Europea.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivos**

1. Conocer las competencias adquiridas por los estudiantes del grupo piloto que han cursado la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.
2. Conocer las competencias adquiridas por los alumnos del grupo tradicional que han cursado la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.
3. Comparar las competencias adquiridas por los estudiantes que han cursado dicha asignatura, en función del tipo de metodología aplicada.
4. Comparar las calificaciones obtenidas por los estudiantes que han cursado la asignatura dentro del grupo piloto y dentro del grupo tradicional

### **1.2. Participantes**

En la investigación han participado 14 estudiantes -7 del curso piloto y 7 del grupo tradicional- y los tres profesores que impartieron la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa durante el curso 2007/08 -dos de ellos lo hicieron en el grupo piloto y uno en el grupo tradicional-. La estrategia de muestreo utilizada con los estudiantes ha sido de voluntarios, mientras que la muestra de profesores coincide con la población.

## 2.2. Instrumentos

Para la recogida de información se han utilizado dos entrevistas semiestructuradas, una dirigida a los estudiantes de sendos grupos y otra, de similares preguntas, dirigida al profesorado.

Las cuestiones que incluye la entrevista aplicada a los estudiantes son las que se presentan a continuación en el cuadro 1.

1. ¿Crees que conoces y sabes utilizar la terminología básica relacionada con la Investigación Educativa?. Pon algún ejemplo.
2. ¿Crees que dominas los aspectos teóricos y prácticos del proceso de investigación en educación?. ¿Sabes aplicarlo?. ¿Qué recuerdas de dicho proceso?.
3. ¿Sabrías identificar y seleccionar los métodos de investigación más idóneos para resolver situaciones problemáticas reales?. Por ejemplo.....
4. ¿Sabes manejar bases de datos, programas estadísticos y otros recursos informáticos como fuentes de información, documentación y medios indispensables para la investigación?. Pon algunos ejemplos.
5. ¿Podrías decir lo que es un proyecto de investigación?. ¿Sabrías hacer uno?. ¿Qué elementos incluirías en el mismo?.
6. ¿Sabes realizar investigaciones en el ámbito educativo?. ¿Cómo procederías?.
7. ¿Puedes decir lo que es un informe de investigación?. ¿Sabes redactar informes y defenderlos oralmente?. ¿Analizasteis informes escritos por otros?.
8. ¿Crees que la investigación educativa constituye una herramienta continua de mejora de la calidad educativa?. Justifica la respuesta.
9. ¿Qué competencias transversales (expresarse correctamente, capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas y toma de decisiones, trabajo en equipo, utilización de las TIC, organización del tiempo, etc.) desarrollaste a lo largo de la asignatura?

*Cuadro 1. Entrevista dirigida a los estudiantes*

Las preguntas que incluye la entrevista dirigida a los profesores son las que se presentan a continuación en el cuadro 2.

1. ¿Llegaron los alumnos a conocer y a utilizar la terminología básica relacionada con la Investigación Educativa?
2. ¿Dominaron los estudiantes los aspectos teóricos y prácticos del proceso de Investigación Educativa desde las distintas perspectivas metodológicas?
3. ¿Supieron identificar y seleccionar los métodos de investigación más idóneos para resolver situaciones problemáticas reales?
4. ¿Fueron capaces de manejar bases de datos, paquetes estadísticos y otros recursos informáticos como fuente de información, documentación y medios indispensables para la investigación?
5. ¿Aprendieron los alumnos a realizar proyectos de investigación en el ámbito educativo?
6. ¿Llevaron a la práctica investigaciones educativas?
7. ¿Analizaron e interpretaron los estudiantes críticamente informes de investigación?
8. ¿Realizaron correctamente informes de investigación y los supieron defender oralmente?
9. ¿Cree que los alumnos que cursaron el año pasado la asignatura perciben la Investigación Educativa como herramienta continua de mejora de la calidad?
10. ¿Qué competencias transversales destacaría que desarrollaron los alumnos dentro de la asignatura?

*Cuadro 2. Entrevista dirigida a los profesores*

La entrevista dirigida a los estudiantes se realizó de manera colectiva, diferenciando entre sendos grupos de alumnos, mientras que la aplicada a los profesores se llevó a cabo individualmente. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio.

#### 1.4. Procedimiento

Una vez elaboradas las preguntas de sendas entrevistas, se acudió a las aulas donde se encontraban los alumnos que en este momento cursan 2º de Pedagogía, tanto del curso piloto como del grupo tradicional. Se solicitó la colaboración de 6 a 8 voluntarios para responder a unas preguntas sobre la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa que cursaron durante el año anterior. Tras ofrecerse 7 estudiantes en cada clase, se concertó un día y una hora para realizar la entrevista.

El mismo día y a distinta hora se realizaron las entrevistas colectivas dirigidas a los dos grupos de estudiantes, las cuales se desarrollaron con normalidad.

En días diferentes, se concertaron entrevistas individuales con los tres profesores que impartieron la asignatura durante el curso 2007/08. Dichas entrevistas también se desarrollaron dentro de un clima afable y cordial.

Tras realizar la transcripción de lo grabado, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información recogida mediante los pasos de reducción, descripción, comparación e interpretación (García Sanz, 2003).

### 3. RESULTADOS

Tras la transcripción de las entrevistas, los resultados del análisis cualitativo de las mismas se presentan en las tablas que se exponen a continuación.

En la tabla 1, se indican las opiniones de los estudiantes del grupo piloto -objetivo 1- y del grupo tradicional -objetivo 2-, así como la comparación existente entre ambas respuestas -objetivo 3-.

<b>Competencias</b>	<b>Grupo piloto</b>	<b>Grupo tradicional</b>	<b>Comparación</b>
Conocer, dominar y utilizar la terminología básica relacionada con la investigación educativa	Sí la conocen y saben utilizarla. Ponen ejemplos de algunos términos	Sí la conocen y la saben utilizar. Citan algunos términos	No se aprecian diferencias entre los dos grupos
Dominar y aplicar los aspectos teóricos y prácticos del proceso de investigación en Educación desde las distintas perspectivas metodológicas	Poseen cierto dominio sobre el proceso de investigación, aunque necesitarían repasar.	Destacan mayor dominio de los aspectos prácticos que de los teóricos.	En el grupo tradicional dicen recordar mejor los aspectos prácticos que los teóricos
Identificar y seleccionar los métodos de investigación en Educación más idóneos para resolver situaciones problemáticas reales	Se sienten capacitados para ello. Ponen algunos ejemplos	Sí sabrían identificarlos y seleccionarlos. Ponen algún ejemplo	No se aprecian diferencias entre los dos grupos
Manejar bases de datos, programas estadísticos y otros recursos informáticos como fuente de información, documentación y medios indispensables para la investigación	Trabajaron en la hemeroteca y con el SPSS, pero ven la necesidad de repasar éste.	Trabajaron con el SPSS, aunque dicen que no se acuerdan de muchas cosas.	En el grupo piloto trabajaron en la hemeroteca, además de con el SPSS.
Realizar proyectos de investigación dentro del ámbito educativo	Definen un proyecto como trabajo previo y afirman saber hacer uno con todos sus componentes.	Definen un proyecto como objetivos que se desean cumplir y afirman no saber hacer uno.	El grupo piloto dice saber realizar un proyecto de investigación y el grupo tradicional dice que no.
Llevar a cabo investigaciones en el campo de la Educación	Reconocen sentirse capacitados para ello y especifican todos los pasos a seguir.	No han realizado una investigación real, pero sí una actividad práctica para	Mayor dominio del proceso a seguir para la realización de



		introducírlos.	una investigación educativa por parte del grupo piloto.
Realizar por escrito informes de investigación y saber defenderlos oralmente. Analizar e interpretar críticamente informes de investigación	Conocen el concepto de informe de investigación y realizaron uno para la asignatura. Sí analizaron informes de investigación escritos por otros autores	Conocen el concepto de informe de investigación y aunque podrían redactar uno no sabrían defenderlo oralmente. Han analizado informes escritos por otros autores	Sendos grupos conocen lo que es un informe de investigación, pero los del grupo tradicional no saben defenderlo
Reconocer la investigación educativa como herramienta continua de mejora de la calidad	Insisten en que investigar conlleva una mejora	Insisten en que investigar conlleva mejorar.	Coincidencia entre ambos grupos.
Competencias transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización de las TIC.</li> <li>• Expresión correcta.</li> <li>• Buena organización del tiempo.</li> <li>• Trabajo en grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización de las TIC.</li> <li>• Análisis de documentación.</li> </ul>	Coinciden en la utilización de las TIC

Tabla 1. Opiniones de los estudiantes respecto a la adquisición de competencias

Para terminar de dar cobertura a los objetivos 1, 2 y 3 de la investigación, en la tabla 2, se indican seguidamente, las opiniones de los profesores que han impartido docencia en el grupo piloto y en el grupo tradicional, así como la comparación existente entre sendas respuestas.

Competencias	Grupo piloto	Grupo tradicional	Comparación
Conocer, dominar y utilizar la terminología básica relacionada con la investigación educativa	Sí la conocen y saben utilizarla.	Sí la conocen y saben utilizarla.	No se aprecian diferencias.
Dominar y aplicar los aspectos teóricos y prácticos del proceso de investigación en Educación desde las distintas perspectivas metodológicas	Dominio del proceso de investigación de forma general, distinguiendo entre las fases que lo componen. Mayor dominio a nivel teórico por limitación temporal.	Sí dominaron los aspectos teóricos y prácticos del proceso de investigación.	En el grupo piloto se especifica un mayor control de los aspectos teóricos a causa de la limitación temporal.
Identificar y seleccionar	El alumnado supo	El alumnado sabría	No se aprecian

los métodos de investigación más idóneos para resolver situaciones problemáticas reales	hacerlo para resolver según qué situaciones.	identificarlos y seleccionarlos para resolver situaciones problemáticas.	diferencias
Manejar bases de datos, programas estadísticos y otros recursos informáticos como fuente de información, documentación y medios indispensables para la investigación	Trabajaron en la hemeroteca, buscaron información en webs y catálogos, tuvieron una sesión con la Jefa de Biblioteca de Ciencias Sociales y trabajaron con el SPSS.	De forma básica, los alumnos fueron capaces de manejar bases de datos, paquetes estadísticos y otros recursos informáticos.	Respuesta más detallada en el caso de los profesores del grupo piloto.
Realizar proyectos de investigación dentro del ámbito educativo	Se trabajó el concepto y las partes de proyecto de investigación, realizando parte del mismo como preámbulo para redactar el informe	Aprendieron a hacer proyectos de investigación, sobretodo, formalmente.	No se aprecian diferencias entre ambos grupos.
Llevar a cabo investigaciones en el campo de la Educación	Elaboraron una investigación real en el ámbito educativo.	Se realizó un simulacro de investigación	En el grupo piloto se realizó una investigación educativa real.
Analizar e interpretar críticamente informes de investigación	Se analizaron informes de investigación realizados en distintos contextos.	Analizaron e interpretaron informes de investigación en dos artículos, uno en revista escrita y otra por Internet.	No se aprecian diferencias entre los grupos
Realizar por escrito informes de investigación y saber defenderlos oralmente.	Realizaron informes de investigación que defendieron oralmente.	Adquirieron esta competencia formalmente pero en un nivel bajo.	En el grupo piloto hubo una defensa oral del informe.
Reconocer la investigación educativa como herramienta continua de mejora de la calidad	Falta experiencia, madurez y formación que irán adquiriendo con el tiempo para llegar a un concepto tan amplio como es el de la calidad.	Los alumnos no perciben la Investigación Educativa como herramienta continua de mejora de la calidad. La ven como obligación	Los profesores coinciden en que es muy pronto para ello, pero que más tarde se darán cuenta.
Competencias transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>• Capacidad de trabajo en grupo y habilidades interpersonales.</li> <li>• Capacidad de</li> </ul>	Las propias de la Universidad.	Respuesta más detallada en el caso de los profesores del grupo piloto.

	<p>organización y planificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicarse oralmente y por escrito en lengua castellana.</li> <li>• Capacidad de utilización de las TIC.</li> <li>• Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.</li> <li>• Capacidad crítica y autocrítica.</li> </ul>		
--	---	--	--

*Tabla 2. Opiniones de los profesores respecto a la adquisición de competencias*

Como puede observarse en las dos tablas que preceden, Tanto para los estudiantes como para los profesores, los alumnos del grupo piloto y del grupo tradicional conocen y saben utilizar la terminología básica relacionada con la investigación educativa, saben analizar e interpretar críticamente informes de investigación, así como identificar y seleccionar los métodos de investigación más adecuados para resolver situaciones problemáticas reales y dominar y aplicar los aspectos teóricos y prácticos del proceso de investigación en educación desde las distintas perspectivas metodológicas. No obstante, en relación a esta última competencia parece ser que el grupo piloto tuvo más limitado el tiempo de dedicación al estudio de diferentes casos prácticos.

Respecto al manejo de bases de datos, programas estadísticos y otros recursos informáticos, sendos grupos trabajaron con el paquete estadístico SPSS, y además, los estudiantes del grupo piloto trabajaron en la hemeroteca buscando información en webs y catálogos y tuvieron una sesión informativa con la jefa de biblioteca. De igual modo, profesores y estudiantes coinciden en afirmar que sendos grupos de alumnos saben realizar por escrito informes de investigación, si bien, los del grupo tradicional no trabajaron la defensa oral del mismo.

En relación a la competencia referente a realizar investigaciones educativas, profesores y alumnos del grupo piloto coinciden en que sí se llevó a cabo una investigación real, mientras que en el grupo tradicional hay coincidencia en afirmar que lo que se llevó a cabo fue una simulación. De igual modo, los profesores de sendos grupos afirman que los estudiantes saben realizar proyectos de investigación educativa. No obstante, los alumnos del grupo tradicional señalan que recuerdan parte del mismo, pero que no sabrían elaborar uno. Por otra parte, los estudiantes del grupo piloto y del tradicional reconocen la investigación educativa como herramienta continua de mejora de la calidad, pero el profesorado piensa que los alumnos irán adquiriendo esta competencia con el paso del tiempo.

Respecto al desarrollo de competencias transversales, los alumnos del grupo piloto y del tradicional enumeran algunas de ellas, coincidiendo en señalar la utilización de las TIC. El

profesorado del grupo piloto, señala un listado detallado de las competencias desarrolladas, mientras que el del grupo tradicional se limita a indicar que las adquiridas han sido las propias de la universidad.

En relación a las calificaciones obtenidas por los estudiantes que han cursado la asignatura, (objetivo 4), a continuación se presentan, en la tabla 3, los resultados obtenidos por sendos grupos de alumnos en la convocatoria de junio.

Grupo	NP		Suspenso		Aprobado		Notable		Sobresaliente		Matrícula honor	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Piloto</b>	11	23.4	5	13.8	8	22.2	22	61.2	0	0	1	2.8
<b>Tradicional</b>	126	76.4	15	38.5	14	35.9	7	17.9	0	0	3	7.7

Tabla 3. Resultados de las calificaciones del alumnado de sendos grupos

En el grupo piloto, de los 47 estudiantes que lo integran, 11 de ellos no se presentaron en la convocatoria de junio y sí lo hicieron 36 (76.6%), habiéndose obtenido los porcentajes de las distintas categorías únicamente sobre los alumnos presentados. Asimismo, del total de 165 estudiantes matriculados en el grupo tradicional, 126 no se presentaron en esta convocatoria, habiéndolo hecho 39 (23.6%). Por otra parte, de los alumnos presentados, han superado la asignatura el 86,2%, en el grupo piloto, mientras que en el grupo tradicional, lo han hecho el 61,5%.

#### 4. CONCLUSIONES

1. En general, los estudiantes de sendos grupos han adquirido las competencias contempladas en la asignatura para el futuro Grado de Pedagogía, si bien con un desarrollo levemente superior en el grupo piloto.
2. Se aprecian diferentes opiniones en la muestra de alumnos dentro del grupo tradicional, existiendo más homogeneidad en la del grupo piloto.
3. Se observa mayor grado de satisfacción en el grupo piloto, así como más conexión con el profesorado que impartió la asignatura.
4. El número de alumnos inferior en el grupo piloto permitió una dedicación más personalizada a los estudiantes por parte del profesorado.
5. Se señala que la evaluación continua permitió en sendos grupos abordar el examen final con la tranquilidad de saberlo hacer bien.
6. El porcentaje de alumnos no presentados, así como el de suspensos ha sido muy superior en el grupo tradicional.
7. Las calificaciones globales medias del alumnado del grupo piloto han sido ligeramente superiores -entre aprobado y notable- a las del grupo tradicional -aprobado-.

#### 5. REFERENCIAS

- BIGGS, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BUNK, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CAJIDE, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson, S.L.

- COLÁS, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- De MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDFv](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDFv).
- ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20(1), 7-43.
- GARCÍA SANZ, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.
- GARCÍA SANZ, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES*. Murcia: Editum.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona; ICE-Horsori.
- MATEO, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 25 (2), 513-531.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes Educación.
- ZABALA, A. Y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# **MÉTODOS DE ENSEÑANZA, INTERÉS POR LAS CIENCIAS Y COMPETENCIA CIENTÍFICA ENTRE EL ALUMNADO DE ESO**

**Javier Gil Flores, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En las sociedades actuales, la presencia de la tecnología en las más diversas esferas de la actividad humana y la necesidad de contar con profesionales cualificados en los ámbitos científico y tecnológico para garantizar el desarrollo y el crecimiento económico, hacen que la formación de los ciudadanos en el ámbito científico constituya un tema de especial importancia. Sin embargo, en las últimas décadas, ha habido estudios que señalan en los países industrializados la existencia de una amplia ignorancia sobre temas científicos entre la población en general, como es el caso del realizado en el Reino Unido (Durant, Evans y Thomas, 1989), o el que comparaba la situación en países de la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá y Japón (Miller, Pardo y Niwa, 1997).

Asumiendo el valor que la competencia científica de los ciudadanos posee de cara al desarrollo económico y social de un país, corresponde a los sistemas educativos impulsar la formación del alumnado en ciencias, y lograr que éstos adquieran conocimientos, destrezas, actitudes y valores en este ámbito.

La investigación sobre la enseñanza de las ciencias ha revelado la existencia de múltiples factores asociados a la competencia científica lograda por los estudiantes. Entre ellos, juegan un papel destacado variables del contexto escolar, como es el caso de los métodos de enseñanza que se adoptan en las aulas, y variables personales, entre las que se encuentra el interés que los estudiantes demuestran por el aprendizaje de las ciencias.

El interés por el aprendizaje de las disciplinas científicas es un tema clave cuando se analizan las actitudes de los estudiantes hacia las ciencias, las cuales muestran una cierta correlación con el rendimiento en esta disciplina (Simpson y Oliver, 1990; Espinosa y

Román, 1991; Jovanovich y King, 1998), si bien esta correlación tiende a ser moderada (Osborne, Simon y Collins, 2003). La existencia de un vínculo causal resulta, no obstante, más controvertida: el interés lleva a implicarse en el estudio, favorece el esfuerzo del estudiante, y puede contribuir al rendimiento, pero bien es verdad que un rendimiento pobre puede llevar al desánimo, generando un bajo interés por el aprendizaje.

Más claro puede resultar el sentido de la posible relación entre métodos de enseñanza y competencia científica. De acuerdo con la relación natural esperada en toda actuación didáctica, los métodos de enseñanza ejercerían como medios para la consecución de un fin, que no es otro que el aprendizaje. Sin embargo, los métodos de enseñanza no sólo contribuirían a lograr la competencia científica, sino que el tipo de métodos utilizado permitiría captar el interés de los estudiantes por el aprendizaje.

Diferentes estudios han analizado el cambio que se produce en el interés por las ciencias entre el alumnado a lo largo de las etapas de su escolarización obligatoria, apreciando un descenso del interés por el aprendizaje de las ciencias a medida que se avanza a lo largo de las etapas de su escolarización obligatoria (Yager y Penick, 1986; Doherty y Dawe, 1988; George, 2006; Barmby, Kind y Jones, 2008). A la luz de estas evidencias, cabe pensar en la existencia de factores escolares que estarían motivando la progresiva desafección de los estudiantes en relación con el estudio de las disciplinas científicas. La revisión realizada por Osborne, Simon y Collins (2003), sobre investigaciones acerca de las actitudes hacia las ciencias, presentaba una sucesión de trabajos que vienen a confirmar precisamente que el tipo de enseñanza recibida es una de las variables más influyentes en las actitudes de los estudiantes.

En el trabajo que presentamos hemos pretendido describir la utilización que se hace de diferentes metodologías para la enseñanza de las ciencias en centros educativos de ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y analizar las relaciones que pudieran establecerse entre el tipo de métodos empleados, el interés por el aprendizaje de las ciencias y los resultados de aprendizaje obtenidos.

## 2. MÉTODO

De acuerdo con el problema planteado, el trabajo ha adoptado un diseño correlacional, apoyándose en datos recogidos por medio de métodos de encuesta. Los datos utilizados en el estudio han sido generados en la edición de 2006 correspondiente a la evaluación PISA (*Programme for International Student Assessment*), promovida por la OCDE. En dicha edición participaron 57 países, entre los cuales se encuentra España, y dentro de éstos algunas regiones ampliaron la muestra de estudiantes participantes con el fin de obtener resultados representativos a nivel regional. Es el caso de Andalucía, donde la muestra estuvo integrada por 1463 alumnos de 51 centros. La evaluación PISA se centra sobre las competencias del alumnado de quince años en matemáticas, lectura y ciencias. En nuestro país, la mayor parte de estos alumnos se encuentran cursando el último año de la Educación Secundaria Obligatoria.

Además de las pruebas que miden el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes, en la evaluación PISA se administraron cuestionarios a alumnado, familias y centros que recogen información sobre diferentes aspectos contextuales. En relación con las variables consideradas en el presente estudio, las fuentes de información empleadas han sido las siguientes:

- Los datos acerca de métodos de enseñanza de las ciencias se han recogido a partir de una pregunta incluida en los cuestionarios de contexto respondidos por el alumnado. A estos se les pedía que informaran acerca de la frecuencia con que en sus clases de ciencias se daban un total de 17 situaciones diferentes, que implican distinto papel asignado a profesores y estudiantes, y que resultan representativas de planteamientos metodológicos diferenciados. Los encuestados disponían de una escala de cuatro niveles para expresar sus respuestas, que iban desde “nunca o casi nunca” hasta “en todas las clases”.
- La variable interés por el aprendizaje de las ciencias se ha generado a partir de una pregunta a los alumnos sobre si estaban interesados en aprender acerca de una serie de temas científicos (física, química, biología humana, biología de las plantas, astronomía, geología, diversas maneras en que los científicos diseñan experimentos, y requisitos de las explicaciones científicas), ofreciendo una escala de cuatro niveles que iban desde “nada” hasta “mucho”. En los ficheros de datos ofrecidos por PISA, se incorpora el índice INTSCIE, obtenido al reducir los ocho ítems mediante análisis de componentes principales. Esta variable estandarizada se ha tomado aquí como indicador del interés por el aprendizaje de las ciencias.
- Como medida de la competencia científica de los alumnos se han tomado las puntuaciones en ciencias. En la evaluación PISA, se recurre a los métodos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para construir una escala de rendimiento científico en la que quedan situados tanto las preguntas de la prueba como los individuos que las responden. Las puntuaciones TRI de los estudiantes han sido expresadas usando una escala con media 500, que coincide con el promedio para el alumnado de los países de la OCDE, y una desviación típica de 100.

Tomando como punto de partida las respuestas de los 1463 alumnos de quince años que componen la muestra andaluza, se han construido las distribuciones de frecuencias para los ítems sobre métodos de enseñanza, seguido de un análisis factorial para reducir el conjunto inicial de ítems. Las puntuaciones factoriales, así como las medidas para el interés general por el aprendizaje de las ciencias y las puntuaciones logradas en la competencia científica, han permitido caracterizar a los 51 centros con un valor obtenido como promedio de los registrados por cada uno de sus alumnos. A partir de estos valores se han calculado las correlaciones entre la utilización de metodologías para el aprendizaje de las ciencias, el interés general por el aprendizaje y el nivel de competencia científica alcanzado en el centro.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Utilización de métodos de enseñanza en las aulas**

De acuerdo con los resultados obtenidos al responder sobre la frecuencia con que se dan diferentes situaciones en las clases de ciencias (ver tabla 1), las más frecuentes han resultado ser que a los alumnos se les da la oportunidad de exponer sus ideas (70,7% de los encuestados afirman que se da en todas o en la mayoría de las clases), y que en las clases se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos sobre los temas (63,8%). También son frecuentes las situaciones que suponen la explicación por parte del profesor: explica cómo un mismo principio científico puede aplicarse a varios fenómenos diferentes (57,1%), o explica con claridad la importancia de los conceptos científicos en la vida de las personas (52,3%).



Las más infrecuentes de las situaciones son aquellas que hacen referencia a la experimentación por parte de los estudiantes, resultados que contrastan con la disponibilidad prácticamente universal de laboratorios de ciencias en los centros educativos. Así, es poco frecuente que los alumnos pasen tiempo en el laboratorio realizando experimentos prácticos (para el 57,0% nunca o casi nunca), que se les permita diseñar sus propios experimentos (60%), que se les dé la oportunidad de elegir sus propias investigaciones (56,6%) o se les pida que piensen cómo investigar en el laboratorio un problema de ciencias (51,1%).

Con el objeto de reducir el conjunto de situaciones a un número menor de dimensiones o metodologías de enseñanza subyacentes a las mismas, se ha llevado a cabo un análisis de componentes principales, con rotación quartimax. La idoneidad de la matriz de correlaciones

<i>Situaciones presentes en las clases de ciencias</i>	<i>Frecuencia</i>			
	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>En algunas clases</i>	<i>En la mayoría de las clases</i>	<i>En todas las clases</i>
a) A los alumnos se les da la oportunidad de exponer sus ideas	5,7	23,6	33,1	37,6
b) Los alumnos pasan tiempo en el laboratorio realizando experimentos prácticos	57,0	35,3	5,6	2,1
c) A los alumnos se les pide que piensen cómo investigar en el laboratorio un problema de ciencias	51,1	35,5	9,7	3,7
d) A los alumnos se les pide que apliquen un tema de ciencias a los problemas de la vida diaria	29,0	48,0	17,6	5,4
e) En las clases se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos sobre los temas	7,7	28,5	34,7	29,1
f) Se les pide a los alumnos que saquen conclusiones del experimento que han realizado	20,6	32,1	30,9	16,4
g) El profesor explica cómo un mismo principio científico puede aplicarse a varios fenómenos diferentes	11,5	31,5	36,0	21,1
h) A los alumnos se les permite diseñar sus propios	60,0	27,1	7,5	5,4

experimentos				
i) Hay debates o coloquios entre todos los alumnos	27,5	47,0	17,4	8,0
j) El profesor realiza experimentos a modo de demostración	37,5	41,7	16,4	4,3
k) A los alumnos se les da la oportunidad de elegir sus propias investigaciones	56,6	30,2	8,5	4,6
l) El profesor utiliza las ciencias para ayudar a los alumnos a comprender el mundo más allá del centro escolar	25,2	41,9	21,6	11,3
m) Los alumnos debaten sobre los temas	24,0	40,9	22,8	12,3
n) Los alumnos realizan experimentos siguiendo las indicaciones del profesor	36,2	33,3	19,2	11,4
o) El profesor explica con claridad la importancia de los conceptos científicos en la vida de las personas	11,4	36,3	31,4	20,9
p) A los alumnos se les pide que realicen una investigación para demostrar sus propias ideas	40,9	37,0	15,1	7,0
q) El profesor utiliza ejemplos de aplicaciones tecnológicas para mostrar que la ciencia es importante para la sociedad	20,3	42,2	26,1	11,4

*Tabla 1: Porcentajes para la frecuencia con que se dan diferentes situaciones en las clases de ciencias.*

para la aplicación de esta técnica se valoró a partir de la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (0,959), y del test de esfericidad de Barlett ( $p < 0,000$ ). La solución arroja un total de cuatro factores, que explican un 59,46% de la varianza total.

A partir de los pesos factoriales para cada uno de los ítems, una vez realizada la rotación (ver tabla 2), podemos hacer una interpretación del significado de los factores, que vienen a corresponderse con diferentes planteamientos metodológicos para la enseñanza de las ciencias.

<i>Factores</i>	<i>Situaciones presentes en las clases de ciencias</i>	<i>Peso</i>
Realización de experimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los alumnos pasan tiempo en el laboratorio realizando experimentos prácticos</li> </ul>	,770
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A los alumnos se les pide que piensen cómo investigar en el laboratorio un problema de ciencias</li> </ul>	,737
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor realiza experimentos a modo de demostración</li> </ul>	,682
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los alumnos realizan experimentos siguiendo las indicaciones del profesor</li> </ul>	,666
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A los alumnos se les permite diseñar sus propios experimentos</li> </ul>	,611
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A los alumnos se les da la oportunidad de elegir sus propias investigaciones</li> </ul>	,564
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A los alumnos se les pide que realicen una investigación para demostrar sus propias ideas</li> </ul>	,503
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se les pide a los alumnos que saquen conclusiones del experimento que han realizado</li> </ul>	,494
Explicación del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor utiliza ejemplos de aplicaciones tecnológicas para mostrar que la ciencia es importante para la sociedad</li> </ul>	,751
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor explica con claridad la importancia de los conceptos científicos en la vida de las personas</li> </ul>	,730
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor utiliza las ciencias para ayudar a los alumnos a comprender el mundo más allá del centro escolar</li> </ul>	,677
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor explica cómo un mismo principio científico puede aplicarse a varios fenómenos diferentes</li> </ul>	,669
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A los alumnos se les pide que apliquen un tema de ciencias</li> </ul>	,473

	a los problemas de la vida diaria	
Debates en clase	▪ Hay debates o coloquios entre todos los alumnos	,745
	▪ Los alumnos debaten sobre los temas	,720
Atención a las ideas de los alumnos	▪ A los alumnos se les da la oportunidad de exponer sus ideas	,716
	▪ En las clases se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos sobre los temas	,675

*Tabla 2: Factores resultantes y variables con mayores pesos factoriales en los mismos.*

- Realización de experimentos. Los mayores pesos en este factor corresponden a todas las situaciones que implican la presencia de experimentación o investigación en las aulas, y especialmente las que aluden a la participación del alumnado en este tipo de actividades.
- Explicación del profesor. Las situaciones que más contribuyen a este factor son aquellas que conceden al profesor el mayor protagonismo. Se agrupan en él situaciones en las que el profesor explica las ciencias a los alumnos, resaltando su importancia para la sociedad o en la vida de las personas, procurando que los alumnos comprendan el mundo más allá de la realidad escolar y mostrando la aplicación de los principios científicos.
- Debates en clase. Bajo este factor se agrupan únicamente las situaciones en las que se propicia el debate entre el alumnado sobre los temas objeto de estudio.
- Atención a las ideas de los alumnos. Se corresponde con metodologías de enseñanza en las que a los alumnos se les da la oportunidad de que expresen sus ideas y se tienen en cuenta sus opiniones acerca de los temas objeto de estudio.

Utilizando las puntuaciones promedio de los estudiantes en el bloque de ítems que aparecen vinculados a cada factor, se han calculado las medias correspondientes a las cuatro metodologías identificadas. Tal y como muestra la figura 1, las metodologías con puntuaciones más elevadas, y por tanto las más frecuentes en las aulas, son aquellas en las que se permite a los alumnos exponer sus ideas y opiniones, y se da protagonismo a la explicación por parte del profesor. Las menos frecuentes han resultado ser la realización de experimentos y la utilización de debates en clase.

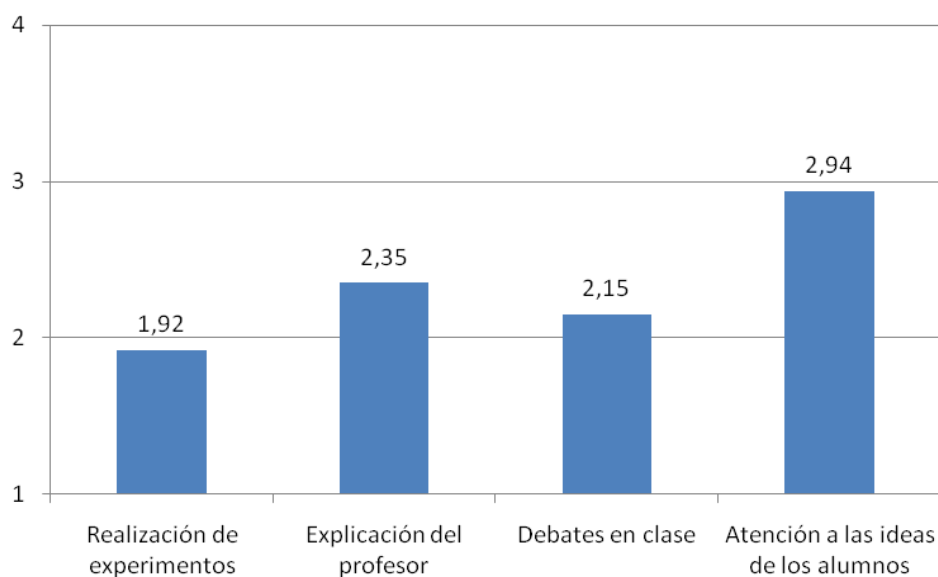


Figura 1: Frecuencia de utilización para diferentes metodologías de enseñanza de las ciencias

## 2.2. Relación entre métodos, interés y competencia

El segundo de los propósitos de este trabajo ha sido analizar la relación que pudiera existir entre la presencia en las aulas de determinados métodos de enseñanza de las ciencias, el interés de los estudiantes por el aprendizaje de las materias de este ámbito académico y el nivel de competencia científica alcanzado. Para los 51 centros andaluces participantes, se han utilizado valores medios de centro en las puntuaciones factoriales correspondientes a las cuatro dimensiones metodológicas identificadas, y en las variables INTSCIE y puntuación en ciencias, proporcionadas ambas por la evaluación PISA 2006.

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 3, la mayor correlación se observa entre el interés por el aprendizaje y la competencia científica ( $r = 0,389$ ), que indica una tendencia a que la competencia del estudiante sea mayor entre quienes muestran más interés por el aprendizaje. Esta relación queda representada en el diagrama de dispersión recogido en la figura 2, sobre el que se ha trazado también la recta de regresión de la variable competencia sobre la variable interés.

	Interés por el aprendizaje	Competencia científica
Interés por el aprendizaje	1,000	,389 (**)
Competencia científica	,389 (**)	1,000

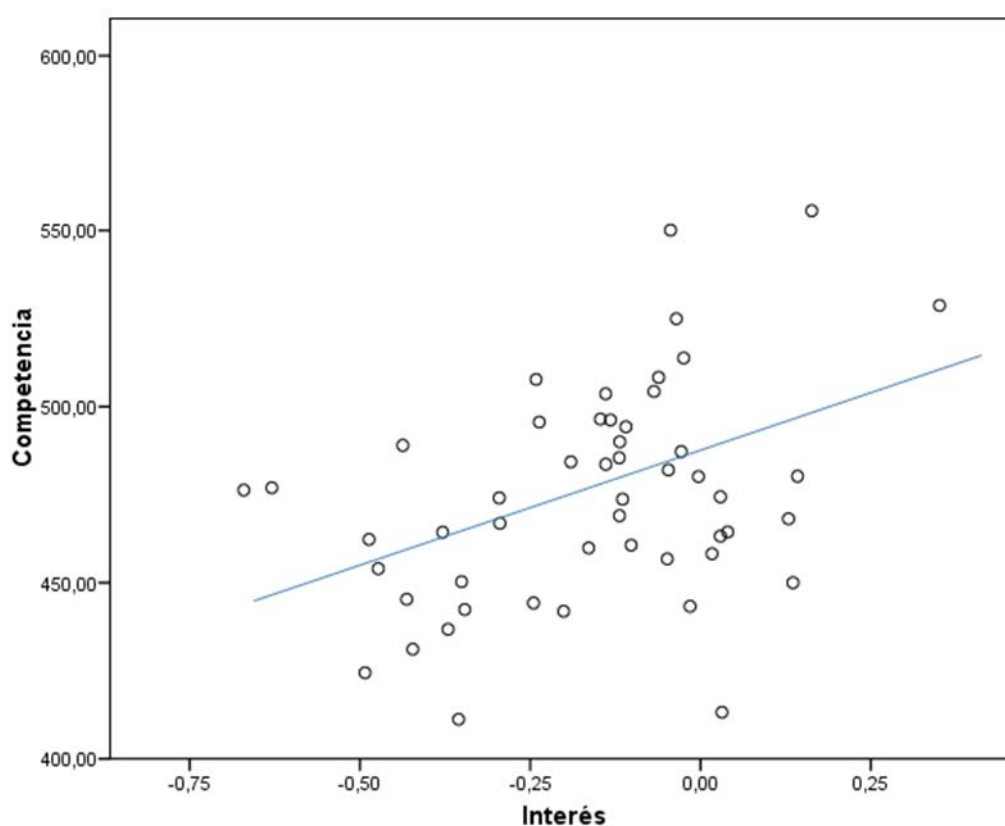
Realización de experimentos	,143	-,030
Explicación del profesor	-,017	,137
Debates en clase	-,228	-,353 (*)
Atención a las ideas de los alumnos	-,077	-,164

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

*Tabla 3: Correlaciones entre métodos de enseñanza, interés por el aprendizaje y competencia científica*

No se encuentran, en cambio, conexiones importantes entre los métodos de enseñanza y el interés. La única correlación positiva ( $r=0,143$ ) es la registrada entre el interés y la realización de experimentos, si bien ésta no llega a ser estadísticamente significativa para  $\alpha=0,05$ .



*Figura 2: Diagrama de dispersión para los valores medios de los 51 centros en las variables interés por el aprendizaje y competencia científica.*

Por último, en cuanto a la relación entre métodos de enseñanza y competencia científica, destaca la correlación negativa entre la realización de debates sobre los temas y el nivel alcanzado en ciencias, que llega ser de  $-0,353$  ( $p < 0,05$ ). Una competencia científica elevada se asocia a una baja frecuencia de participación de los alumnos en debates o coloquios sobre los temas estudiados. La única correlación positiva se registra en esta ocasión con los métodos que se apoyan en la explicación del profesor, aunque el valor de esta correlación ( $r = 0,137$ ) no resulta significativo con  $\alpha = 0,05$ .

### 3. CONCLUSIONES

Trabajos recientes han contrastado la mejora en las actitudes al adoptar determinadas metodologías de enseñanza, como es el caso de la resolución de problemas (Martínez e Ibáñez, 2006), la realización de proyectos (Wilson, Cordry y Uline, 2004) o la enseñanza asistida por ordenador (Cepni, Tas y Cose, 2006). Sin embargo, los resultados del presente trabajo no parecen coincidir plenamente con los hallazgos obtenidos en experiencias concretas, llevadas a cabo precisamente con el fin de mejorar las actitudes hacia las ciencias. Al margen de las situaciones experimentales, esta conexión no parece darse con la misma intensidad en las asignaturas de ciencias impartidas en aulas de la ESO. En nuestro trabajo no se ha encontrado ningún tipo de métodos cuya utilización frecuente conlleve una elevación del interés por el aprendizaje, aunque la realización de experimentos es el mejor situado. Tal vez, la generación de interés por las ciencias no es algo que pueda lograrse con el uso de una determinada metodología de enseñanza, sino más bien con la combinación de éstas y el uso de una variedad de estrategias docentes y actividades de aprendizaje (Myers y Fouts, 1992; Piburn, 1993).

Tampoco la utilización de determinados métodos de enseñanza puede asociarse a mejores resultados de aprendizaje, con la única excepción del uso de debates y coloquios entre los alumnos en clase, cuyo empleo frecuente se asocia a bajos niveles de competencia científica. Si bien no se ha hallado una conexión importante entre métodos de enseñanza y rendimiento, sí que merece atención la moderada vinculación encontrada entre el interés por el aprendizaje de las ciencias y la competencia científica del alumnado, resultado consistente con estudios y revisiones anteriores que ya han sido citados en este trabajo (Simpson y Oliver, 1990; Espinosa y Román, 1991; Jovanovich y King, 1998; Osborne, Simon y Collins, 2003). Esta relación lleva a recomendar la utilización de estrategias para incrementar la motivación e interés de los estudiantes por las ciencias, que además puede traducirse en una motivación futura para proseguir estudios superiores en este campo, reduciendo la disminución observada durante los últimos años en la elección de estudios superiores científicos por el alumnado que accede a la educación superior (Kind, Jones y Barmby, 2007), y contribuyendo así al incremento del capital humano necesario para el avance económico y social de un país.

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPNI, S.; TAS, E. Y KOSE, S. (2006). The effects of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconceptions and attitudes towards science. *Computers and Education*, 46 (2), 192-205.
- DURANT, J.R.; EVANS, G.A. Y THOMAS, G.P. (1989). The public understanding of science. *Nature*, 340, 11-14.

- ESPINOSA, J. Y ROMAN, T. (1991). Actitudes hacia la ciencia y asignaturas pendientes: dos factores que afectan al rendimiento en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (2), 151-154.
- KIND, P.; JONES, K. Y BARMBY, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29 (7), 871-893.
- MARTÍNEZ, M.M. E IBÁÑEZ, M.T. (2006). Resolver situaciones problemáticas en genética para modificar las actitudes relacionadas con la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (2), 193-206.
- MILLER, J.D.; PARDO, R. Y NIWA, F. (1997). *Public perceptions of science and technology: a comparative study of the European Union, the United States, Japan, and Canada*. Bilbao: Fundación BBVA.
- MYERS, R.E. Y FOUTS, J.T. (1992). A cluster analysis of high school science classroom environments and attitude toward science. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 929–937.
- OSBORNE, J., SIMON, S. Y COLLINS, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1049-1079.
- PIBURN, M.D. (1993). If I were the teacher... Qualitative study of attitude toward science. *Science Education*, 77, 393–406.
- SIMPSON, R.D. Y OLIVER, J.S. (1990). A summary of the major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74, 1–18.
- WILSON, J.D. CORDRY, S. Y UNLINE, C. (2004). Science fairs: promoting positive attitudes towards science from student participation. *College Student Journal*, 38 (1), 112.





# **DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER A TRAVÉS DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVO**

**Honorio Salmerón Pérez, Sonia Rodríguez Fernández y Calixto Gutiérrez Braojos,**  
*Universidad de Granada*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este estudio se centra en favorecer el desarrollo de competencias apuntadas en la LOE y LAE, centrándonos en aprender cómo aprender mediante el método de enseñanza-aprendizaje cooperativo. La investigación desarrollada forma parte de un estudio más extenso y complejo que compara los beneficios, que para el alumnado tiene, el ser instruido previamente en el empleo de estrategias de aprendizaje y aplicar, posteriormente, métodos de aprendizaje cooperativo. Aunque, en esta comunicación expondremos los resultados obtenidos por la utilización del método de enseñanza-aprendizaje cooperativo frente al método de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Resulta lícito comenzar definiendo el concepto de aprendizaje cooperativo<sup>1</sup> en el campo educativo. Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999:20) entienden: “*aquellos grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los alumnos sienten que pueden alcanzar sus objetivos sólo si los demás integrantes de su grupo también los alcanzan*”. Esta definición explicita que el aspecto principal en el aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva que debe concurrir en las situaciones de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Los estudios sobre el método de aprendizaje cooperativo son profusos. En este sentido, no introducimos más definiciones que la apuntada. Aunque si el lector lo desea podrá encontrar, sin ninguna dificultad, más definiciones en las referencias bibliográficas.

Aunque apenas hay estudios que hayan determinado si los métodos de aprendizaje cooperativo son eficaces para el desarrollo de la competencia para aprender a aprender, pensamos que el aprendizaje cooperativo, no sólo promueve un desarrollo de las habilidades sociales, sino que además, promueve mejoras académicas (Johnson y Johnson, 1999; Johnson y Johnson y Holubec, 1999), ya que potencia la capacidad de autorregulación del aprendizaje del alumnado. Como señala Beltrán (1998:190) el aprendizaje cooperativo *“tiene efectos profundos sobre la cognición y la metacognición”*...*“aumenta la capacidad de los alumnos para generalizar los principios aprendidos; favorece la toma de decisiones y la solución de problemas, especialmente cuando las actividades se enfocan desde diferentes perspectivas; aumenta el insight; lo que conlleva a producir mayor número de ideas (fluidez de pensamiento), variedad de opiniones(flexibilidad) y a generar nuevas ideas”*.

En la misma línea, encontramos un estudio de Grant y Dweck (2003) en el que concluyen que las metas normativas, por comparación competitiva, estaban negativamente relacionadas con el procesamiento profundo. Por tanto, estos métodos de aprendizaje cooperativo favorecen que el alumnado adopte un enfoque profundo en su aprendizaje.

La idea, grosso modo, es que introducir al alumnado en una red de interacción, (no de competición), le permite en el desarrollo de su actividad, que co-construya el conocimiento, así como la interiorización de otros selfs (Monereo, 2007) que le permitirán una rica dialógica interior y una mejor autorregulación de su pensamiento y acción.

En conclusión y basándonos en los estudios sobre la efectividad que ejercen los métodos de aprendizaje cooperativo en el rendimiento, la apropiación de estrategias de aprendizaje, el desarrollo de la metacognición, la adopción de enfoques profundos, entre otros; hemos diseñado nuestra investigación, aplicando métodos de aprendizaje cooperativo para producir un desarrollo en la competencia para aprender a aprender.

## 2. MÉTODO

Hemos optado por una metodología de estudio cuasiexperimental, con un diseño pretest-postest y dos grupos (control y experimental). Dicho diseño se presenta en la Tabla 1, donde “A” corresponde al grupo control; “B” al grupo experimental, “X” a la aplicación del programa educativo, “-” a la ausencia del programa; y las distintas “O” a las diversas puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental.

Grupo	Pretest	Programa	Postest
A	O1	-	O3
B	O2	X	O4

Tabla 1: Diseños de la investigación

Las hipótesis planteadas en nuestra investigación son las siguientes:

1. Las muestras de ambos grupos no presentarán diferencias en el pretest, por lo que podremos decir que son muestras equivalentes a pesar de que no siguieron un proceso de selección muestral azaroso.
2. El empleo de métodos de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental originará diferencias significativas respecto al grupo control.

La variable independiente es el grupo-clase. Un grupo “A” es el grupo control, y el grupo-clase “B” es el experimental, al que se le aplica el programa de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, las variables dependientes son las puntuaciones obtenidas por el alumnado en cada una de las variables que conforman la escala de evaluación del ESEAC (Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado). Las variables que conforman ésta escala de evaluación son:

- Comprensión y planificación de la tarea. Se refiere al dominio del alumnado en aquellos conocimientos declarativos relevantes para comprender, interpretar, la tarea, hasta enmarcarla en un contexto. Asimismo como trazar el plan de acción (conocimientos, procedimentales y condicionales).
- Hipótesis de actuación: Se refiere al grado de consistencia, permanencia o cambios justificados que el alumno realiza entre el plan de acción y la ejecución de la misma.
- Aciertos del alumno: Adecuación entre la demanda de la tarea y la ejecución de la misma.
- Lagunas típicas: Ausencias o silencios más característicos del alumnado respecto a la temática de la prueba. Hay dos tipos esenciales y secundarias.
- Dudas típicas: Dudas que surgen durante la tarea y la capacidad del alumnado para ser consciente de las mismas y resolverlas.
- Lenguajes: Icónico; Verbal y Analógico. Representaciones que realiza el alumnado del conocimiento usando estos tres códigos.
- Inferencias: se refiere a la precisión y riqueza de los principales procesos inferenciales: deducción, inducción y extrapolación, así como la fundamentación de las posibles ideas inferidas. Por tanto se trata de la capacidad de alumnado para ir desde lo que comprender directamente a lo indirectamente alcanzable cognitivamente.
- Errores típicos: se refiere a los errores derivados del uso premisas o suposiciones claramente falsas, concepciones ingenuas, anacronismo... Bernad (2000) apunta los siguientes errores: uso de presupuestos falsos o descontextualizados; datos falsos; falsa generalización; falsa inducción; y lapsus en conductas rutinarias.
- Abstracción: Se refiere a la habilidad del alumnado para generalizar y transferir lo aprendido.

• **Conciencia Metacognitiva:** Se refiere, según Bernad (2000:119) “*al nivel de seguridad y consciencia del alumnado con las que percibe las implicaciones conceptuales de la tarea con las se enfrenta y las respuestas que exigen. La selección de los procedimientos que utiliza para alcanzar las metas y control del proceso de su aplicación (control del proceso o de las estrategias que debe utilizar y cómo las utiliza)*”.

Con el objetivo de controlar las posibles variables extrañas durante el tiempo de aplicación del programa en todo estudio cuasiexperimental usamos un diseño con un grupo control.

Asimismo, usamos el coeficiente Eta para demostrar que no existen diferencias de partida entre los grupos.

## 2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 44 alumnos, de los cuales 25 pertenecen al grupo control y 19 al grupo experimental. Se realizó un muestro probabilístico al azar, sin embargo, no podemos afirmar que las muestras son equivalentes ya que los miembros que conformaban los grupos-clase no se asignaron azarosamente.

## 2.2. Técnicas e instrumentos

Como ya hemos mencionado anteriormente, el instrumento que hemos utilizado para extraer los datos, ha sido el ESEAC. La Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) ofrece un nuevo modelo de evaluación que, partiendo del carácter intencional y holístico del proceso de aprender considerado cognitivamente y desde el modelo de procesamiento de la información.

<b>ESEAC-ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CONTEXTUALIZADO</b>	
<b>I. Dimensión: Dominio General del tema :</b> Estrategia 1ª. Bases de la comprensión y planificación de la tarea (Var. 1ª). Estrategia 2ª. Hipótesis de actuación (Var. 2ª); Aciertos (Var. 3ª); Lagunas (Var. 4ª) y Dudas (Var. 5ª).	(Comprensión-Planificación-Ejecución)
<b>II. Dimensión: Dominio de lenguajes:</b> Estrategia 3ª. Uso de lenguajes: Verbal (Var. 6ª); Icónico (Var. 7ª); Analógico (Var. 8ª).	(Representación)
<b>III. Dimensión: Calidad de razonamiento:</b> Estrategia 4ª. procesos inferenciales (Var. 9ª)	(Organización)
<b>IV. Errores y su Naturaleza :</b> Estrategia 5ª. Errores típicos (Var. 10ª,11ª,12ª,13ª,14ª)	(Fallos)
<b>V. Nivel de Abstracción:</b> Estrategia 6ª. Grado de abstracción	(Nivel de dominio)

(Var. 15 <sup>a</sup> )	
<b>VI: Conciencia metacognitiva:</b> Estrategia 7 <sup>a</sup> . Metacognición (Var.16 <sup>a</sup> )	(Metacognición)

Tabla 2. Estructura y contenido de la escala ESEAC, (Tomada de Bernad, J.A. 2000:79)

Cada una de estas variables se puntúa en niveles medidos mediante una escala ordinal. El nivel estratégico bajo (corresponde a la puntuación “1”); nivel estratégico medio, (corresponde a la puntuación “2”) y nivel estratégico elevado (corresponde a la puntuación “3”). Nosotros en este trabajo, solamente apuntamos muy generalmente el significado de cada nivel. Sin embargo, cada uno de estos niveles debe ser interpretado dentro de cada variable. En efecto, remitimos al autor (contenido en las referencias bibliográficas) para una mejor comprensión de la interpretación cualitativa de tales niveles.

Por otro lado, las técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas fueron: CIRC (Cooperative Integrated Reading & Composition) (para el área de lengua) y TAI (Team Accelerated Instrucion) (para el área de matemáticas). Dichas técnicas fueron adaptadas ligeramente a las características y objetivos de nuestro estudio. Específicamente, las modificaciones han sido eliminar las recompensas tanto grupales como individuales y reducir el número de miembros del grupo a tres: a) nivel medio-alto; b) nivel medio; y c) nivel medio-bajo en el área de conocimiento.

El CIRC, una de las técnicas más recientes elaborada por Madden, Slavin y Stevens, contiene una secuencia de actividades en las distintas fases con el propósito de enseñar a leer, escribir y sobre todo, afianzar estos procesos de lecto-escritura.

El TAI, elaborada por Slavin, Leavey y Madden, (1984), concierne la instrucción individual con el aprendizaje cooperativo.

También, y al objeto de formar al alumnado en habilidades sociales (formación, funcionamiento, formulación y consolidación) que Johnson, Johnson y Holubec (1999) apuntan como necesarias para que el aprendizaje sea fructífero, elaboramos un programa de entrenamiento previo a la aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.

### 3. RESULTADOS

Para comprobar la eficacia del programa educativo, comparamos los grupos en dos momentos: pretest y postest. La comparación inter-grupos en el pretest nos sirve para comprobar nuestra primera hipótesis, esto es, que la muestra que conforma los grupos-clases es equivalente.

Para comprobar si existen diferencias intergrupos en las distintas variables dependientes, empleamos el coeficiente “Eta”. Se puede observar en la Tabla 3 que todos sus valores se acercan a “0”, por lo tanto, existe una alta independencia de cada variable dependiente respecto a los grupos. Así mismo, “Eta cuadrado” se acerca considerablemente a “0” luego no se observa variabilidad en las variables dependientes

que sean explicadas por la pertenencia a uno u otro grupo. Por tanto, se confirma nuestra primera hipótesis.

Área de Lengua y literatura Castellana												
V.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eta	,048	,100	,171	,171	,171	,061	,171	,061	,133	,133	,133	,133
Eta cuadrado	,002	,010	,029	,029	,029	,004	,029	,004	,018	,018	,018	,018
Área de matemáticas												
Eta	,044	,133	,215	,072	,032	0,175	,133	,133	,133	,133	,133	,133
Eta cuadrado	,002	,018	,046	,005	,001	,031	,018	,018	,018	,018	,018	,018

Tabla 3: Coeficiente “Eta” y “Eta cuadrado”.

Asimismo, estos resultados nos ha permitido decidir si usar una prueba paramétrica o un estadístico para comparar la mejoría de los grupos en el postest. Los resultados al aplicar Anova (Tabla 4) evidencian normalidad en las varianzas y una muestra homocedática. Los resultados nos indican que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos. Por tanto, es posible la aplicación de la “t de Student” para comprobar si el programa de intervención resultó significativo.

Respecto a la comprobación o refutación de nuestra segunda hipótesis. Los resultados obtenidos, mediante la aplicación de la “t de student” ( $p < 0.05$ ), nos apuntan diferencias significativas en ambas áreas. Sin embargo, en el área de matemáticas los resultados han sido más positivos que en el área de lengua (Tabla 4).

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		VD1	VD2	VD3	VD4	VD5	VD6	VD7	VD8	VD9	VD10	VD11	VD12
Lengua (CIRC)	F	22,39	41,01	13,06	No Significativas								
	Sig.	,000	,000	0,001									
Matemáticas (TAI)	F	13,59	13,59	No significativas			7,592		5,730	5,730	5,730	5,730	5,730
	Sig.	,001	,001				7,592		,021	,021	,021	,021	,021

Tabla 4... Variables dependientes que han resultado significativas en el grupo experimental.

Tabla 4. Variables dependientes significativas en las áreas de Matemáticas y Lengua y literatura castellana.

Así, se observa que el aprendizaje cooperativo, mediante la técnica TAI (área de matemáticas) muestra diferencias significativas en la mayoría de las variables dependientes de la ESEAC, a excepción de las variables de ejecución y en las variables de lenguaje icónico. Por otra, la técnica CIRC (área de lengua castellana y literatura) muestra mejoras significativas en las variables: comprensión y planificación de la tarea, hipótesis de acción y aciertos. Es cierto que el grupo de aprendizaje cooperativo, mediante la prueba CIRC, no ha mostrado diferencias significativas en la mayoría de las variables dependientes y; el grupo que ha seguido el TAI, no ha obtenido mejoras significativas en las variables dependientes de ejecución y lenguaje icónico, pero podemos afirmar (mediante un análisis del porcentaje de alumnado respecto al nivel de actuación estratégica) que el grupo experimental obtiene mejores resultados que el grupo control. Este hecho podemos observarlo en la siguiente tabla, donde se han remarcado aquellas variables dependientes que han resultado significativas.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA														
Grupo	Valores	Niveles	Variables dependientes											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
G.C.	Válidos	1	84,6	84,6	53,8	53,8	53,8	73,1	69,2	76,9	76,9	76,9	76,9	76,9
		2	7,7	11,5	26,9	30,8	30,8	15,4	15,4	23,1	23,1	23,1	23,1	23,1
		3	7,7	3,8	19,2	15,4	15,4	11,5	15,4	0	0	0	0	0
	Perdidos	0												
G.E.	Válidos	1	55,6	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	72,2	72,2	72,2	72,2	72,2
		2	5,6	5,6	0	22,2	22,2	27,8	33,3	27,8	27,8	27,8	27,8	27,8
		3	38,9	44,4	50,0	27,8	27,8	22,2	16,7	0	0	0	0	0
	Perdidos	0												



ÁREA DE MATEMÁTICAS														
Grupo	Valores	Niveles	Variables dependientes											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
G.C.	Válidos	1	84,0	84,0	48,0	52,0	52,0	76,0	72,0	84,0	84,0	84,0	84,0	92,0
		2	16,0	16,0	36,9	40,0	40,0	24,0	28,0	16,0	16,0	16,0	16,0	8,0
		3	0	0	16,0	8,0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Perdidos	0												
G.E.	Válidos	1	36,8	36,8	42,1	47,4	47,4	52,6	42,1	68,4	68,4	68,4	68,4	73,7
		2	36,8	42,1	21,1	52,6	52,6	42,1	52,6	31,6	31,6	31,6	31,6	26,3
		3	26,3	21,1	36,8	0	0	5,3	5,3	0	0	0	0	0
	Perdidos	0												

Tabla 5. Porcentajes de los grupos (G.C. y G.E.) en ambas áreas.

#### 4. CONCLUSIONES

Aunque la duración del tratamiento fue solo de un trimestre (2º trimestre), los resultados sugieren que la técnica de aprendizaje cooperativo en el área de lengua y literatura castellana (CIRC) y matemáticas (TAI) genera, tal y como se apunta en literatura científica, mejoras frente a las metodologías de enseñanza tradicionales. El área de matemáticas es la que mayores diferencias significativas ha tenido.

Específicamente, en el área de lengua castellana y literatura, las variables que han resultado significativas respecto al grupo control son: Comprensión y planificación de la tarea; Hipótesis de la actuación y aciertos. Dichas variables han alcanzando una media de nivel de actuación estratégica medio.

Por otra, en el área de matemáticas, además de las mencionadas en el área de lengua, se encontraron diferencias significativas en las variables: lenguaje verbal; lenguaje analógico; procesos inferenciales; errores típicos; grado abstracción; y metacognición. Sin embargo, solamente se han encontrado medias que alcanzan o se aproximan al nivel medio de actuación estratégica en las variables de comprensión y planificación de la tarea, hipótesis y aciertos.

Estas diferencias confirman los hallazgos encontrados por Beltrán y Repetto (2006), cuyo estudio demuestra que la metacompreensión de los textos de lengua implican una mejora comprensiva de los enunciados en la resolución de problemas.

En base a la diferencia observada, podemos considerar que esta relación no es biunívoca y sugeriremos que el programa para el área de lengua ha beneficiado indirectamente al alumnado cuando se ha enfrentado a un problema matemático, pero no al contrario, o al menos no con tanta intensidad. Sin embargo, tenemos que mirar con cierto recelo tales conclusiones en base dos posibles factores:

- a) Tales diferencias pueden ser explicadas en base al diseño de cada una de las técnicas de aprendizaje cooperativo para cada tipo de tarea. El uso de una u otra técnica puede haber provocado diferencias de rendimiento, siendo más capaz de generar un desarrollo cognitivo, el diseño de la técnica TAI, que el diseño de la técnica CIRC;
- b) Además, la comprensión de texto por diádas hubiese sido más fructuosa que por triadas.

Es significativo que aquellas variables dependientes que alcanzaron el nivel mayor de actuación estratégica (el nivel medio) en ambas áreas resultaron ser la comprensión y planificación de la tarea e hipótesis para la actuación. El resto de variables que han resultado significativas, en una u otra área, no alcanzaron el nivel medio de actuación estratégica en la escala ESEAC, a excepción de la variable “3” (Aciertos).

Por tanto, pensamos que los métodos de aprendizaje cooperativo, facilitan quizá, en mayor medida, la fase previa de comprensión y planificación de la resolución de la tarea. Nos estamos refiriendo a la estructura de los métodos de aprendizaje cooperativo y de las técnicas de aprendizaje cooperativo que hemos aplicado. Esto implica un refuerzo en el alumnado para discutir; co-planificar y co-construir hipótesis de actuación. Sin embargo, no emergen tan eficazmente, y en tan corto plazo de tiempo, el resto de variables estudiadas que hacen referencia a la competencia para aprender a aprender.

Esta situación es normal cuando el diseño de las técnicas no exigen que el alumnado co-regule su actividad mientras la ejecuta. Con estos resultados podríamos sugerir que se confirma, como apuntaba Bruer (1999), las calificaciones del rendimiento, en tareas escolares, no implican el empleo de los mismos recursos cognitivos. Si bien, también podemos pensar que entre los grupos no hay diferencias significativas en sus medias en tanto en cuanto la diversidad del tipo de tarea. Sin nos centramos en el área de matemáticas, por ejemplo, los problemas que se han presentado en la ESEAC exigen unas operaciones idénticas, esto es sumar, restar multiplicar... por tanto a medida que se sucede el curso los alumnos van adquiriendo por repetición un cierto dominio para identificar en cada tipo de problema y resolver operaciones matemáticas, de ahí que los resultados, aún a favor del grupo control, no muestren una diferencia significativa en las medias de las variables dependientes relacionadas con el producto de la ejecución. Consideramos por tanto, que unas modificaciones que impliquen una transferencia de alto nivel, y no tan superficial entre tareas, mostrarían que el grupo experimental apuntaría diferencias significativas respecto al control. En este sentido, sería interesante proponer tareas en contextos auténticos de aprendizaje y observar las diferencias entre los grupos y el alumnado para resolver la problemática.

También, debemos apuntar que, si bien no todas las variables dependientes han mostrado diferencias respecto al grupo control, el porcentaje de alumnado en el grupo experimental, en ambas áreas, es superior en cuanto al nivel de actuación estratégica. Por tanto, en base a las diferencias significativas encontradas y apoyándonos en las diferencias de porcentajes en cada una de las variables dependientes, en cada área, consideramos que un programa anual que implique el empleo sistemático de métodos de aprendizaje cooperativo favorecerá en mayor medida que los métodos tradicionales el desarrollo cognitivo y metacognitivo, y en efecto, la competencia para aprender a aprender.

En síntesis, los resultados sugieren (y corroboran la base teórica) que el empleo de métodos de enseñanza cooperativos favorecen la actuación estratégica en mayor medida que los métodos tradicionales y, según nuestros resultados, la fase de actuación estratégica de planificación y elaboración de hipótesis se desarrolla más vertiginosamente, mediante la estructura de las técnicas de aprendizaje cooperativo que hemos empleado, que el resto de variables que mide ESEAC.

## 5. REFERENCIAS

- BELTRÁN, J. (1998): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje”. Madrid: Síntesis Psicología.
- BELTRÁN, S. Y REPETO, E. (2006). “El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: Un estudio empírico con estudiantes de educación primaria”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol 17 (1) 33-48.
- BERNAD, J.A. (2000). Una escala de evaluación de las estrategias de aprendizaje contextualizada. Madrid: Narcea.
- BRUER, J.T. (1999). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Paidós: Barcelona.
- GRANT, H. Y DWECK C.S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85, Nº. 3, pp. 541–553.
- JOHNSON, D.W. Y JOHNSON, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Sao Paulo: Aique.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula*. Capital Federal: Aique.
- MONEREO, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5 (3), pp. 239-265.
- RODRÍGUEZ, S. Y SALMERÓN, H. (2008). Cooperative Learning as a Facilitating Strategy for the Cognitive and Social Development. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciens*, Vol.2, (6), pp. 149-153.
- SLAVIN, R.E.; MADDEN, N.A. Y LEAVEY, M.B. (1984). Effects of Team Assisted Individualization on the Mathematics Achievement of Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 813-819.

# COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS APLICADAS AL ANÁLISIS DE DATOS COMPUTERIZADO EN ALUMNOS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Clemente Rodríguez Sabiote y José Gutiérrez Pérez, *Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se incardina dentro del proyecto denominado *Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de tecnología avanzada de la información y la comunicación (HUM-1346)*, Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía dirigido por el profesor Bolívar Botia (<http://www.ugr.es/~proexc/proyexcelenciaEsp.htm>), y dentro del mismo, al subproyecto dedicado a la planificación y evaluación de competencias universitarias en investigación educativa (<http://www.ugr.es/~proexc/subproyect7.htm>).

### 1.1. Objetivos del estudio

El objetivo fundamental del subproyecto mencionado con anterioridad y, por tanto, del estudio ha sido analizar la evolución de una cohorte de estudiantes universitarios (N=94, grupos A+C)) de primer curso de la Licenciatura de Pedagogía, curso 2007-08, en la adquisición de competencias tecnológicas aplicadas al análisis de datos. Para el desarrollo del objetivo anterior hemos desarrollado, con carácter instrumental, una serie de objetivos complementarios centrados en el diseño de material didáctico de apoyo a la adquisición de competencia tecnológica en el análisis de datos cuantitativos, el análisis de las estrategias de búsqueda significativa de

información científica y la evaluación de la competencia literaria en lectura y escritura de informes de investigación educativa.

## **2. MÉTODO**

La presente investigación posee una clara vocación metodológica de tipo descriptivo. Se ha utilizado el método de encuesta aplicándose para ello un inventario de tareas que trata de medir la consecución de un conjunto de competencias de carácter tecnológico relacionadas con el análisis de datos cuantitativos de tipo descriptivo mediante software informatizado.

### **2.1. Muestra empleada**

Como muestra objeto del presente estudio hemos utilizado a 94 estudiantes de primero de Pedagogía de la Universidad de Granada de los grupos A (turno de mañana) y C (turno de tarde), sobre un total de 246 estudiantes formalmente matriculados en el curso 2007-08. Formaron parte de la muestra, pues, aquellos estudiantes que se presentaron a la prueba en los dos momentos temporales en la que ésta se administró (turno de mañana y de tarde), razón por la cual no puede hablarse de ningún proceso, ni estrategia de muestreo determinado.

### **2.2. Instrumento de recogida de datos**

Para la recogida de información se ha utilizado una prueba elaborada *ad hoc* y articulada en torno a dos bloques diferenciados, el dedicado a la elaboración de *plantillas de datos: vista de variables y vista de datos* y el referente al *análisis e interpretación de los mismos*. En total, un inventario de 15 tareas diferentes (que en realidad son 19 por la duplicación de 4 de ellas en su condición interpretativa) de tipo mecánico-instrumental, procedimental y argumentativo desarrolladas con apoyo del programa de análisis de datos cuantitativos SPSS, v. 15.0

### **2.3. Análisis y discusión de datos**

Para el análisis de la información recolectada hemos utilizado el cálculo de medidas básicas de tipo descriptivo (frecuencias absolutas, porcentajes e índices), así como aproximaciones más complejas de análisis inferencial y multivariable. A continuación, presentamos un primer cuadro-resumen donde se explicitan los resultados descriptivos básicos alcanzados por cada una de las 15 tareas propuestas (19 si tenemos en cuenta las interpretaciones de 4 de ellas).

Tipo de tareas	Tareas	Desempeño	fi	%
RELACIONADAS CON LA CODIFICACIÓN DE VARIABLES	(1) Asignación nombre a variables	Incorrecto	0	0%
		Correcto	94	100%
		No ejecutada	0	0%
	(2) Asignación de tipo de variables	Incorrecto	10	10,6%
		Correcto	84	89,4%
		No ejecutada	0	0%
	(3) Eliminación de decimales	Incorrecto	3	3,2%
		Correcto	91	96,8%
		No ejecutada	0	0%
	(4) Asignación de etiquetas a variables	Incorrecto	6	6,4%
		Correcto	85	90,4%
		No ejecutada	3	3,2%
	(5) Asignación de niveles a variables	Incorrecto	25	26,6%
		Correcto	69	73,4%
		No ejecutada	0	0%
	(6) Asignación de tipo de escala de medida de variables	Incorrecto	84	89,4%
		Correcto	10	10,6%
		No ejecutada	0	0%
RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN Y VISUALIZACIÓN DE DATOS	(7) Introducción de valores numéricos a matriz	Incorrecto	3	3,2%
		Correcto	91	96,8%
		No ejecutada	0	0%
	(8) Introducción de nuevas variables a la matriz	Incorrecto	2	2,1%
		Correcto	83	88,3%
		No ejecutada	9	9,6%
	(9) Utilización de la opción de segmentación de matriz	Incorrecto	51	54,3%
		Correcto	23	24,5%
		No ejecutada	20	21,3%
	(10) Utilización de la opción de transformación con operaciones matemáticas básicas	Incorrecto	19	20,2%
		Correcto	35	37,2%
		No ejecutada	40	42,6%
(11) Cálculo de fi y %	Incorrecto	1	1,1%	
	Correcto	71	75,5%	

Tipo de tareas	Tareas	Desempeño	fi	%
RELACIONADAS CON EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS		No ejecutada	22	23,4%
	(12) Interpretación de fi y %	Errónea	7	3,2%
		Valida	42	44,7%
		No ejecutada	49	52,1%
	(13) Cálculo de fi, según variable independiente	Incorrecto	11	11,7%
		Correcto	59	62,8%
		No ejecutada	24	25,5%
	(14) Cálculo de medias y desviaciones típicas	Incorrecto	7	7,4%
		Correcto	66	70,2%
		No ejecutada	21	22,3%
	(15) Interpretación de medias y desviaciones típicas	Errónea	33	35,1%
		Valida	36	38,3%
		No ejecutada	25	26,6%
	(16) Cálculo de percentiles	Incorrecta	7	7,4%
		Correcta	63	67%
		No ejecutada	24	25,5%
	(17) Interpretación de percentiles	Errónea	12	12,8%
		Valida	54	57,4%
		No ejecutada	28	29,8%
	(18) Cálculo de correlación bivariada	Incorrecta	3	3,2%
Correcta		69	73,4%	
No ejecutada		22	23,4%	
(19) Interpretación de correlación bivariada	Errónea	32	34%	
	Valida	27	28,7%	
	No ejecutada	35	37,2%	

Tabla 1. Resultados obtenidos por las tareas a nivel frecuencial y porcentual.

### *Relacionadas con la codificación de variables*

Como podemos apreciar el grado de resolución correcta de las tareas mecánico-instrumentales relacionadas con el apartado de creación de variables mediante SPSS ha sido realmente alto con porcentajes de acierto entre 73,4% y el 100% en relación a las 5 primeras tareas. Sin embargo, podemos apreciar como se da una tarea, la última, relacionada con la asignación del tipo de escala de medida de la variable (nominal, ordinal o intervalo) en la que el porcentaje de acierto baja estrepitosamente al 10,6%. Ello puede justificarse porque la tarea 6 es la única de este apartado que posee un claro cariz procedimental frente al carácter meramente instrumental de las 5 anteriores tareas. Así pues, parece deducirse, de los resultados obtenidos, que los alumnos no han sabido extrapolar los aprendizajes conceptuales sobre la diferenciación de tipos de variables a la práctica elección y codificación de variables en las condiciones del supuesto planteado.

### *Relacionadas con la organización y visualización de datos*

De manera similar a lo acontecido en las tareas desarrolladas con las *variables*, también en las relacionadas con los *datos* se han reportado resultados acusadamente asimétricos. Así, ha habido dos tareas con un porcentaje de acierto realmente alto de 96,8% para la *introducción de datos numéricos a la matriz* y del 88,3% para la *inclusión de variables a la misma*. Sin embargo, el porcentaje de acierto ha bajado acusadamente cuando se le ha pedido al alumnado el uso de estrategias de *segmentación de la matriz* (24,5% de acierto-tarea 9-) y la *utilización de operadores aritméticos básicos* (37,2% de acierto-tarea 10-) mediante la opción de transformar. Estas tareas 9 y 10 son tareas de una cierta carga instrumental, pero a su vez requieren de forma implícita del uso de un alto grado de aplicabilidad y, por ende, más complejas que las tareas 7 y 8 (meramente instrumentales), ya que incorporan una componente lógico- matemática más allá de rutinas mecánicas.

### *Relacionadas con el análisis e interpretación de datos*

En relación a las tareas estrictamente relacionadas con el análisis de datos podemos observar como se han logrado porcentajes de acierto moderadamente altos de 75,5% para el cálculo de fi y porcentajes, 62,8% para el cálculo de fi, según variables independientes, 70,2% para el cálculo de medias y desviaciones típicas, 73,4% para el cálculo de percentiles y 67% para el cálculo de correlaciones bivariadas. Puede apreciarse pues, una correlación inversamente proporcional entre el porcentaje de acierto e interpretación y la dificultad del estadístico calculado de tal forma que a menor dificultad, mayor porcentaje de acierto y viceversa. Esta tendencia es similar al resto de las tareas propuestas. De hecho, para verificar dicho patrón hemos elaborado una tabla de relación entre la dificultad de las tareas: 1: baja; 2: moderada y 3: alta con el porcentaje de éxito de las mismas:



Tarea	Grado de dificultad	% de acierto en cálculo	% de acierto en interpretación
Asignación nombre a variables	1	94%	No procede
Asignación de tipo de variables	1	84%	No procede
Eliminación de decimales	1	91%	No procede
Asignación de etiquetas a variables	2	85%	No procede
Asignación de niveles a variables	2	69%	No procede
Asignación de tipo de escala de medida de variables	3	10%	No procede
Introducción de valores numéricos a matriz	1	91%	No procede
Introducción de nuevas variables a la matriz	2	83%	No procede
Utilización de la opción de segmentación de matriz	3	23%	No procede
Utilización de la opción de transformación con operaciones matemáticas básicas	3	35%	No procede
Cálculo e interpretación de fi y %	1	71%	42%
Cálculo de medias, según variable independiente	2	59%	No procede
Cálculo e interpretación de media y desviación típica	2	66%	36%
Cálculo e interpretación de percentiles	2	63%	54%
Cálculo e interpretación de correlación bivariada	3	69%	27%

Dado, que las muestras con la que podemos verificar estas correlaciones serían  $N=15$  para el *cálculo* y  $N= 4$  para la *interpretación*, muestras escasas, además de la naturaleza de las escalas de la variables implicadas (ordinal vs intervalo) no es aconsejable el uso de índices de correlación, tipo momento-producto de Pearson. Así pues, hemos optado por mostrar los gráficos de dispersión de ambas dimensiones y los índices de correlación con el estadístico de  $\rho$  de Spearman para las dos dimensiones: *cálculo e interpretación*, un índice más adecuado para muestras reducidas y medidas ordinalmente. Ambas indican claramente la dirección inversamente proporcional que guardan las variables relacionadas, tanto por el signo de los coeficientes obtenidos, como por la recta de regresión que se extiende por el espacio de coordenadas.

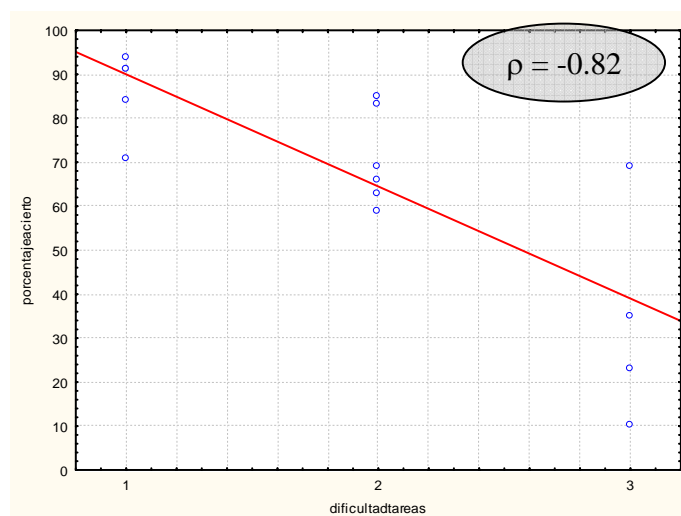


Gráfico 1. Diagrama de dispersión e índice de correlación  $\rho$  de las variables dificultad de tareas ( $x$ ) y porcentaje de acierto en cálculo ( $y$ ) de las tareas contempladas ( $N=15$ ).

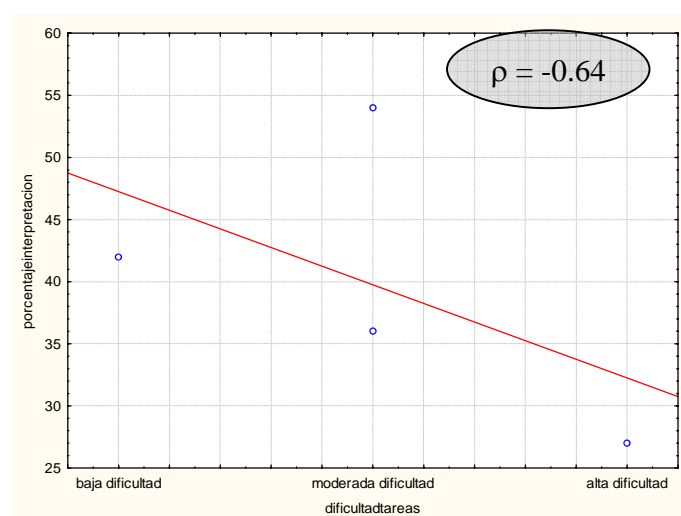


Gráfico 2. Diagrama de dispersión e índice de correlación  $\rho$  de las variables dificultad de tareas (x) y porcentaje de acierto en interpretación (y) de las tareas contempladas (N=4).

Pero quizá el aspecto más relevante ha sido observar como los porcentajes de acierto bajan significativamente cuando se le ha pedido al alumnado la interpretación de los estadísticos calculados.

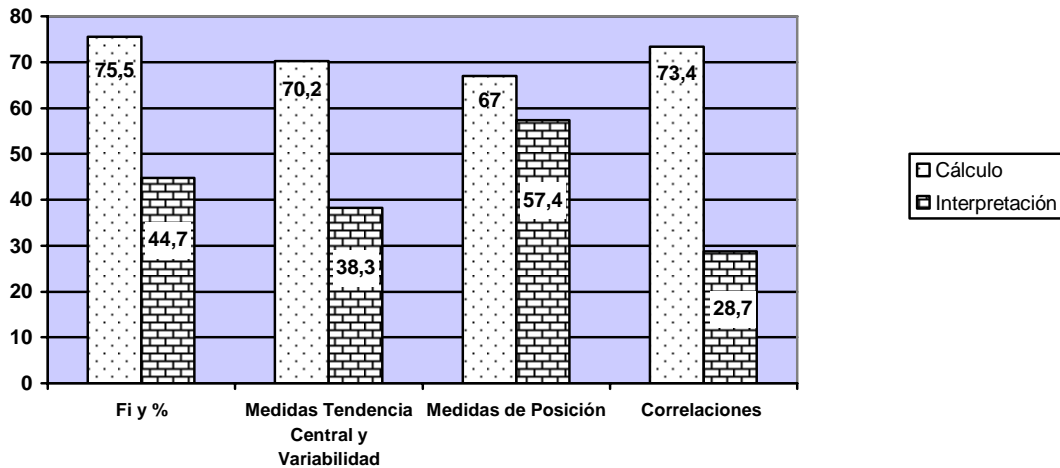


Gráfico 3. Comparativa porcentual de éxito de las tareas de análisis de datos en las dimensiones de resolución vs interpretación

En las tablas que siguen a continuación puede apreciarse la tendencia ya comentada. En las celdillas sombreadas explicitamos las tareas correctamente implementadas, pero sin embargo erróneamente argumentadas o simplemente no argumentadas. Este aspecto puede apreciarse en su máxima expresión en el caso de las medias y desviaciones típicas y las correlaciones bivariadas.

En estos dos casos, pero sobre todo en el de las correlaciones, el número de alumnos que desempeñan bien la tarea, pero no la interpretan correctamente es realmente importante y preocupante, en el caso de las correlaciones.

Cálculo vs interpretación de fi y %		Interpretación de fi y %			Total
		errónea	válida	no ejecutada	
Cálculo de fi y %	incorrecta	1	0	0	1
	correcta	2	42	27	71
	no ejecutada	0	0	22	22
Total		3	42	49	94

Tabla 2. Tabla de confusión de cálculo vs interpretación de fi y %

Cálculo vs interpretación de medias y desviaciones típicas		Interpretación de medias y desviaciones típicas			Total
		errónea	válida	no ejecutada	
Cálculo de medias y desviaciones típicas	incorrecta	7	0	0	7
	correcta	25	36	5	66
	no ejecutada	0	0	21	21
Total		32	36	26	94

Tabla 3. Tabla de confusión de cálculo vs interpretación de medias y desviaciones típicas

Cálculo vs interpretación de percentiles		Interpretación de percentiles			Total
		errónea	válida	no ejecutada	
Cálculo de percentiles	incorrecta	6	0	1	7
	correcta	6	54	3	63
	no ejecutada	0	0	24	24
Total		12	54	28	94

Tabla 4. Tabla de confusión de cálculo vs interpretación de percentiles

Cálculo vs interpretación de correlación bivariada		Interpretación de correlación bivariada			Total
		errónea	válida	no ejecutada	
Cálculo de correlación bivariada	incorrecta	3	0	0	3
	Correcta	29	27	13	69
	no ejecutada	0	0	22	22
Total		32	27	35	94

Tabla 5. Tabla de confusión de cálculo vs interpretación de correlaciones bivariadas

No obstante, para tratar de considerar en su justa medida el grado de concordancia alcanzada entre las dimensiones *cálculo vs interpretación* hemos calculado diferentes coeficientes de acuerdo (Kappa de Cohen) que corrigen el azar y, por tanto, son preferibles a los acuerdos simples entre dimensiones u observadores. Los resultados alcanzados son los siguientes:

Binomio comparado	Kappa Value	Asymp. Std. Error*	Approx. T**	Approx. Sig.
Cálculo de fi y % vs interpretación	,440	,074	5,427	,000
Cálculo de medias y desv. Típ. V interpretación	,504	,065	8,142	,000
Cálculo de percentiles vs interpretación	,799	,058	9,983	,000
Cálculo de correlaciones bivaridas vs interpretación	,354	,056	6,520	,000

Tabla 6. Valores Kappa y estadísticos complementarios de las comparaciones cálculo vs interpretación. \* Not assuming the null hypothesis. \*\*Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis

Como muy bien puede apreciarse en la tabla anteriormente expuesta, se han obtenido índices de concordancia moderados e incluso altos en el caso de los percentiles. En cualquier caso, para tratar de denotar si estos coeficientes son realmente meritorios, además de la existencia de diferentes estándares de interpretación Fleiss, Cohen y Everitt (1969) propusieron estimar el error típico asintótico mediante la ecuación de Fleiss (1989). Como puede apreciarse todos los errores típicos obtenidos están asociado a valores “T” elevados y, por tanto, estadísticamente significativos ( $p \leq 0,05$ ) en todos los casos. En conclusión, se puede afirmar que la concordancia alcanzada en los diferentes índices ( $\kappa = .44$ ;  $\kappa = .50$ ;  $\kappa = .79$ ;  $\kappa = .35$ ) ha sido altamente satisfactoria y denota, por tanto, una moderada simetría en la forma en que el alumnado calcula las tareas propuestas y posteriormente las interpreta y traduce a formato informe, de tal forma que se da una concordancia sostenida entre aciertos, errores y no ejecuciones en las dimensiones cálculo e interpretación.

### 3. CONCLUSIONES

La recogida de información implementada y el análisis de datos posterior han revelado algunos hallazgos interesantes. El primer hallazgo global es que el grado de acierto en la elaboración de tareas con software computerizado, de manera general, ha sido aceptablemente alto y específicamente notable en las de tipo instrumental, menor en las argumentativas y menor, aún, en las de tipo procedimental. Este primer hallazgo, denota que el alumnado objeto de estudio posee un dominio de competencias tecnológicas básicas aplicadas al análisis de datos más extenso cuando se trata de tareas mecánico-instrumentales que de tipo procedimental y argumentativo. Más específicamente, podemos afirmar que las tareas relacionadas con la configuración de variables son las que menos dificultad entrañan entre el alumnado objeto de estudio, excepción mencionada de una tarea con un alto contenido procedimental: especificación del tipo de escala de medición de la variable contemplada, cuya dificultad explícita en su resolución requerirá de una análisis futuro más detallado de la desconexión entre dominio conceptual y aplicación computerizada en situaciones reales.

Las tareas relacionadas con la inclusión de datos tampoco entrañan demasiadas dificultades. Sin embargo, cuando una vez creada la matriz se solicita el uso de comandos como segmentación, transformación... con un alto contenido de aplicabilidad más allá de meras tareas mecánico-instrumentales, de nuevo el grado de errores se vuelve a incrementar.

Por otra parte, también se ha concluido que a mayor complejidad de la tarea menor precisión y viceversa, como bien muestran los coeficientes de correlación obtenidos, así como los diagramas de dispersión.

Mención aparte, merecen las tareas de análisis de datos. En este caso se aprecian dos grandes tendencias. La primera es similar al resto de tareas: a menor complejidad, mayor porcentaje de éxito y viceversa. La segunda y realmente relevante es que, aun existiendo un cierto grado de simetría entre el cálculo del estadístico y su interpretación se dan casos, como el de las correlaciones, donde son más las alumnas/os que ejecutan con precisión su cálculo (a pesar de la amplia casuística de opciones según tipologías de variables), pero no lo interpretan correctamente o, bien ni siquiera lo argumentan. No obstante y a priori, con Santos (1997:5) podemos afirmar que las nuevas tecnologías han cuestionado la manipulación rutinaria de datos con lápiz y papel al erigirse en estrategias más eficaces para resolver problemas con mayor precisión. Ello facilita la organización y el análisis de los datos y los cálculos se hacen de manera más simple y ordenada permitiendo que el alumnado se libere de procesos de cálculo más o menos farragosos para poder dedicarle más tiempo a la interpretación + discusión + reflexión de los resultados (Marshall, Makar y Kazak, 2002; Ben-Zvi, 2000; Ben-Zvi & Arcavi, 2001).

Un análisis más detallado con diferentes cohortes nos está permitiendo adecuar con más precisión los materiales y tareas a las dificultades reales encontradas por los estudiantes. Las posibilidades de trabajo que se abren con este tipo de análisis para la planificación, desarrollo y evaluación de nuestra docencia práctica de las asignaturas metodológicas ha de permitirnos una optimización de los logros y rendimientos en asignaturas que provocan inicialmente actitudes no muy favorables. Un desglose exhaustivo de tareas asociadas a bloques de competencias favorece la evaluación detallada de nuestros estudiantes mediante registros sistemáticos de su actividad. El éxito por parte de los estudiantes en la resolución de tareas de análisis de datos con ordenador y el apoyo materiales didácticos con situaciones de investigación reales en la modalidad aprendizaje basado en problemas nos está permitiendo un mayor grado de racionalidad en el logro de objetivos y la evaluación de competencias propias del área MIDE en la formación de pedagogos.

#### **4. REFERENCIAS**

- BEN-ZVI, D. (2000). Toward understanding the role of technological tools in statistical learning. *Mathematical Thinking and Learning*, 2 (1-2), 127-155.
- BEN-ZVI, D. Y ARCAVI, A. (2001). Junior high school students construction of global views of data an data representations. *Educational Studies in Mathematics*, 45 (1-3), 35-65.
- FLEISS, J.L. (1989). *Statistical methods for rates and proportions*. NY: Wiley.

FLEISS, J.L.; COHEN, J. Y EVERITT, B.S. (1969). Large-sample standard errors of kappa and weighted kappa. *Psychological Bulletin*, nº 72, pp. 295-300.

MARSHALL, J.; MAKAR, K Y KAZAK, S. (2002). *Young urban students conceptions of data usage, representation and analysis*. ODME MA XXIV, Athens, Georgia, 1202-1204.

# **LA AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRADA EN EL PROCESO FORMATIVO. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN UNO DE LOS GRUPOS DEL CURSO PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE PROFESOR DE FORMACIÓN VIAL**

**Mercè Jariot Garcia y Montserrat Rodríguez Parrón,**  
*Universidad Autònoma de Barcelona*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El trabajo se enmarca en un proceso formativo que pretende formar a profesionales que ayuden a reducir los accidentes de tráfico, puesto que se trata de una problemática de orden mundial, confirmada por entidades, organizaciones y administraciones expertas en el tema, la OMS explicita que en el año 2000 más de 1,2 millones de personas murieron como consecuencia de los accidentes de tráfico, siendo la novena causa más importante de muerte en el mundo, y prevé que en el año 2020 esta cifra se duplique (OMS, 2003).

La ONU, pone de evidencia que los accidentes de tráfico entre el grupo de edad de 5 a 25 años son la segunda causa principal de muerte (ONU, 2006). La DGT refleja datos preocupantes a nivel nacional 2.742 muertos (Dirección General de Tráfico, 2007). El SCT pone de manifiesto la gravedad del problema en Cataluña al presentar cifras del 2007 con un total de 333 muertos (Servei Català de Trànsit, 2007). Entre las conclusiones del Congreso Internacional de Prevención de Accidentes de Tráfico del 2006 se insiste en la necesidad de profundizar en la investigación y formación de los implicados en la educación vial (Instituto MAPFRE de Seguridad Vial, 2006). En todo ello el factor humano constituye una causa determinante que requiere una solución inmediata (Menendez, 2004; Garrido, 2005)

La presente comunicación refleja el resultado de la incorporación en la formación inicial de los profesores de formación vial del autoanálisis de competencias profesionales en una de las materias que conforman su currículum: Seguridad Vial, al tratarse de una materia cuyos contenidos pueden aplicarse transversalmente en el currículum del futuro conductor.



Dada la situación que se ha descrito anteriormente se hace necesaria la dotación de profesionales que, además de disponer de conocimientos teórico – prácticos sobre las materias propias del currículo del profesor de formación vial, incorporen nuevos elementos formativos que vayan encaminados a promover el cambio de actitudes de preconductores y conductores.

Tal como afirman M. Jariot y D. Rodríguez un buen formador vial no sólo debe saber transmitir conocimiento y habilidades de conducción, sino que, además, debe comprometerse con la reducción de la accidentalidad y con la mejora de la seguridad vial (Jariot y Rodríguez Gómez, 2005). Un formador vial debe ser competente en la tarea educativa y dominar los procesos de enseñanza-aprendizaje del cambio de actitudes y de la adquisición de hábitos de conducción segura.

Ello, ha de suponer un cambio de concepción en el perfil competencial del profesor de formación vial, lo que nos obliga a definir de otra forma sus funciones y competencias profesionales bajo la perspectiva de un modelo de cambio de actitudes. Desde este nuevo planteamiento entendemos que, el este profesional ha de disponer de una serie de **competencias** que superen al mero conocimiento y transmisión de información, debiendo integrar competencias que promuevan el cambio actitudinal y estén directamente relacionadas con la reducción de la accidentalidad y la mejora de la seguridad vial.

Así, la noción de competencias desde la concepción del modelo de cambio de actitudes debe incluir tanto el saber (conocimiento), saber hacer (habilidades) y el saber ser y estar (actitud). Sin embargo, pese a que esta noción está ampliamente aceptada, nos parecen interesantes destacar las aportaciones de M. García (citado por Cejas, 2003) al incorporar dos nuevos componentes en el concepto el *querer hacer y poder hacer*.

Ello nos ayuda a reforzar la idea de que si el profesor de formación vial pretende incidir en la reducción de los accidentes a través de una intervención educativa que fomente los en los conductores una conducción segura y eficaz no ha de garantizar únicamente la transmisión de conocimientos, la mejora de las destrezas y la integración de sentimientos y emociones, sino que ha de ser capaz de movilizar recursos que posibiliten en los conductores *integrar que pueden y son capaces de querer cambiar determinados patrones de comportamiento de riesgo en aras a la seguridad*.

Relacionándolo con el ámbito que nos ocupa nos resultan interesantes los modelos de competencias con una visión holística, es decir, aquellos que incluyen tanto competencias derivadas de las tareas básicas del formador vial, como las competencias personales que permiten desarrollarlas con eficacia, así como los requisitos derivados del contexto social y organizativo de su actividad profesional.

Así, entendemos la competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre si, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación. Tienen un carácter sistémico porque se refieren a como se enfoca, como se comprende una situación y las acciones que se derivan de enfocarlo desde una perspectiva u otra. Es una combinación de comprensión global, sentido común, conocimiento de los demás que permite a la persona adecuar cada parte del proceso e integrarlo en un todo de manera global. La competencia se evalúa a través de su ejecución.

## 2. MÉTODO

Con este trabajo pretendemos:

1. Analizar las competencias profesionales que se van adquiriendo durante el proceso formativo, fomentando la autoevaluación de competencias profesionales.

2. Descubrir el nivel competencial alcanzado una vez finalizada la acción formativa.
3. Mejorar el diseño y desarrollo de un proceso formativo por competencias profesionales que ayude a reducir la accidentalidad.

Han participado en la investigación un total de 25 personas, es decir, el 33,3% de la población. Puesto que formaron parte de la población 75 aspirantes a profesor de formación vial que realizaron el Curso para la obtención del certificado de aptitud de profesor de formación vial desarrollado en la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2007-2008. La muestra esta compuesta por un 44% de hombres y un 56% de mujeres.

La investigación se desarrolla dentro de una de las materias que conforman su currículum, concretamente la asignatura Seguridad Vial de una duración de 35 horas.

Para la autoevaluación de las competencias se han utilizado 4 instrumentos que los alumnos debían contestar durante el proceso formativo, en forma de actividad de aprendizaje, cuando esta finalizaba, y al terminar la materia, concretamente cinco días después.

En los instrumentos que se aplican durante el proceso formativo el alumno debe puntuar de 0 a 5 el nivel alcanzado en cada una de las competencias (escala tipo Likert), además debe explicitar las evidencias que demuestran que ha adquirido cada una de estas competencias. También deberá reflexionar sobre que necesita trabajar para mejorar cada una de las competencias.

La primera escala de valoración se desarrolla después de la realización de dos sesiones, tras trabajar en el aula el contenido sobre la información y como interactuar con un grupo y cambiar creencias y deben valorar las siguientes competencias: (a) Soy capaz de reconocer creencias equivocadas en relación a la seguridad. (b) Tengo recursos para poder reconocer creencias. (c) Podría seleccionar información para mejorar la seguridad de los preconductores. (d) Se como interactuar con el grupo para poder desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje que parta de la realidad de los alumnos.

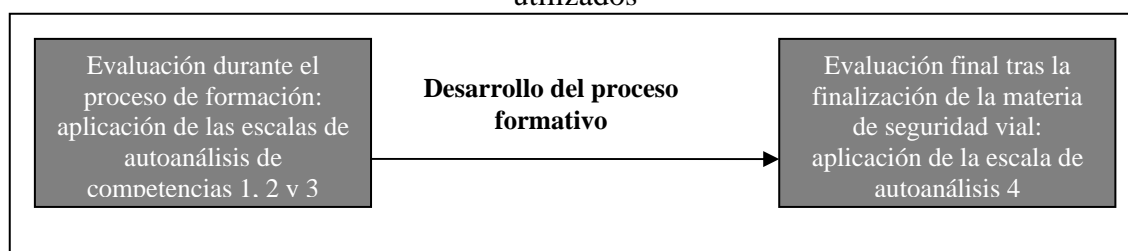
La segunda escala de valoración se realiza a partir de la cuarta sesión, tras incidir en las emociones y como transmitir sentimientos favorables a la seguridad y deben valorar las siguientes competencias: (a) Soy capaz de reconocer mis valores y sentimientos relacionados con la accidentalidad. (b) Soy capaz de verbalizar delante de un grupo mis valores y sentimientos relacionados con la accidentalidad. (c) Se utilizar las emociones para propiciar la reflexión y el cambio de los preconductores delante de las consecuencias peligrosas de algunos comportamientos de riesgo en la conducción. (d) Se donde localizar noticias o historias de vida relacionadas con los accidentes de tráfico.

La tercera escala de valoración se cumplimenta durante el proceso formativo cuando el alumno finaliza una actividad de simulación de una sesión formativa de seguridad vial frente al grupo clase; y deben valorar las siguientes competencias. (a) Soy capaz de presentar correctamente una sesión. (b) Se transmitir correctamente la información sobre el factor de riesgo que se esta trabajando. (c) Soy capaz de interactuar con el grupo. (d) Se expresar sentimientos y valores que ayuden a integrar en los preconductores comportamientos de seguridad en la conducción. (e) Soy capaz de hacer que los preconductores expresen sentimientos y valores hacia las conductas arriesgadas. (f) Se cerrar una sesión de formación correctamente.

La cuarta y última escala de valoración de competencias se aplica cinco días después de haber finalizado la materia y en ella deben volver a valorar todas las competencias listadas anteriormente a partir de una escala tipo likert de 0 a 5 y al mismo tiempo deben explicitar las evidencias que demuestran el grado de adquisición señalado de cada una de las competencias.

El procedimiento seguido en esta investigación esta condicionado por la secuencia del aprendizaje y esta integrado en una de las materias que conforman el currículum de la formación inicial del profesor de formación vial. Presentamos a continuación los momentos temporales en los que se desarrolla la recogida y análisis de la información:

Esquema x; Diseño del proceso de investigación e instrumentos utilizados



El diseño utilizado en esta investigación viene condicionado por la secuencia de aprendizaje y los objetivos que perseguimos en ella (autoevaluación, formación, evaluación y mejora de las competencias).

La metodología utilizada en la investigación es cuantitativa utilizando la estadística descriptiva y la comparación de variables utilizando procedimientos de análisis no paramétricos.

La *temporalización de la investigación* viene condicionada por la duración del proceso formativo, puesto que se ha integrado en él. La recogida de información se realiza en cuatro momentos.

### 3. RESULTADOS

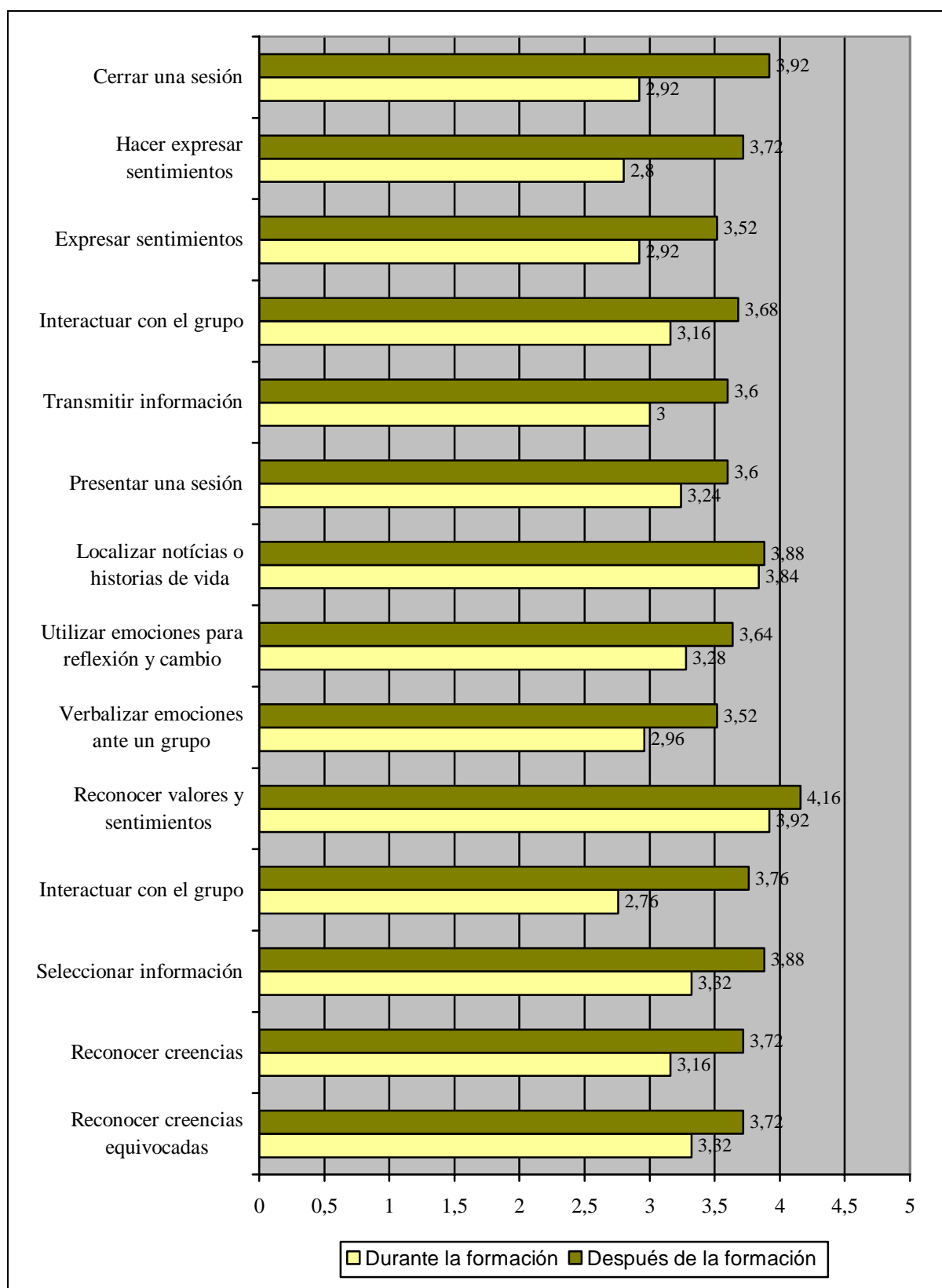
Para evaluar las competencias se han aplicado una escala tipo likert que va de 0 a 5, donde la puntuación cero significa nada y cinco mucho. Teniendo en cuenta esta referencia, una vez desarrollada las actividades que trabajan cómo ofrecer la información para reflexionar y cambiar creencias, podemos concluir que las competencias que se trabajan en esas sesiones son evaluadas con puntuaciones moderadas, esto puede observarse que van de en las puntuaciones que han otorgado los aspirantes a las distintas competencias se que evalúan y que oscilan entre 2,76 y 3,32 y que representamos en el Gráfico 1.

Cuando se desarrollan las sesiones que intentan incidir en la verbalización y gestión de las emociones, la autoevaluación de las competencias es alta, tal y como se observa en el gráfico 1, donde las puntuaciones medias oscilan entre los 2,96 y los 3,92 puntos.

Cuando los alumnos preparan una sesión formativa que incluya la interacción con el grupo, la transmisión de información y la gestión de emociones y la simulan en el aula, se observa en el autoanálisis de competencias que el nivel alcanzado es moderado, tal y como muestra la gráfica 1.

Una vez finalizada la materia, y realizada la autoevaluación de competencias se observa que las puntuaciones medias oscilan entre 3,48 y 4,16, con lo que todas las competencias han mejorado al irse trabajando durante el proceso formativo. Esta información se puede consultar en la gráfica 1.

Gráfica 1; Puntuaciones medias del autoanálisis de competencias durante y después de la formación



Después de la aplicación de la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, aplicada a todos los alumnos del curso, comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en algunas competencias evaluadas tal y como podemos observar en la Tabla 1 que mostramos a continuación:

Competencia autoevaluada	Rangos			Z	Significación
	Negativos (Durante el proceso de formación > Después del proceso de formación)	Positivos (Después del proceso de formación > Durante el proceso de formación)	Empates		
Soy capaz de reconocer creencias equivocadas en relación a la seguridad.	4	14	7	-2,076	,038
Tengo recursos para poder reconocer creencias.	5	17	3	-2,115	,034
Podría seleccionar información para mejorar la seguridad de los preconductores.	4	14	7	-2,191	,028
Se como interactuar con el grupo para poder desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje que parta de la realidad de los alumnos.	3	17	5	-3,282	,001
Soy capaz de reconocer mis valores y sentimientos relacionados con la accidentalidad.	6	10	9	-,915	,360
Soy capaz de verbalizar delante de un grupo mis valores y sentimientos relacionados con la accidentalidad.	4	14	7	-2,235	,025
Se utilizar las emociones para propiciar la reflexión y el cambio de los preconductores delante de las consecuencias peligrosas de algunos comportamientos de riesgo en la conducción.	6	12	7	-1,576	,115
Se donde localizar noticias o historias de vida relacionadas con los accidentes de tráfico.	6	8	11	-,454	,650
Soy capaz de presentar correctamente una sesión.	3	12	10	-1,933	053
Se transmitir correctamente la información sobre el factor de riesgo que se esta trabajando.	3	14	8	-2,358	,018
Soy capaz de interactuar con el grupo.	4	16	5	-2,066	,039
Se expresar sentimientos y valores que ayuden a integrar en los preconductores comportamientos de seguridad en la conducción.	2	12	11	-2,385	017
Soy capaz de hacer que los preconductores expresen sentimientos y valores hacia las conductas arriesgadas.	3	15	7	-3,214	,001
Se cerrar una sesión de formación correctamente.	3	17	5	-3,329	,001

La tabla 1 muestra algunas tendencias interesantes del proceso de formación para el cambio de actitudes a partir de la autoevaluación de todas las competencias necesarias para conseguir cambiar las actitudes de los preconductores, rechazamos la hipótesis de igualdad de promedios y concluimos que las siguientes competencias comparadas difieren significativamente:

- La capacidad de reconocer creencias equivocadas, 14 sujetos se consideran más capaces tras concluir el proceso formativo.
- El disponer de recursos para poder reconocer creencias, 17 sujetos se consideran más capaces tras concluir la formación.
- Saber seleccionar información, 14 sujetos se sienten más capaces al finalizar la materia.
- Transmitir correctamente la información, 14 sujetos se consideran más capaces tras concluir el proceso formativo.
- Interactuar con el grupo, 16 personas se creen más capaces al finalizar la asignatura.

- Expresar sentimientos y valores, 12 personas se consideran más competentes una vez acabada la materia de seguridad vial, aunque destaca el hecho que 11 de los participantes dicen no haber incrementado esta competencia al finalizar el proceso de formación.
- Hacer expresar sentimientos y valores a los alumnos: 15 aspirantes a profesor, aunque destaca el hecho que 7 de los participantes dicen no haber incrementado esta competencia al finalizar el proceso de formación.
- Cerrar una sesión de formación, 17 alumnos se valoran más competentes al finalizar la asignatura.  
No se puede rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y por tanto se concluye que las siguientes competencias comparadas no difieren significativamente:
- Reconocer los propios valores y sentimientos, 10 alumnos se consideran más competentes una vez finalizada la materia, sin embargo 9 de los participantes se consideran igual de competentes durante la formación que al terminar ésta.
- Saber utilizar las emociones para propiciar la reflexión y el cambio, 8 aspirantes a profesor de formación vial se consideran más competentes una vez finalizado el profesorado formativo, sin embargo 11 no han manifestado cambios.
- Presentar una sesión, 12 alumnos se consideran más competentes al finalizar la asignatura, pero 10 no han observado ninguna mejora.

#### **4. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en la investigación reflejan la importancia de diseñar procesos formativos bajo enfoques de competencias profesionales integrales. En nuestro caso, el éxito de la formación por competencias recae en su contribución a la reducción de la accidentalidad. Podemos concluir que la asignatura de seguridad vial, integrada en el Curso para la obtención de la acreditación de profesores de formación vial, ha conseguido los objetivos que previamente se había planteado: capacitar a los profesionales de la educación vial de competencias profesionales que, más allá del saber, saber hacer y saber ser y estar, promuevan cambios actitudinales en los futuros conductores, es decir que se conviertan en agentes facilitadores del “poder hacer” y “querer hacer”, como componentes fundamentales de lo que nuestro equipo de investigación entiende que debe integrar un proceso formativo para alcanzar una conducción segura y eficaz.

Las competencias referidas a la adquisición, expresión y gestión de sentimientos y valores personales relacionados con la accidentalidad son las más difíciles de adquirir, por lo tanto deben trabajarse de manera más continuada, intensa e integrada a lo largo de todas las materias del curso para lograr que los alumnos se sientan más capaces en este ámbito.

El autoanálisis competencial integrado en el proceso formativo, permite al alumno reflexionar sobre el grado de consecución de cada competencia y el proceso de aprendizaje que debe seguir para alcanzar el nivel máximo. Al mismo tiempo que ayuda al profesor a planificar un proceso formativo flexible y adaptado a las necesidades del grupo clase, en el que ir incorporando actividades de enseñanza – aprendizaje que ayuden a conseguir el nivel competencial deseado.

#### **5. REFERENCIAS**

- CEJAS YANES, E (2003). *La formación por competencias laborales: proyecto de diseño macrocurricular para la especialidad de farmacia industrial [en línea]*. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/documentos/competencias.doc> [consulta 2006, 19 de Diciembre]
- Dirección General de Tráfico (2007). Observatorio Nacional de Seguridad Vial. [en línea]. Disponible en: [http://www.dgt.es/portal/es/seguridad\\_vial/estadistica/accidentes\\_24horas/evolucion\\_n\\_victimas/](http://www.dgt.es/portal/es/seguridad_vial/estadistica/accidentes_24horas/evolucion_n_victimas/) [consulta 2009, 13 de Febrero].
- GARRIDO, R. (2005). “Accidentes de tráfico, una pandemia del presente [en línea]”. *Revista Española de Economía de la Salud*, 4 (1), 34 – 36. Disponible en: [http://www.economiadelasalud.com/Ediciones/41/08\\_pdf/epidemiologia.pdf](http://www.economiadelasalud.com/Ediciones/41/08_pdf/epidemiologia.pdf). [consulta 2009, 13 de Febrero].
- Instituto Mapfre de Seguridad Vial (2006). Conclusiones del Congreso Internacional de Prevención de Accidentes de Tráfico. Congreso Internacional de prevención de accidentes de tráfico. Madrid del 30 de Mayo al 1 de Junio de 2006.
- JARIOT, M., RODRÍGUEZ, D. (2005). *Evaluación y mejora de las competencias del formador vial desde un modelo de cambio de actitudes*. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en innovación educativa. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.
- MENÉNDEZ, J.M. (2004). Erradicar los accidentes, objetivo mundial [en línea]. *Tráfico*, 165, 19 – 22. Disponible en: <http://www.dgt.es/revista/archivo/pdf/num165-2004-DiaSalud.pdf> [consulta 2009, 13 de Febrero].
- OMS (2003). La OMS y la FIA aúnan esfuerzos para mejorar la seguridad vial [en línea]. *Comunicados de prensa*. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2003/pr11/es/index.html> [consulta 2009, 13 de Febrero]
- ONU (2006). La seguridad vial no es accidental. Primera Semana Mundial de las Naciones Unidas sobre la Seguridad Vial. Manual para la organización de actividades. Disponible en: [http://www.who.int/roadsafety/week/toolkit/toolkit\\_es.pdf](http://www.who.int/roadsafety/week/toolkit/toolkit_es.pdf) [consulta 2009, 13 de Febrero]
- Servei Català de Trànsit (2005). Plan de Seguridad Vial 2005 – 2007 [en línea]. Disponible en: [http://www.gencat.net/transit/pdf/plan\\_catalan\\_sv\\_2005\\_2007.pdf](http://www.gencat.net/transit/pdf/plan_catalan_sv_2005_2007.pdf) [consulta 2009, 13 de Febrero].

# **LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: EXIGENCIAS Y DESAFÍOS EN UNA ÉPOCA DE TRANSICIÓN**

**María Isabel Reyes Pérez y Alma Adriana León Romero, *Universidad Autónoma de Baja California* y Tiburcio Moreno Olivos, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este documento se presenta un estudio de tipo cualitativo cuyo título se refiere a “la práctica docente universitaria, exigencias y desafíos en una época de transición” el objetivo general fue: Reunir evidencias acerca de cómo se construye la práctica docente universitaria, describirlas y analizarlas a partir de los estudios más recientes acerca de la profesión docente y sus prácticas educativas. La problemática que pretende atender la investigación, es considerar la práctica docente como un fenómeno multidimensional, debido a que ya no podemos conformarnos con el sólo proceso “positivista” en el marco de las ciencias, en el seno de las cuales se elaboran las diferentes miradas que pretenden dar cuenta científicamente de las prácticas sociales. En la medida en que su objeto-sujeto, a la vez individual y colectivo, el hombre no es indiferente a las producciones de saber que le conciernen y ante las cuales reaccionar, por consecuencia, él va a interferir permanentemente con los dispositivos de análisis y de investigación que se le aplicarán, perturbando a su vez el funcionamiento, debido a que esta capacidad es exclusiva de lo vivo.

La investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), particularmente en la facultad de Derecho campus Mexicali, la metodología fue el estudio de casos con enfoque etnográfico. El escenario: dos aulas de la facultad mencionada, una de los primeros semestre y otra de los últimos; los informantes: dos profesores, trece estudiantes y una autoridad de la facultad. Como técnicas de recolección de datos se emplearon: la observación participante, la entrevista individual y grupal, así como el análisis de documentos. Para el análisis e interpretación de la información se aplicaron: la codificación



y formación de categorías. La validación de la información se trabajó a través de la técnica de triangulación de datos. En la investigación se concluye que la tarea del profesor se ha vuelto mucho más compleja que antes. A mediados del siglo pasado bastaba que el profesor dominara los contenidos de la asignatura, hoy el profesor tiene que enfrentar una nueva labor. Cada vez más se requiere que los docentes universitarios realicen tareas que van más allá del espacio del aula, el oficio de ser docente se han convertido en un quehacer que requiere una profunda entrega vocacional, al grado que los profesores universitarios no sólo desempeñen funciones de docencia e investigación sino además labores tales como trabajo colegiado, gestión, vinculación, tutorías, y generación de nuevas fuentes de financiamiento.

En respuesta a lo anterior la UABC cuenta con su modelo educativo en el cual se concibe al profesor como un facilitador y promotor del proceso de aprendizaje en donde el alumno sea responsable de su propio proceso formativo, y se promueva el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se puede afirmar que esto no es lo que sucede en las aulas. Santos Guerra (1994) afirma que una buena parte del discurso oficial es puramente teórico. Decir que se pretende educar para la libertad, para la participación, para la creatividad, no se aviene con lo que sucede realmente en las aulas.

El modelo de enseñanza predominante utilizado por los dos profesores, se basa en una relación unidireccional profesor-alumno, sustentada en la transmisión verbal de los contenidos por parte del profesor. Esto ocasiona la pasividad de los estudiantes, a lo que se suma el hecho de que los contenidos del curso son tratados con un único modelo de razonamiento: el del profesor, que tiene un carácter individual y privado. En torno a él se permite emitir juicios sobre la correcta interpretación de las leyes, o sobre la opinión de autores de doctrinas o tribunales.

## **2. MÉTODO**

El profesor desarrolla su práctica docente con sus alumnos y se expone cada día a las condiciones de vida, características culturales, institucionales, problemas económicos, familiares y sociales tanto de sus alumnos como de él mismo. Todo ello hace de su quehacer docente una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza.

Bajo esta perspectiva, se considera a la práctica docente como un fenómeno multidimensional. De acuerdo a lo que señala Ardoino (1993), es necesario comprender el análisis multidimensional como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, en función de sistemas de referencia supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros. Al considerarse la práctica docente como un fenómeno multidimensional, se estima pertinente trabajar en la presente investigación con los siguientes objetivos:

### **2.1. Objetivo General**

Reunir evidencias acerca de cómo se construye la práctica docente universitaria, describirlas y analizarlas a partir de los estudios más recientes acerca de la profesión docente y sus prácticas educativas, considerándola como un fenómeno multidimensional y complejo, para enriquecer el conocimiento que se tiene acerca de dichas prácticas.

Para cumplir con el objetivo antes descrito, se consideró pertinente adherirse a un paradigma de investigación cualitativo, particularmente un estudio de casos con enfoque etnográfico, para lo cual se emplearon las técnicas de observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Esta perspectiva investigativa permitirá conocer y comprender las razones subjetivas de las acciones de los personajes, y dar cuenta de la particularidad de su cultura y lo irrepetible de las expresiones humanas. La validación y confianza de los resultados será tratada por medio de la triangulación de datos, métodos, momentos y actores.

**Selección de la muestra:** En la presente investigación se trabajó con un muestreo intencionado, ya que se seleccionó a los protagonistas que disponen de valiosa información con riqueza de contenido. La muestra la compuso dos grupos de la licenciatura en Derecho, dos profesores, y dieciséis alumnos. En todo momento se estuvo pendiente de seleccionar a las personas que podrían proporcionar información relevante para la investigación.

Los criterios para seleccionar a los dos profesores con los que se trabajó la investigación, fueron los que a continuación se mencionan: Un hombre y una mujer; Profesores de tiempo completo en la universidad; Experiencia en la docencia mayor a los 15 años; con posgrado; Imparta alguna asignatura presencial de la licenciatura en Derecho; y Disponibilidad para participar en el estudio

**Estrategias utilizadas para la recogida de los datos:** la observación participante, la entrevista y la revisión de documentos. Durante la observación participante se utilizaron: notas de campo y registros ampliados.

A la vez que se realizaron las tareas de observación, se elaboró el marco teórico de la investigación, con el propósito de contar con información actualizada sobre el profesor, considerándose para esto las dimensiones: Social, Institucional y la Personal. El marco teórico se trabajó con tres temas generales: Perspectiva histórica biográfica de los profesores; El profesor como persona y como profesional de la docencia y; Docencia universitaria y los retos del siglo XXI. A estos temas generales los conforman una serie de temas específicos, los cuales permitieron tener una mayor visión sobre el acontecer en los espacios educativos observados.

¿Cómo será tratada la validación y confianza de los resultados? En la búsqueda de precisión de la información se requiere seguir ciertas estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de hacerlo bien. Stake (1999) menciona que en investigación cualitativa, esas estrategias se denominan “triangulación” en la triangulación metodológica, si se quiere afianzar la interpretación, se puede completar la observación directa con entrevistas o bien con análisis de documentos.

Una vez recogidos y analizados los datos obtenidos por medio de la observación participante y las entrevistas realizadas, se identificaron las categorías (siguiendo un procedimiento inductivo) las cuales permitieron el análisis e interpretación de los resultados, correspondientes a los dos casos, estas categorías son: 1. Inserción en la docencia; 2. Formación de profesores; 3. Trabajo colaborativo y; 4. El aula: hábitat natural de la práctica docente.

### **3. RESULTADOS**

Categoría 1. Inserción en la Docencia

La autoridad de la facultad de Derecho menciona:

*“...la mayoría se contrata no sólo porque han traído su curriculum sino porque algunos de los otros profesores señalan: bueno, conozco a tal persona que está en el poder judicial que tiene despacho o que tiene tal trayectoria profesional... algunos han sido nuestros propios alumnos... ese sería el procedimiento” (A, Entr. Pág. 5).*

Cuando los profesores ingresan a la facultad, regularmente no cuentan con formación didáctica. Los recién egresados no tienen madurez profesional.

*“... muchos profesores que ingresan a nuestra facultad, después de uno o dos semestres deciden que no les agrada la docencia, se retiran y otros muchos permanecen...” (A, Entr. Pág. 5).*

Pero mientras se experimenta si a un profesor le gusta o no la docencia, ¿qué sucede con la formación de los alumnos?

A continuación se mencionan algunas sugerencias de los alumnos para saber que tipo formación se requiere reforzar en los profesores que se inician en la docencia.

*“...a los docentes cuando van a empezar a dar clase, antes hay que ponerlos a prueba, ver cómo se desarrollan en una clase... para observar como van a impartir su materia y con base en eso calificarlos si tienen o si necesitan apoyo para enseñarles a enseñar” (C2, Al. 1 Pág. 14).*

La profesora menciona:

*“Cuando me inicié a dar clases en la facultad siento que me hicieron falta conocimientos sobre didáctica...”*

El profesor dice:

*“Cuando yo estaba como alumno no me llamó la atención la docencia, yo lo que quería era comenzar a trabajar, pero cuando egresé de la carrera, de una o de otra manera se extraña la universidad y en algún momento pues yo ingresé aquí en la universidad... le digo que salí de la facultad el noventa y el noventa y uno ya estaba yo impartiendo clases” (C2, Ent. 1 Pág. 8).*

Se considera importante mencionar que en la UABC se cuenta con el programa de inducción para personal académico de reciente ingreso a la universidad y el programa flexible de formación y desarrollo docente, pero en ningún momento es obligatorio que los profesores participen en éstos, todo se queda a nivel de sugerencia y son los mismos profesores los que deciden si asisten o no.

## Categoría 2. Formación de profesores

Las palabras de la autoridad, manifiestan claramente la prioridad que le da a la actualización disciplinar.

*“Pues nuestros profesores asisten con la frecuencia que les es posible a los distintos cursos que la propia facultad de Pedagogía está impartiendo, aquí en la facultad, no con mucha frecuencia, pero si solemos tener este tipo de cursos y por supuesto lo que es el aspecto disciplinar estamos permanentemente actualizados. Principalmente los profesores que asisten son los de tiempo completo y en algunas*

*ocasiones los de asignatura, obviamente menos, debido a su disponibilidad de tiempo” (A, Entr. Pág. 2).*

Por su parte la profesora señala:

*“Creo que me faltan más cursos para mejorar la docencia, para aprender más técnicas, otras dinámicas, para hacer más motivante la clase” (C1, Ent. 2 Pág. 8).*

El profesor menciona que para los programas de formación de profesores carece de tiempo.

*“Bueno aunque decimos que nunca tenemos tiempo, en los programas de formación de profesores habría que buscar horarios flexibles primero, el segundo que trate de contenidos temáticos que tengan aplicación inmediata...” (C2, Ent. 2 Pág. 7).*

Pero para los relacionados a la actualización en su disciplina, tiene mayor disponibilidad.

*“... no obstante que tengo una gran actividad de carácter profesional... he realizado mi maestría y un doctorado patrocinado por la universidad, también he tenido la oportunidad de acudir a eventos de carácter académico a nivel nacional a veces en Chihuahua, en Nuevo León, en Sonora, en el D. F. Tabascos, Veracruz. Recientemente, acudí al congreso mundial en París, al Congreso Iberoamericano. En dos mil cinco en Perú...” (C2, Ent. 1 Pág. 7).*

La opinión de los alumnos es muy clara y son muy conscientes de la importancia de que sus profesores no sólo estén actualizados sino que también atiendan cuestiones en su formación como profesores.

*“La mayoría de los profesores no tienen conocimientos de docencia y es muy importante el tener esos conocimientos porque igual son litigantes o están muy actualizados o tienen mayor grado académico, pero no tienen ese conocimiento para hacerlo más didáctico” (C2, Al. 5 Pág. 14).*

### Categoría 3. Trabajo Colaborativo

En cuanto al trabajo colaborativo, la profesora menciona lo siguiente:

*“El ambiente académico en la facultad es muy apático, yo no sé si por cuestión de quien está al frente, pero hay mucha apatía por parte de los maestros, son pocos los que participan, que muestran interés en realidad de que la facultad salga adelante, pero creo yo que tiene mucho que ver la comunicación” (C1, Ent. 2 Pág. 16).*

Por su parte el profesor dice que:

*“En la Facultad hay maestros que ocasionalmente vienen, imparten su clase y se van, los de asignatura y con ellos queda todo en el saludo, por otra parte hay personas que pueden resultar nocivas, por aquello que sea más allá del aspecto docente, les interesan otras cuestiones, de carácter político, de grupo, de choques, etcétera” (C2, Ent. 2 Pág. 11).*

Santos Guerra (2002) menciona que la escuela es una institución con una compleja micropolítica interna. La escuela contiene una red de relaciones que está impregnada de contenidos políticos y morales.

### Categoría 4. El aula: hábitat natural de la práctica docente

A continuación se mencionan algunos diálogos de la profesora:

*“Ya les dije los pasos con mis palabras ahora se los voy a dar por el autor”*  
(C1, Obs. Pág. 8).

Posteriormente toma un libro de su escritorio y empieza a dictar con puntos y comas, todos los alumnos escriben lo dictado. Un alumno que estaba dormido antes de iniciar la clase salió del salón hace diez minutos y ya no regresó (C1, Obs. Pág. 8).

El profesor durante varias ocasiones en su clase, repetía las siguientes palabras: “Aprovecho tu comentario para explicar...”. Y Sol habla y habla (C2, Obs. Pág. 5).

El profesor habla, demuestra sus conocimientos de su disciplina, los alumnos Los alumnos escuchan, escriben y esperan respuestas.

### 3. CONCLUSIONES

¿Qué importancia le conceden los profesores de la facultad de Derecho a su formación pedagógica? ¿Cómo afecta esto su actuación en el ámbito de la enseñanza?

La autoridad, la profesora y el profesor mencionan la importancia de participar en programas que los fortalezcan en aspectos didácticos, pero su actuar demuestra otra cosa. El profesor reconoce desarrollar su actividad docente de manera empírica. Prioriza su actualización en la disciplina.

La profesora ya había participado en el programa institucional de formación docente, pero en ese momento no estaba enterada de lo que se ofrecía por dicho programa, debido a su carga de trabajo.

Los alumnos cuestionan la capacidad de sus profesores para enseñar y reconocer que tienen serias limitaciones, lo que contrasta fuertemente con la idea de algunos profesores de que ellos no necesitan formarse pedagógicamente.

¿Qué tipos de aprendizajes promueve el profesor a través de su enseñanza?

La profesora: Exposición de los temas; Dictado de algunos conceptos; Trabajo en equipos que contestan preguntas; Pasa al pizarrón a sus estudiantes; Les pregunta para que le contesten de manera oral los conceptos o pasos de algún proceso; Los alumnos exponen un tema que desarrollan de manera muy breve.

El profesor: Exposiciones de tipo magistral; El profesor dueño del conocimiento; Utiliza la tecnología pero con fines tradicionales; Sol pregunta, los alumnos no contestan, él mismo da las respuestas; Los alumnos leen su tarea, Sol les hace observaciones sin darles la oportunidad de que ellos mismos identifiquen errores; Les pasa su legado: formatos para que los utilicen en su vida profesional

Los alumnos ante esta situación, proponen: que se aprovechen los espacios desocupados para instalar un tribunal que les sirva a ellos para prácticas. Enfatizan que la educación no es cualquier cosa.

¿Cuál es la concepción del docente a cerca del estudiante de Derecho?

La profesora en repetidas ocasiones les mencionó: “Ya están despiertos” “Calladitos”.

El profesor: nulificó en una ocasión a una de sus alumnas y le coartó cualquier iniciativa. No les da oportunidad de participación.

Estas relaciones autoritarias y de control impiden la construcción de un aula democrática en la que se construyan relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo entre profesores y alumnos.

¿Los profesores de la facultad de Derecho realizan actividades académicas de manera colaborativa?

El trabajo colaborativo no parece darse en la facultad, ya que sólo se dan conversaciones a nivel de comentarios y la producción que se realiza sólo se da de manera individual, no se busca un bien común.

El individualismo y la rivalidad que se da entre los profesores por pertenecer a grupos que difieren en sus intereses políticos.

¿Cómo ingresan a la docencia los profesores de la facultad de Derecho?

Ingresa profesores que cuentan con profesión relacionada a la disciplina del Derecho, regularmente sin formación pedagógica; La mayoría son recomendados por algún profesor de la misma facultad; Algunos de los contratados son los propios egresados; Algunos de los profesores ya han dado clases en otras facultades de la universidad; A todos los que ingresan se les invita al curso de Inducción a la Universidad, pero no se les puede obligar a asistir; Muchos profesores, después de dos semestres se dan cuenta que no les gusta la docencia y se retiran de esta actividad.

Finalmente se recomienda al profesor y a la profesora: Considerar a los alumnos como personas; Que se considere la docencia como una profesión, que se mantengan en constante actualización, tanto en contenidos disciplinarios como pedagógicos; Fomentar el trabajo colaborativo; Reflexionar y teorizar sobre su práctica docente; Que se fomente una cultura escolar en la que el alumno no sea un ente pasivo, sino participativo, creativo, que investigue, que proponga, que practique, ya que la tarea del profesor se ha vuelto mucho más compleja que antes. A mediados del siglo pasado bastaba que el profesor dominara los contenidos de la asignatura, hoy el profesor tiene que enfrentar una nueva labor. Cada vez más se requiere que los docentes universitarios realicen tareas que van más allá del espacio del aula, el oficio de ser docente se han convertido en un quehacer que requiere una profunda entrega vocacional, al grado que los profesores universitarios no sólo desempeñen funciones de docencia e investigación sino además labores tales como trabajo colegiado, gestión, vinculación, tutorías, y generación de nuevas fuentes de financiamiento.

#### 4. REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (2001). *Política, cultura y educación*. España: Morata.
- ARDOINO, J. (1993). “El análisis multirreferencial”. *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, v. XXII, No. 87, jul-sept., 7-16. Traducción Patricia Ducoing Watty.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. España: Ariel.

SANTOS GUERRA, M. Á. (1994). *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. Á. (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. España: Graó.

STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

# **LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE BASADA EN EL APRENDIZAJE OBTENIDO DE LA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO REAL**

**Alma Adriana León Romero y María de Jesús Gallegos Santiago, *Universidad Autónoma de Baja California* y Tiburcio Moreno Olivos, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El campo educativo, específicamente lo concerniente al proceso de aprendizaje, debe estar basado en la capacidad de encontrar, lograr accesibilidad y poder aplicar los conocimientos en el abordaje de los diversos entornos. Es muy importante aprender a aprender, aprender a transformar la información a nuevos conocimientos y aprender a transferir nuevos conocimientos a aplicaciones. Por lo tanto para las instituciones de educación superior la diversidad de actividades, inclusive las prácticas escolares realizadas por el alumno fuera del aula, pueden ser potencialidades de enseñanza, basados en la idea del aprendizaje a través del medio o contexto del cual forma parte.

Para Contreras (2001) el docente se vale de su experiencia acumulada. La experiencia acumulada, propia y ajena, se constituyen en la base de comprensión de los casos y del significado de los valores. Tal experiencia expresa una lógica y una construcción que cobran sentido al insertarse en la tradición de pensamiento y actuación, por el cual se construyen las formas de interpretar la existencia. Por su parte, para Stenhouse (citado en Contreras, 2001), sólo los prácticos y en la práctica, pueden realizar los valores educativos, mientras indagan sobre su significado.

Las prácticas escolares según varios autores, como Moraes (s/f); Vaillant y Marcelo, 2001; Rozada (citado en Escudero y Luis, 2006); Aguerrondo y Pogré, 2001; Zabalza (citado en Vaillant y Marcelo, 2001); y Schön (1992) entre otros, son consideradas como estrategias



de enseñanza para llevarse a cabo fuera del aula y en el campo profesional, como complemento de la formación del alumno. Están establecidas de acuerdo al modelo educativo aplicado en los distintos programas educativos. Las características, funciones docentes y los planes y programas de estudio, están conjugados bajo el supuesto de que al colocar al alumno en el espacio práctico real, los conocimientos construidos alcanzan una base sólida a través de lo que se dice en teoría, y se experimenta lo que se hará prácticamente como profesional.

Por lo tanto, la vinculación de la universidad con su contexto adquiere una singular importancia para establecer relaciones que significan la oportunidad de construir espacios educativos donde los estudiantes, además de servir, puedan aprender aspectos de su profesión; proponer alternativas de solución; e impulsar los cambios para mejorar procesos y condiciones. Se requiere de un renovado impulso en las acciones para desarrollar un intercambio de servicios y recursos con la comunidad, y adquirir nuevos matices en sectores que requieren de la presencia universitaria (UABC, 2007).

En este trabajo presentamos resultados parciales, de la investigación con carácter social, “Las prácticas escolares en el campo profesional, como elementos pertinentes para la reorientación de los planes y programas de estudio del licenciado en docencia”, el cual contribuye a lo expresado por Di Virgilio (citado en Sautu, 2007), al desarrollo de competencias para la investigación, en tanto informa saberes teóricos y técnicos, brinda información cierta acerca de aspectos instrumentales y se guía de las interrelaciones entre los aspectos teóricos e instrumentales para explicar e interpretar los hechos y comprenderlos en el contexto social y cultural.

## **2. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO)**

Los resultados que se presentan fueron obtenidos a través de la investigación cualitativa, centrada en el conocimiento, análisis, reflexión y el trabajo de transformación de la realidad educativa a través de la participación directa. Mediante esta investigación, se buscó comprender con profundidad las interpretaciones sobre la temática referida, de las prácticas realizadas por alumnos –de la licenciatura en docencia– en escuelas secundarias.

### **2.1. La recolección de la información**

Se consideraron varias acciones para obtener información empírica útil y confiable, los datos recolectados fueron cualitativos y cuantitativos. Para su recolección se utilizaron varias técnicas tales como la observación participante –registro de lo observado mediante notas de campo–, la entrevista, la encuesta, revisión de documentos –planes y programas de estudio– como condición inevitable para documentar de manera detallada, descriptiva y sistemática los acontecimientos básicos y comportamientos de los sujetos participantes –hechos, opiniones, comentarios y vivencias de los alumnos y docentes– en la realización de las prácticas escolares –objetos de conocimiento– en escuelas de nivel básico –secundaria–.

Para el procedimiento de recolección de la información, se llevó a cabo:

- a) Identificación de alumnos –por semestre– y de profesores de la licenciatura de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), involucrados en las prácticas escolares. Identificación de los profesores de secundaria encargados de grupo donde se realizaron las prácticas escolares.

- b) Elaboración de la guía de registro de observación mediante notas de campo, donde se señaló la inscripción –descripción– e interpretación de las observaciones.
- c) Elaboración de un cuestionario para obtener datos y hacer un diagnóstico previo a la entrevista.
- d) Rediseño de la guía para el desarrollo de las entrevistas con alumnos y profesores de licenciatura, se tomó en cuenta la prueba piloto.
- e) Análisis de varios programas de asignatura, donde se establecen las prácticas escolares –revisión y análisis de documentos–.

## **2.2. La observación participante**

Para los registros de observación participante, se tomó en cuenta la propuesta de Bertely (2000), se rediseñaron los cuadros donde se señala la inscripción e interpretación de los hechos. Por iniciativa propia, se incluyó una columna para indicar las categorías de análisis –probables– y fragmentos teóricos y empíricos relacionados con las prácticas escolares realizadas en el contexto –secundaria–. La observación participante generó información de primera mano relacionada con el ámbito real del licenciado en docencia –escuelas secundarias–.

## **2.3. La entrevista**

Se utilizó la entrevista semiestructurada, donde se contó con preguntas hechas a todos los entrevistados –alumnos y profesores. Las preguntas formuladas giraron en torno a: *a)* la relación de las prácticas escolares con los contenidos teóricos de los programas de asignatura; *b)* las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor encargado de la asignatura para la realización de las prácticas escolares; *c)* el conocimiento sobre las prácticas escolares; *d)* la planeación de las prácticas escolares; *e)* las prácticas escolares y su relación con el campo ocupacional; y *f)* la evidencia del desempeño mostrada a través de las prácticas escolares.

## **2.4. El análisis documental**

Los documentos escritos –planes y programas de estudio– revisados, fueron: escuela y contexto; observación del proceso y contexto escolar; análisis de la práctica educativa; estrategias didácticas; taller de actividades didácticas; investigación aplicada a la disciplina; investigación en la práctica docente I; e investigación en la práctica docente II.

## **2.5. La encuesta**

La encuesta fue otra de las técnicas utilizadas de gran utilidad, debido a que se obtuvo información complementaria a partir de un número más amplio de informantes. Se aplicó a 43 alumnos de la FPIE de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de VI, VII y VIII semestre. La encuesta tuvo preguntas cuyas respuestas permitieron entender la realización de las prácticas escolares desde el punto de vista de los alumnos. Consecuentemente se identificaron las dimensiones de análisis y se formaron categorías y subcategorías, con el propósito de profundizar y concluir sobre la información recabada, tanto teórica como empírica.

## **2.6. El trabajo de campo**

El trabajo de observación participante se realizó por sesiones de 50 minutos, tiempo asignado para cada clase en secundaria. Se realizaron entre nueve y 14 sesiones por practicante. El número de sesión varió, debido a que la escuela secundaria, otorga los tiempos y las actividades a realizar por el practicante. La observación se realizó a nueve alumnos, pero se seleccionaron sólo a cuatro de ellos, debido a la cantidad y valor de la información recopilada.

## **2.7. El marco contextual**

Para el trabajo de campo se visitaron cuatro escuelas públicas. Los turnos en los que se llevó a cabo el trabajo, fueron el matutino y vespertino. Las escuelas fueron seleccionadas por los practicantes, de acuerdo a la distancia, amistades que tienen en ellas, alguna relación laboral, entre otras –algunos estudiantes son laboralmente activos, trabajan en escuelas, realizan actividades de intendencia, prefectura, apoyo bibliotecario, apoyo secretarial, etc.–

## **2.8. La selección de la población o universo de trabajo**

Se consideraron dos tipos de población: los alumnos que cursan asignaturas del área de práctica escolar y del tronco común y profesores involucrados en la realización de prácticas escolares.

El combinar herramientas de trabajo como la encuesta, la entrevista, la observación participante, complementadas con información de fuentes documentales, significa llevar a cabo la investigación con base en un enfoque múltiple-método, (Freidin y Perugorría, citado en Sautu, 2007) lo que viene a dar cuenta de la complejidad y riqueza del fenómeno estudiado (Denzin y Lincoln, citado en Sautu, 2007 por Freidin y Perugorría).

## **4. RESULTADOS**

Los distintos comentarios condujeron a considerar lo expresado por Zabalza (2006), los alumnos aprenden de los profesores mucho más que con los contenidos de la materia, aprenden interés por el ámbito científico, sobre la profesión, el trabajo, estar al día, la sensibilidad por los demás, la visión del mundo, etc. Elementos que el profesor nunca debe dejar de tomar en cuenta.

Hubo personas que tenían muy claro el significado y beneficios de las prácticas escolares. En la información recabada se encontraron varias manifestaciones a favor. Asimismo se pudo observar a un estudiante en el momento de realizar su práctica, que desarrollaba distintas competencias, una de ellas era el dominio del contenido frente a un grupo real. Según Roa, León y Ramírez, (2004) una de las competencias del futuro licenciado en docencia es planear y manejar los contenidos fundamentales mediante el diseño de programas y estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje del estudiante en tareas docentes. Asimismo Romero (2005, p.115), afirma de acuerdo a la perspectiva académica tradicional: “el docente, bajo esta perspectiva, es un especialista en el manejo de los contenidos y su eficiencia se liga estrechamente al dominio de las disciplinas. Esta rama considera, por tanto, que cuanto más conocimiento posea el docente, mejor podrá desarrollar su función que en esencia, consiste en saber exponer los componentes fundamentales de las disciplinas del saber en forma clara y ordenada.”

Otra conveniencia encontrada en la realización de prácticas escolares, fue el desarrollo de distintas estrategias de aprendizaje. Al llevar a cabo la observación participante en una sesión de MA6 (2008) nos dimos cuenta que el practicante aplicó una estrategia distinta, la de lectura. El practicante se dio cuenta que la participación del alumno, era requisito indispensable para introducirlo en su propio aprendizaje. Lo observado se presenta en el Cuadro 1. Algunos convenientes de llevar a cabo las prácticas escolares en el contexto real.

De acuerdo a lo propuesto por Schön (1992), una formación profesional adecuada, conlleva la práctica, ésta persigue mostrar rasgos representativos de lo que deben ser las competencias, mínimas adquiridas, mientras que ofrece posibilidades a los alumnos para experimentar con cierto riesgo y variar el ritmo de las actividades de aprendizaje. De acuerdo a esta perspectiva, el concepto de formación, descansa en la posibilidad de desarrollo de las capacidades del alumno de construir su relación de conocimiento con la realidad.

En EA2 (2008), se pudo observar que el alumno conforme practica, obtiene más experiencia, al final del semestre mostró más seguridad y dominio en la práctica. Este tipo de acciones está fundamentado por distintos autores, uno de ellos, Moraes (s/f) considera importante, las experiencias prácticas que preparan al alumno para el inicio del ejercicio a la docencia, tienen por finalidad, construir un repertorio de actividades didácticas estructuradas no en base a la imitación, sino a las perspectivas que las sustentan a partir de un marco teórico-pedagógico sólido.

En el trabajo de investigación de campo, nos dimos cuenta que otra conveniencia de llevar a cabo las prácticas escolares, tiene que ver con la formación disciplinaria que el estudiante obtiene al presentarse en el contexto real. Por ejemplo, la puntualidad, fue muestra de una adecuada formación y disciplina para el trabajo. La puntualidad al igual que otros elementos hace al buen profesor. También la imagen es importante, es probable que alumnos y profesores del plantel, vean en el practicante el interés de adaptarse a su futuro medio laboral.

Otro elemento detectado en la observación, fue la planeación que los estudiantes realizan en su práctica. A través de ella se pudieron definir los diferentes elementos que intervienen en la práctica docente, tales como competencias a lograr, manejo de contenidos temáticos, estrategias de enseñanza, uso de medios y materiales, entre otros

En el cuadro 1, se presenta parte de la información obtenida relacionada a la subcategoría: algunos convenientes de llevar a cabo las prácticas escolares en el contexto real.

<i>Cuadro 1. Convenientes de llevar a cabo las prácticas escolares en el contexto real</i>	
<b>Técnicas utilizadas</b>	<b>La información obtenida</b>
La entrevista	<p><i>“Como dicen, la práctica genera otros conocimientos, porque tu puedes vivir. El alumno te puede preguntar, pero cuando estas frente al salón de clases, es cuando realmente te preparas y vas creando una serie de habilidades como maestro para poder enfrentar a ese alumno ya en lo real. Si no lo vives te quedas en lo que pudiera decir el alumno...” (Mai2, 2008)</i></p> <p><i>“A lo mejor en V semestre, se deben hacer las prácticas”. “Cuando estas frente al salón de clases es cuando realmente te preparas.” (Mai2, 2008)</i></p> <p><i>“Se rescata algo de algunas asignaturas para llevarlo a las prácticas pero no la totalidad. Hace falta más amarre aquí, tanto vertical como horizontal en la formación. Es decir más amarre donde reconozcan todos los docentes la importancia del eje y la práctica... Sabes que te voy a enseñar esto, para cuando vayas a las prácticas o, vas a practicar con varios fines.” (Mai3, 2008)</i></p>

	<p><i>“Un comentario extra, las prácticas escolares son básicas para un estudiante de licenciatura. Es como lo he venido comentando, es la realidad, es lo que sucede allá fuera. Se genera un panorama de lo que uno va estar trabajando, al momento de ejercer.” (Ea3, 2008)</i></p> <p><i>“Yo creo que es importante la práctica. Si llevamos a cabo habilidades, destrezas, conocimientos, etc. como se proponen en el papel o el perfil... realmente lo que hace a uno es la práctica; la práctica hace a uno docente. Lo que lo va llevando a uno a identificar problemas, limitaciones, deficiencias, tengo esta limitación y ver dónde tengo que mejorar. Es necesario como en matemáticos, literarios y asesores, porque la práctica es lo que hace a uno docente, lo que te hace desarrollar competencias”. (Mai3, 2008)</i></p> <p><i>“Durante las prácticas uno va adquiriendo habilidades, conocimientos, junto a los alumnos.”</i>  <i>“... cuando egresas, ya no vas en blanco, por lo menos sabes cuál va hacer tú campo de trabajo y a lo que te vas a enfrentar. Sí ayudan, no es lo mismo estar entre las cuatro paredes a que vayas a lo que va a ser tu lugar de trabajo. Además porque se adquiere otras habilidades distintas que te da la escuela en sus clases tradicionales, las clases regulares, otras habilidades como docente”. (Ea6, 2008)</i></p> <p><i>“En las prácticas te das cuenta como es la vivencia, el ambiente y como aprenden los alumnos. Te das cuenta de cómo son los maestros de secundaria en cuanto al enseñar, si van con los lineamientos o van por su lado, tratando de llevar la marea.” (Ea1, 2008)</i></p> <p><i>“Lo que se hace afuera es mucho más enriquecedor, viene a ser un complemento de lo que se queda en la clase. Si únicamente nos quedamos con lo de la clase, al momento de egresar, no sería un contraste tan grande, con lo que estamos viendo en la clase y lo que está sucediendo realmente.” (Ea3, 2008)</i></p> <p><i>“Por ejemplo, el caso de matemáticas, es importante conocer la materia, pero el ir a observar las prácticas en el campo, nos aporta ver cómo se está llevando en el sistema educativo. Lo que es la realidad del trabajo de un docente, no únicamente imaginándonos en el aire lo que está sucediendo, si no estar en una escuela o institución educativa, lo que nos está aportando, lo que viene siendo la realidad.” (Ea3, 2008)</i></p>
<p>La observación participante</p>	<p>-Al momento de realizar su práctica, desarrolla distintas habilidades. Una de ellas es el dominio del contenido. RER2, pide a los alumnos formen parejas para realizar una entrevista. Antes de formar las parejas, el practicante demuestra el dominio del tema, explica de manera detallada qué es la entrevista, cuáles son sus elementos y cómo se hace una entrevista (RER2, 2008).</p> <p>-El practicante aplica una estrategia distinta: la actividad lectora. El practicante lee en voz alta un artículo sobre los trabalenguas, los alumnos se muestran interesados, les llama la atención algunas palabras desconocidas. El practicante les ofrece una definición muy completa y explica con ejemplos breves. Pasa a varios alumnos al frente a leer, recomienda que los practiquen para que su vocabulario sea más fluido y rápido (MA6, 2008).</p> <p>-Pide orden al grupo, el practicante se informa previamente sobre las características del grupo. Se presenta ante ellos, denota una buena imagen y gran sentido del humor. Se le observa optimista (MA1, 2008).</p> <p>-Se observa que el estudiante conforme va practicando, obtiene más experiencia. Al final del semestre demuestra más seguridad y dominio en la práctica (EA2, 2008).</p> <p>-Explica teóricamente sobre el desarrollo de varias fórmulas, brinda varios ejemplos y pide desarrollen algunos ejercicios. El practicante manifiesta tener iniciativa y creatividad al establecer la estrategia de enseñanza para llevar a cabo la práctica (EA3, 2008).</p> <p>-Se pone de acuerdo con la profesora encargada del grupo para desarrollar efectivamente su práctica. Durante la sesión demuestra iniciativa, explica de manera clara el ejercicio, provoca que los alumnos se interesen y trabajen más. Se muestran respetuosos, ven al practicante como sustituto de la profesora, no hay indisciplina (EA5, 2008).</p> <p>-Apareció de manera formal y presentable: bien peinado, aseado, con la vestimenta adecuada</p>

	<p>para la práctica. Es serio y prudente frente a los alumnos, guarda su distancia y nunca desatiende la clase. Sin faltarle el respeto a los alumnos dirige bien la clase (EA2, 2008).</p> <p>-Inicia la clase y explica de manera clara lo que deben hacer los alumnos, domina muy bien su tema, se observa que elaboró un plan de clase, donde consideró el trabajo en equipo y la motivación para el trabajo (RER6, 2008).</p>
Análisis de documentos	<p>A1. Escuela y contexto (2007): Identificar dimensiones y variables del contexto nacional, regional y local que intervienen en la dinámica de todo centro educativo, características contextuales de carácter interno y externo, para mostrar al estudiante múltiples escenarios y campos de interacción.</p> <p>A2. Observación del contexto y proceso escolar (2007): Observar sistemáticamente comportamientos de procesos escolares, a través de la aplicación de los conceptos y técnicas, relacionados con la práctica docente, para la comprensión de sucesos significativos que inciden en la calidad de los procesos formativos en contextos escolares reales. Reflexionar sobre la práctica, la importancia de la observación, a través del análisis crítico y la colaboración.</p>
La encuesta	<p>Ir al campo profesional a realizar las prácticas escolares permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 41.9%, conocer sobre la realidad a la que se enfrentarán como profesionales de la docencia.</li> <li>- 30.2%, aprender a preparar la clase.</li> <li>- 18.6%, conocer el funcionamiento de una escuela.</li> <li>- 7%, aprender a manejar a un grupo.</li> <li>- 2.3%, conocer la relación maestro-alumno.</li> </ul>

## 5. CONCLUSIONES

Al analizar e interpretar la información, descubrimos lo importante que son las prácticas escolares como complemento a la profesionalización docente. Son una forma de aprendizaje donde el currículum y el desarrollo de estas, pueden reflejar los intereses y valores educativos de las instituciones involucradas, en este caso la universidad y la escuela secundaria.

El planteamiento de las prácticas escolares, se liga a una propuesta donde se consideran elementos tales como los contenidos teóricos, las experiencias y conocimientos de los docentes experimentados para formar al estudiante competitivamente, como un profesional de la docencia.

La recolección de la información a través de distintas técnicas, como la observación participante, las notas de campo, la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos, permitió obtener por todos los medios posibles, las estructuras de significado que informan y testifican de las prácticas escolares, condición inevitable para documentar los acontecimientos básicos y comportamientos de los sujetos participantes o protagonistas.

Con la información obtenida en esta investigación, fue posible darnos cuenta, entre otros puntos, de los beneficios alcanzados con la realización de las prácticas escolares en el contexto real. Además de lo importante que resulta para el estudiante –futuro docente– involucrarse en el contexto donde va a ejercer, y enfrentarse a los retos y a las exigencias sociales y educativas reales.

## 6. REFERENCIAS

A1. Escuela y contexto. (2007). Programa de asignatura analizado.

- A2. Observación del contexto y proceso escolar. (2007). Programa de asignatura analizado.
- AGUERRONDO, I. Y POGRE P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- BERTELY, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- CONTRERAS, D.J. (2001). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Ea1. (2008). Persona entrevistada.
- EA2. (2008). Practicante observado.
- EA3. (2008). Practicante observado.
- Ea3. (2008). Persona entrevistada.
- EA5. (2008). Practicante observado.
- Ea6. (2008) Persona entrevistada.
- ESCUDERO, J. M. Y LUIS, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. España: Octaedro.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño en investigación educativa*. España: Morata.
- MA1. (2008). Practicante observado.
- Mai2. (2008). Persona entrevistada.
- Mai3. (2008). Persona entrevistada.
- MA6. (2008). Practicante observado.
- MORAES, E. (S/F). *La práctica docente en la formación inicial. Dirección de capacitación y perfeccionamiento docente*. [Documento electrónico] recuperado el julio 6 de 2005 en [http://cecap.anep.edu.uy/documentos/capacitacion/Didactica/documentos/edith\\_moraes.pdf](http://cecap.anep.edu.uy/documentos/capacitacion/Didactica/documentos/edith_moraes.pdf)
- RER2. (2008). Practicante observado.
- RER6. (2008). Practicante observado.
- ROA, R. LEÓN, A. Y RAMÍREZ, J. (2004). *Proyecto curricular de reestructuración de licenciaturas*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- ROMERO, L. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. [Documento electrónico] recuperado el 1 de agosto de 2008 en <http://books.google.com/books?id=UJbTHIYScAcC&pg=PA115&lpg=PA114&ots=mmv0pcuiIH&dq=profesionalizaci%C3%B3n+y+pr%C3%A1ctica+docente&sig=ACfU3U0Ux25SJxIsKIvBgNVtQVshqK7QiA#PPA15,M1>
- SAUTU, R. (COMP.) (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre teoría, los métodos y las técnicas*. Argentina: Lumiere.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- UABC. Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*. [Documento electrónico] recuperado el 3 de noviembre de 2008 en [http://sriagral.uabc.mx/U\\_Transparencia/index.htm](http://sriagral.uabc.mx/U_Transparencia/index.htm)
- VAILLANT, D. Y MARCELO C. (2001). *Las tareas del formador*. España: Aljibe
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed). España: Narcea.

# **FORMACIÓN CONTINUA DEL TUTOR DE RESIDENTES EN LA REGIÓN DE MURCIA**

**Mirian Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares y Joaquín Parra Martínez,**  
*Universidad de Murcia*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La función tutorial en el contexto sanitario está definida de forma ambigua y poco precisa, a pesar de ser una necesaria e importante función en el desarrollo profesional de los sanitarios. El reciente R.D. 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determina y clasifica las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada, dedica su capítulo IV a regular aspectos relacionados con el tutor: su definición, sus funciones principales y los criterios para su nombramiento. Sin embargo, dicho decreto no aporta ninguna claridad y concreción respecto a la anterior Orden de 22 de junio de 1995, por la que se regulan las Comisiones de Docencia y los sistemas de evaluación de la formación de Médicos y de Farmacéuticos Especialistas. Ambas normas son generalistas, no ofrecen directrices a seguir y dejan todo en manos de las Comunidades Autónomas, incluido los aspectos relacionados con la formación continua de estos profesionales.

Ante esta situación, la Dirección General de Planificación, Ordenación Sanitaria y Farmacéutica e Investigación y la Fundación para la Formación e Investigación Sanitaria de la Región de Murcia contactaron con la Facultad de Educación de dicha comunidad y, en un intento de solventar el vacío existente en la ley, nace el proyecto de *Competencias del Tutor de Especialidades en Ciencias de la Salud*, cuyo propósito principal es definir y describir el perfil del tutor de especialistas sanitarios en términos de competencias de acción y poder diseñar todo su proceso formativo, así como los distintos criterios para su acreditación y reacreditación (Martínez Clares, 2006).



En esta comunicación nuestra aportación es conocer y analizar las creencias y juicios de valor sobre la formación del tutor sanitario con respecto a la función tutorial en la Región de Murcia. Para ello, partimos del R.D. 183/2008 que, en su artículo 11, dispone que *“el tutor sanitario es el primer responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje del residente, por lo que mantendrá con éste un contacto continuo y estructurado, cualquiera que sea el dispositivo de la unidad docente en la que se desarrolle el proceso formativo”*. Igualmente, más adelante establece que las funciones de estos profesionales, es decir, de los tutores sanitarios son las de *“planificar, gestionar, supervisar y evaluar todo el proceso de formación, proponiendo cuando proceda, medidas de mejora en la impartición del programa y favoreciendo el autoaprendizaje...”*.

Ante esta situación nos preguntamos, ¿tiene el tutor sanitario la formación adecuada para llevar a cabo estas funciones con éxito?, ¿qué tipo de formación ha adquirido?, ¿qué demandan estos profesionales en relación a su formación continua?

Como profesionales de la educación, creemos que los tutores sanitarios son los agentes formadores fundamentales para optimizar la función tutorial en los diversos centros de trabajo. El tutor sanitario es aquella persona que de una manera continuada canaliza, orienta, estimula y contrasta la adquisición de conocimientos y destrezas, y finalmente garantiza ante la sociedad la competencia del futuro profesional. Es la persona más cercana al residente (profesional en formación) con la que éste comparte experiencias y por la que es supervisado (Fornells y Nolla, 2005).

Somos conscientes de que la gran mayoría de tutores conocen vagamente sus funciones (Álvarez Sánchez y colb., 2003). Estas giran en torno a la elaboración de planes individuales de formación, supervisión directa y continua, fomento de actividades docentes y de investigación, evaluación continuada, etc.; pero, sin embargo, no pueden desarrollarlas por una inadecuada organización de los centros y servicios (Morán, 2003), donde, por una parte, las responsabilidades asistenciales impiden disponer del tiempo suficiente para una programación y supervisión adecuada del residente, acorde a los objetivos programados, y, por otra, nos encontramos con una insuficiente formación continua para desarrollar una óptima función tutorial.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivo**

Análisis y descripción de la formación del tutor sanitario según las creencias y juicios de valor de los participantes.

### **2.2. Participantes**

Los participantes invitados a formar parte de este trabajo de investigación han sido todas aquellas personas relacionadas con la función tutorial sanitaria, es decir, tanto profesionales en formación (residentes) como tutores, además de todos aquellos profesionales implicados en el proceso formativo de los especialistas (jefes de estudios, coordinadores docentes, colaboradores docentes, técnicos de salud pública...). Se intentó recabar un número de participantes lo más amplio, diverso y representativo posible, constituido por personas de la población de referencia ubicadas en distintos centros hospitalarios de la Región de Murcia,

pertenecientes a gran parte de los Centros de Salud de las Gerencias de Atención Primaria, así como a otros dispositivos docentes/ asistenciales.

Para llevar a cabo la investigación los participantes se han distribuido en dos grupos. Por una parte, se ha constituido una Comisión Permanente y, por otra, un Grupo de Voluntarios. La Comisión Permanente se constituye con la intención de trabajar periódicamente a través de reuniones presenciales, mientras que el Grupo de Voluntarios lo hace de forma virtual, a través de una plataforma creada al efecto.

Para la constitución de ambos grupos, se realizó un muestreo intencional (dirigido a los centros sanitarios y otros dispositivos asistenciales de la Región de Murcia acreditados para la docencia) con el objetivo de abarcar diferentes tipos de profesionales en diferentes contextos y con la mayor dispersión posible en cuestión de edad, género y experiencia acumulada. El N total es igual a 86 (Comisión Permanente = 33, Grupo de Voluntarios = 53). A continuación, en la tabla 1, se observa la distribución de los participantes:

	Comisión Permanente	Grupo de Voluntarios	Total
<b>Integrantes</b>	33	53	<b>86</b>
<b>Responden cuestionario</b>	<b>25 (75,7%)</b>	<b>28 (53,8 %)</b>	<b>53 (62,3 %)</b>

Tabla 1. Participantes por Comisión Permanente y Grupo de Voluntarios.

### 2.3. Instrumento

El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario que hemos diseñado atendiendo a aquellos aspectos o factores que tanto la investigación especializada como los expertos y técnicos en la materia consideran más significativos. Con este cuestionario (en su amplitud) se pretende recoger información y evidencias que nos ayuden a conocer mejor la opinión de los profesionales sanitarios respecto al tema de estudio.

Se trata de un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y abiertas (en su mayoría). Es de interés mencionar que todas las respuestas tienen la misma validez, pues constituyen en sí mismas un juicio de valor personal a tener en cuenta. Esto ha dificultado su análisis pero también ha enriquecido el propósito del mismo

El cuestionario de *Análisis de Funciones del Tutor Sanitario* se compone de 35 ítems agrupados en 5 bloques que hacen referencia a los siguientes aspectos: *Bloque I*: La Función Tutorial, *Bloque II*: Aspectos generales de la Función Tutorial y del tutor sanitario, *Bloque III*: La Formación del tutor sanitario, *Bloque IV*: Evaluación y Seguimiento y *Bloque V*: Motivación.

El bloque que en este trabajo nos interesa es el de *Formación del tutor sanitario*; en él se describe la información de los participantes referida a la formación y, más concretamente, a cuestiones como la necesidad de una formación continua, cómo adquirir la formación para ser tutor o las posibles acciones formativas que deberían ser desarrolladas relacionadas con esta función, entre los aspectos más destacables.

## 2.4. Procedimiento

Conscientes de su extensión y del gran número de preguntas abiertas que lo componen, se decidió dedicar una sesión de trabajo, con los miembros de la Comisión Permanente, para explicar cada uno de los bloques y los ítems que constituyen el Cuestionario de Análisis de la Función Tutorial, así como para resolver todas las dudas que pudieran surgir entre los participantes. Su cumplimentación fue llevada a cabo a lo largo de tres meses.

De la misma manera, y como participantes también en la investigación, se pidió a los miembros del Grupo de Voluntarios que lo contestaran, con la intención de obtener una mayor representatividad en las respuestas. Con este objetivo en mente, se invitó a todos los miembros de ambos grupos a facilitar el cuestionario a otros compañeros, relacionados también con la función tutorial, y que, a pesar de no participar en la investigación, quisieran dar su opinión. Esta sugerencia dio como resultado la incorporación de nuevos profesionales al Grupo de Voluntarios.

La manera de solicitar la participación de los miembros del Grupo de Voluntarios fue a partir de la plataforma virtual creada al efecto para la investigación, y a la que sólo tienen acceso los que participan en ella. La explicación de las diferentes partes del cuestionario, y la posterior resolución de dudas, se realizó esta vez mediante un foro de discusión a través de la mencionada plataforma virtual.

Tras el transcurso del tiempo estimado para su cumplimentación, los cuestionarios podían ser remitidos por los participantes por correo postal, electrónico o ser “colgados” en dicho espacio virtual, para su posterior análisis.

El estudio de las respuestas dadas a este cuestionario se ha dividido en dos fases; en primer lugar hemos realizado un trabajo de categorización de las respuestas abiertas, es decir, de las creencias, percepciones, sentimientos, experiencias e interpretaciones de los participantes. Para ello se ha procedido a la clasificación y ordenación sistemática de las respuestas dadas a los ítems en los distintos bloques descritos anteriormente.

En un segundo momento se ha procedido a la realización de un análisis descriptivo que nos ha permitido explorar las respuestas categorizadas a partir de frecuencias y porcentajes. De esta forma hemos intentado abordar este fenómeno de estudio en toda su complejidad y globalidad.

Para el análisis de toda esta información se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 14.0.

## 3. RESULTADOS

La primera pregunta directa realizada a los participantes es si **creen necesaria la formación continua para llevar a cabo la función tutorial**. El 96,2% responde afirmativamente. Respecto a **qué formación posee para llevar a cabo la función tutorial**, como se observa en la **tabla 2**, el 32,5% responden que *cursos específicos y formación continua especializada*, seguido de la *experiencia profesional* con un 17,8%.

Formación poseída	Porcentaje (%)
1. Congresos, jornadas...	4,2
2. Estudio de la especialidad	15,7
3. Desarrollo de investigación	2,1
4. Experiencia profesional	17,8
5. Cursos específicos y formación continua especializada	32,5
6. Autoaprendizaje	9,4
7. Ninguna específica	11,5
8. NS/NC	6,3

Tabla 2: Distribución del porcentaje de la formación poseída por los tutores para llevar a cabo la función tutorial.

En relación a **cómo han adquirido la formación para ser tutores** la mayoría de los participantes (47,2%) contestan que tanto *institucional* como *personalmente*, tal y como se ofrece en el **gráfico 1**.

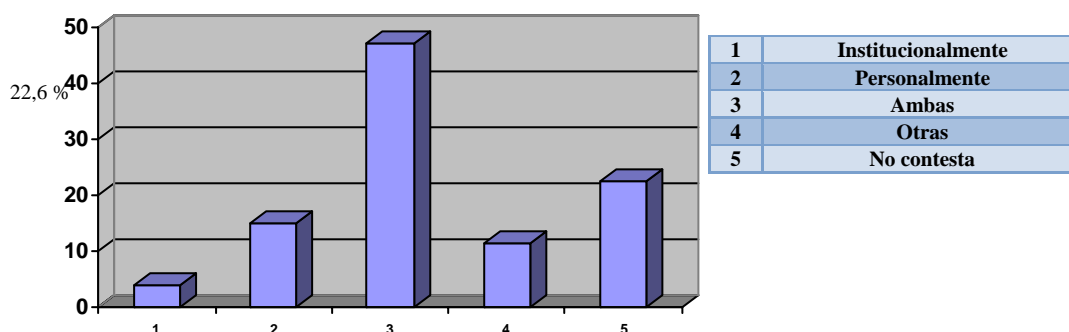


Gráfico 1. Cómo se ha adquirido la formación para ser tutor.

En cuanto a las cuestiones de **actualización de la formación** constatamos como el 67,9% sí la actualiza, frente a un 22,6% que no sabe o no contesta y un 9,4% que no lo hace.

Curiosamente para nuestros participantes, la **última acción formativa a la que han asistido**, relacionada con la función tutorial, es el *estudio de su propia especialidad* con un 32,1% seguido de la *asistencia a congresos, jornadas...* con un 18,9%. Y también podemos destacar que un alto porcentaje no ha realizado ninguna acción específica con un 20,8%. (**Gráfico 2**)

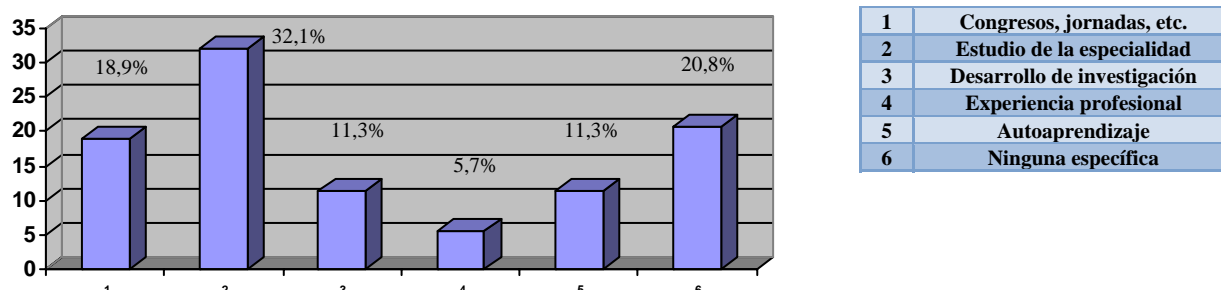


Gráfico 2. Última acción formativa a la que se ha asistido.

Finalmente, los participantes manifiestan que las **acciones formativas más útiles para propiciar el desarrollo de la función tutorial** deberían ir dirigidas a aspectos de *metodología docente* con un 29,8%, seguido de *otras* con un 18,5% en las que se engloban: intercambio de experiencias con otros tutores, publicaciones relacionadas con la función tutorial, asociaciones de tutores, páginas Web, cursos de informática, cursos de idiomas científico- técnicos (inglés) y acciones formativas acordes con las necesidades del tutor. **(Gráfico 3)**

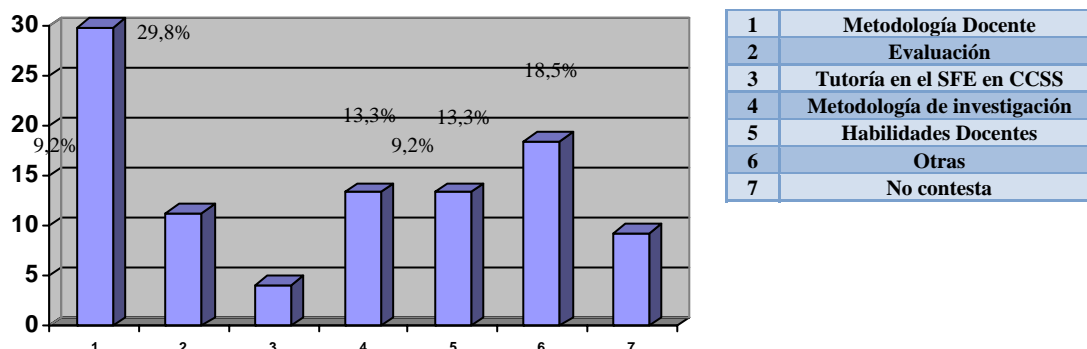


Gráfico 3. Acciones formativas más útiles para propiciar el desarrollo de la función tutorial.

#### 4. CONCLUSIONES

Uno de los elementos cruciales, y del que depende en gran medida el éxito del sistema de formación de especialistas sanitarios en España, conocido comúnmente como sistema de residencia, es el tutor de especialistas sanitarios en formación (Cabero, 2007). La evolución de dicho sistema ha ido configurando esta figura como el eje vertebrador sobre el que recae gran parte de la responsabilidad de la calidad del proceso formativo y de la competencia profesional de los especialistas titulados (Urruzuno, 2004).

A pesar de que la función tutorial se encuentra escasamente definida, son muchas, además de variadas e importantes, las funciones que se le asignan al tutor; su responsabilidad directa en la formación de los futuros especialistas sanitarios, y su misión específica de supervisar el proceso de aprendizaje del residente, nos hace pensar que el tutor sanitario debería dejar de ser un facultativo voluntarioso, que durante un periodo de tiempo, más o menos largo, tiene a su cargo la formación de los residentes, y esperar de él una formación pedagógica con el objetivo de obtener un mayor rigor en el desempeño de su labor.

Ante el hecho de la importancia del tutor en el desarrollo de la formación de especialistas sanitarios, y partiendo de la base de que la formación es uno de los pilares básicos del ejercicio profesional, casi la totalidad de los participantes cree necesaria la **formación continua** para llevar a cabo la función tutorial, pero, paradójicamente, la **última acción formativa a la que han asistido**, relacionada con la función tutorial, parece ser el *estudio de su propia especialidad*. De la misma manera, si analizamos **qué formación poseen los participantes para llevar a cabo la función tutorial**, comprobamos que ésta ha sido adquirida a través de *cursos específicos y formación continua especializada*, junto a su *experiencia profesional*, lo que nada o poco tiene que ver con metodologías y herramientas que ayuden al tutor a llevar a cabo la formación del residente, sino con avanzar en el perfeccionamiento del ejercicio de su especialidad.

Constatamos que para que el tutor pueda llevar a cabo las funciones que se le atribuyen, algunas establecidas por norma y otras emanadas de la lógica de su quehacer diario, es necesario reforzar la figura del tutor. Una buena manera de hacerlo sería a través de una formación continua en aspectos docentes o a través de su desarrollo docente continuo, ya que no hay que olvidar que los tutores, aún siendo expertos en su respectiva especialidad, en general, no han sido preparados para formar (Fuertes, 2006) y por tanto desconocen los diversos métodos docentes utilizables en la formación de adultos, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la investigación- acción o diferentes instrumentos de evaluación, por citar algunos.

Tal vez por ello, las **acciones formativas más útiles** para llevar a cabo la función tutorial, bajo el punto de vista de los participantes, deben ir dirigidas a aspectos de *metodología docente*, seguido de *intercambio de experiencias con tutores*, *creación de asociaciones*, *páginas Web*, etc. Coincidimos con Gual y Nolla (2007) cuando afirman que la formación que requiere un tutor de especialistas, en un primer momento, debe estar relacionada con las principales funciones que se le atribuyen. Estas funciones se encuentran relacionadas con la planificación de todos los procesos relacionados con la formación de los residentes, con el conocimiento de los contenidos que los residentes bajo su supervisión deberán adquirir, con la utilización de metodologías y recursos adecuados para el aprendizaje y, finalmente, con hacer un uso adecuado de las metodologías de evaluación que las diferentes etapas de este proceso requieren.

De esta manera podemos deducir que no existe en el Servicio Murciano de Salud un plan ¿estratégico? de formación adecuado a las necesidades de los tutores de residentes, hecho importante si tenemos en cuenta que el tutor no nace sino que se hace (Santos, 2007), que es un rol que se construye y surge como respuesta a las necesidades de cambio que las propias personas van atribuyendo a lo largo de sus procesos de aprendizaje. Por este motivo, se necesitan diferentes modalidades docentes según el nivel que se transita, las temáticas abordadas, el momento socio- cultural, etc. Todos los residentes serán, en un futuro, tutores potenciales de otros residentes, por lo que la función tutorial es imprescindible en la formación especializada, tanto de grado como de postgrado. Por lo tanto, el tutor llegará a ser tal a través de una formación pedagógica continua.

## 5. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ SÁNCHEZ, J. A. Y COLB. (2003). El tutor y la tutoría en el proceso de formación de especialistas sanitarios en la comunidad de Madrid. Análisis e interpretación mediante grupos focales. *Revista Educación Médica*; 6(2): 100- 111.
- CABERO, L. (2007). ¿Cuál es el modelo de especialista que debemos formar? La demanda social frente a la oferta profesional. En Cabero, L. (Coord.). *Manual para tutores de MIR* (pp. 35- 48). Madrid: Editorial Médica Panamérica.
- FORNELLS, J. M. Y NOLLA, M. (2005). Competencias nucleares de los tutores en la formación especializada en España. *Revista Educación Médica*; 8(3): 47- 71.
- FUERTE, C. (2006). La formación de tutores. En Martínez, J. A. [Coord.]. *Documentos de Opinión para Atención Primaria. El Tutor de Medicina de Familia* (pp. 26-40). Madrid: SEMERGEN.
- GUAL, A. Y NOLLA, M. (2007). El desarrollo docente continuado (DDC) del tutor de educación médica especializada: el modelo pentagonal. En Cabero, L. (Coord.). *Manual para tutores de MIR* (pp. 257- 268). Madrid: Editorial Médica Panamérica.

MORÁN, J. M. (2003). ¿Es necesaria y compatible la existencia del tutor de médicos residentes dentro de nuestras estructuras asistenciales? *Revista Educación Médica*; 6(3): 10-11.

Orden de 22 de junio de 1995, por la que se regulan las Comisiones de Docencia y los sistemas de evaluación de la formación de Médicos y de Farmacéuticos Especialistas. BOE de 30 de junio de 1995.

MARTÍNEZ CLARES, P. (2006). Memoria del proyecto de investigación *Competencias del Tutor de Especialidades en Ciencias de la Salud*. Murcia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación - Universidad de Murcia, y Dirección General de Planificación, Ordenación Sanitaria y Farmacéutica e Investigación. Documento no publicado.

Real Decreto 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada. BOE de 21 de febrero de 2008.

SANTOS, M. A. (2007). El buscador de manantiales. Perfil del tutor de Medicina. En Cabero, L. (Coord.). *Manual para tutores de MIR* (pp. 49- 72). Madrid: Editorial Médica Panamérica.

URRIZUNO, P. (2004). El tutor MIR. *An Pediatr*; 60 (4): 403- 405.

# **DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN UN CURSO EN LINEA EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

**Catalina Martínez Mediano, *Universidad Nacional de Educación a Distancia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La Universidad Nacional de Educación a Distancia se encuentra inmersa, con el resto de universidades europeas, en el proceso de convergencia para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. En esencia, el proyecto de convergencia europea en Educación Superior pretende hacer realidad un no-nuevo paradigma de aprendizaje en una nueva realidad práctica que impregne todo el proceso formativo universitario europeo con el fin de conseguir con estos principios una formación de sus ciudadanos, de tal modo, que favorezca la empleabilidad, la movilidad y el desarrollo competitivo en Europa.

En este trabajo se presenta la síntesis de una experiencia para el desarrollo de competencias profesionales en una asignatura de Evaluación de Programas, de 5º curso de Pedagogía, mediante el dominio de saberes, actitudes y habilidades transferibles a situaciones de trabajo real, necesarias para el ejercicio efectivo de una profesión con capacidad para su transferencia a diferentes situaciones laborales, a través de un curso en línea. En ella se muestran los objetivos, estrategias y para la consecución de las competencias profesionales, junto con los procedimientos e instrumentos utilizados para la evaluación de sus resultados, en términos de logros en el aprendizaje o eficacia pedagógica en la formación en competencias profesionales, y de satisfacción de los alumno con el diseño y proceso de aprendizaje utilizado en el curso en línea.

### **1.1. Fundamentos del proyecto: La Convergencia Europea y la metodología de ‘Bolonia’**

El proyecto de Convergencia Europea supone un compromiso decidido en el seno del Consejo Europeo por un cambio de paradigma que afecte a todo el proceso de aprendizaje en



### Educación Superior en Europa.

Los nuevos planes de estudio de grado, de acuerdo con las indicaciones del R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, deben formar en las competencias básicas de acuerdo con el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) junto con las competencias específicas de la titulación.

Por lo tanto, el aprendizaje de los graduados debe basarse en:

- Las competencias que debe poseer el profesional que formará el título,
- Las modalidades y metodologías de aprendizaje más adecuadas para desarrollarlas,
- Los criterios y procedimientos adecuados para comprobar que el alumno ha adquirido esas competencias para un ejercicio profesional satisfactorio.

Por otro lado, la metodología de enseñanza-aprendizaje que propugna las Declaraciones de Ministros de la Unión Europea, a partir de las declaraciones de La Sorbona (1988), Bolonia (1999), y sucesivas declaraciones, puede concretarse en lo siguiente:

1. La actividad del estudiante se convierte en el centro de la docencia. El estudiante debe realizar tareas asignadas por el profesor, en relación con los contenidos de la asignatura, y ser evaluadas de modo frecuente (semanal o quincenal), con la finalidad de ir desarrollando las competencias, de una manera activa y continua.
2. El método de clases magistrales, o de gran grupo, se utilizará con menor frecuencia, y tendrá la finalidad de presentar los contenidos principales y más complejos y contextualizar las tareas y las prácticas que deberán realizar los estudiantes, favoreciendo la colaboración eficaz entre profesores y alumnos.
3. Las clases serán complementadas con otras metodologías como seminarios, tutorías individualizadas o en pequeños grupos, y la atención individualiza, con el fin de facilitar la interactividad entre profesores y alumnos, el seguimiento del aprendizaje y la evaluación continua para el desarrollo de competencias.
4. La evaluación continua cobra gran importancia para la adquisición de competencias, que se realizan de modo progresivo, siendo fundamental que el estudiante reciba retroalimentación de sus avances con el fin de subsanar los errores de aprendizaje a tiempo.
5. Tutorización individualizada, fundamentada en la información obtenida por el seguimiento del aprendizaje mediante la evaluación continua, centrada en la mejora individual del aprendizaje, pudiendo ser ésta realizada en línea, mediante el uso de la Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

El concepto de crédito ECTS (European Credits Transfer System) nace ante la necesidad de desarrollar un sistema de equivalencias entre estudios europeos, afectando a la organización de la docencia, y al trabajo del estudiante, que quedando integrado por la carga lectiva en el aula (en torno al 25-30% del crédito), y el tiempo que debe dedicar al estudio (en torno al 25-30% del crédito).

### 1.2. Objetivos de la experiencia innovadora

Los objetivos principales a conseguir en el proyecto innovativo de desarrollo de competencias profesionales, en línea, de acuerdo con el proyecto de convergencia europea, son los siguientes:

1. *Implementación de metodologías de aprendizaje guiado para la realización de 'Evaluaciones de programas educativos' mediante estrategias de dirección del aprendizaje autónomo y colaborativo, evaluación continua formativa y realización de prácticas, a través de un curso virtual.*
2. *Evaluación de la eficacia de la innovación en el aprendizaje del curso, y la*

*satisfacción de los alumnos con el diseño del curso virtual y el proceso de aprendizaje.*

### 1.3. Características del curso en el que se desarrolla la experiencia

La experiencia para el desarrollo de competencias profesionales se ha realizado en la asignatura de 5º curso de Evaluación de Programas, de la Licenciatura en Pedagogía, obligatoria del primer semestre, a través del curso virtual de la asignatura, durante los años académicos de 2006-07 y de 2007-08.

### 1.4. Objetivos del curso

El curso de Evaluación de Programas tiene como principal objetivo el ‘Desarrollo de competencias profesionales en evaluación de programas’. Esta formación en competencias estará fundamentada en conocimientos teóricos, instrumentales para la aplicación de dichos conocimientos mediante la realización de prácticas en contextos reales, y actitudinales, apoyada mediante el aprendizaje dirigido, activo, y colaborativo, en un curso de aprendizaje en línea, a través de la plataforma WebCT.

### 1.5. Elementos que integran el curso

El curso está integrado por los siguientes elementos:

- Guía del curso: incluyendo el programa de contenidos, orientaciones para su estudio, bibliografía básica y recomendada, el guión para la realización de la práctica obligatoria, e información sobre las características y orientaciones de la prueba de evaluación.
- Libro de texto, o Unidades didácticas, en el que se desarrollan los contenidos del programa de la asignatura, siguiendo las orientaciones didácticas de la UNED.
- Apoyos al aprendizaje en línea, en la plataforma educativa WebCT

#### 1.5.1. El programa de contenidos y los objetivos del curso

El programa se desarrolla en torno a las siguientes tres unidades didácticas en ‘Evaluación de Programas’:

- I. Concepto y funciones de la evaluación de programas.
- II. Modelos de evaluación de programas.
- III. Realización de evaluaciones de programas.

#### 1.5.2. El plan del curso

Para el desarrollo del curso contamos con una planificación de la asignatura en torno a los temas del programa, y de acuerdo con las horas lectivas del curso semestral. A continuación mostramos la planificación para el aprendizaje de los contenidos del curso, a través del siguiente cronograma (tabla 1):

Plan del curso	Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero			Febrero			
Temas	/				5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Semanas	1	2	3	4															
Presentación del plan	p																		
1 Concepto y funciones de Evaluación de		c	d										r						



- Materiales de apoyo en línea de síntesis, cuando se necesita.
- Evaluación continua formativa sobre conocimientos y prácticas en ambos foros.
- Fomento de aprendizaje colaborativo entre los alumnos, los profesores y los profesores tutores.
- Puesta en común de las mejores prácticas.
- Tablón de anuncios (para asuntos importantes para el desarrollo del curso).
- Correo electrónico, para una atención personalizada.
- Foros de consulta, de alumnos, de tutores.
- Seguimiento y valoración de la participación y colaboración del alumno en los principales foros virtuales de la asignatura.
- La prueba de evaluación final sobre los conocimientos teóricos y la práctica.

## **2. MÉTODO**

La evaluación de la experiencia es esencial para conocer si estamos desarrollando el curso en coherencia con las metas que nos proponíamos y los resultados que se consiguen en términos de eficacia en el aprendizaje, satisfacción con el proceso de aprendizaje a lo largo del curso por parte del alumno, con miras a la mejora de la actividad docente, y la transparencia para la institución y la rendición de cuentas ante la sociedad, en consonancia con la Ley Orgánica 4/2007, 12 abril, (artículo 31).

### **2.2. Propósitos y procedimientos para la evaluación de la experiencia**

Son dos los propósitos de esta evaluación:

- Conocer la eficacia pedagógica de nuestra innovación para el desarrollo de competencias profesionales en línea.
- Conocer la satisfacción de los alumnos con el proceso instructivo, tanto en lo que se refiere al diseño como al sistema de aprendizaje en la web.

Para la evaluación de la eficacia pedagógica hemos tenido en cuenta los siguientes elementos:

- Calificación de la práctica sobre 'Evaluación de un programa educativo'.
- Calificación obtenida en el examen presencial sobre los contenidos teóricos del programa y sobre la práctica.
- Participación en los Foros de Evaluación Continua y de Prácticas.

Para la evaluación de la satisfacción con el curso hemos utilizado un Cuestionario en línea.

### **2.3. Resultados sobre la eficacia pedagógica de la experiencia**

Para conocer la eficacia pedagógica de la experiencia innovativa en el desarrollo de competencias profesionales, hemos evaluado los resultados de aprendizaje a través de la práctica realizada y de una prueba de examen sobre cuestiones de los contenidos teóricos del programa y de la propia práctica personal realizada por cada estudiante en el curso.

Dado que hemos trabajado con un solo grupo, vamos a comparar los resultados obtenidos por los alumnos del curso en el que hemos aplicado la innovación (2006/07), con los obtenidos en el curso previo a la aplicación de la innovación en la misma asignatura y programa (2005/06).

	2005/06			2006/07		
	Frecuencia	%	Media	Frecuencia	%	Media
<b>Matriculados</b>	117	100		166	141.88	
Accesos al curso virtual		87.17	102		90.96	151
Lectura de mensajes		71.79	84		72.89	121
Escritura de mensajes		0.58	0.68		0.72	1.2
Práctica	91	77.78		120	72.29	
Presentados a Examen	92	78.63		131	78.91	
No presentados	25	21.36		35	21.08	
<b>Aprueban</b>	58	49.57		108	65.06	
Suspenden	24	20.50		23	13.85	
<b>Nota Final</b>			5.54			7.06

Tabla 2. Eficacia pedagógica. Descriptivos. Cursos 2005/06, 2006/07.

Del análisis de los estadísticos descriptivos de la tabla 2, se pueden extraer los siguientes resultados en relación con la eficacia pedagógica de la experiencia innovativa:

- En relación con el rendimiento, los alumnos que superan el curso en el curso 2006/07, en que aplicamos la innovación educativa, representan el 65.06 %, del total de matriculados, frente al 49.57 % del curso 2005-06, suponiendo una diferencia de 15.49 puntos porcentuales más que en el curso anterior, siendo una ganancia importante para los alumnos en términos de eficiencia en relación con su tiempo y dinero, y en términos de eficacia pedagógica.
- Las puntuaciones medias obtenidas en la nota final del curso, en el 2005-06 fue de 5,54, frente a la obtenida en el curso 2006-07, que fue de 7,06. Esta diferencia a favor del curso en el que aplicamos la innovación educativa, también se da en las prácticas, siendo la correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en la práctica y el examen, en el curso 2005-06 de 0.534, y en el curso 2006-07 la correlación de 0.538, significativas al nivel de significación del 0.01.
- La participación en el curso virtual también aumentó en el curso 2006-07, duplicándose la media de escritura de mensajes.

Aplicada la prueba del análisis de la varianza a las calificaciones obtenidas, se obtienen diferencias significativas a favor del curso en el que se aplicó la innovación ( $\alpha < 0.05$ ).

#### 2.4.Resultados en la satisfacción con el diseño instructivo y el sistema de aprendizaje

La satisfacción de los estudiantes con el diseño instructivo y el sistema de aprendizaje ha sido valorada mediante la técnica de encuesta. El cuestionario ha sido elaborado teniendo en cuenta el objetivo de desarrollo de competencias prácticas fundamentadas en los contenidos teóricos y las estrategias de aprendizaje guiado y desarrollo de actitudes colaborativas entre alumnos y profesores, en los Foros de Evaluación Continua y de Prácticas, durante el curso.

Concluido el curso en el que se aplicó la innovación se pidió a los alumnos inscritos en él que contestarán la encuesta para valorar el curso, situada en una dirección web externa para garantizar el anonimato. La encuesta fue contestada por 57 alumnos de los 166 matriculados en el curso 2006-07. El índice de fiabilidad del cuestionario, mediante la prueba Alpha de Cronbach, fue 0,941.

Los resultados del análisis de la información obtenida se muestran a través de las siguientes tablas y sus respectivos comentarios.

<b>1. Los contenidos del curso y la orientación del aprendizaje<sup>1</sup></b>	Media	D.t.
1. Los contenidos de la asignatura estaban disponibles en el curso virtual.	4,77	0,567
2. Los contenidos del curso estaban escritos de una manera comprensible.	4,70	0,565
3. Los contenidos del curso estaban orientados al desarrollo de competencias para evaluar programas.	4,39	0,773
4. Las actividades propuestas en cada uno de los temas ayudaban a su comprensión.	4,37	0,671
5. Las pruebas de evaluación a distancia se centraban en el desarrollo de competencias de evaluación de programas.	4,31	0,742
6. La práctica obligatoria de la asignatura estaba centrada en la evaluación de un programa en un contexto real.	4,63	0,555
7. Los procedimientos para realizar la práctica estaban especificados paso a paso.	4,34	0,769

Tabla 3. Subescala.1. Contenidos del curso y orientación del aprendizaje

<sup>1</sup> Escala de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo.

Los ítems más valorados son los referidos a la disponibilidad de los contenidos de la asignatura en el curso virtual con 4,77, junto con otras valoraciones altas, lo que se interpreta como que los contenidos comprensibles, y el curso estaba bien organizado.

Cada una de las subescalas se acompañaba de un pregunta abierta para que los alumnos expresaran libremente sus opiniones sobre el curso. Alguna de las repuestas a la pregunta abierta en esta subescala, son:

- “La organización de la asignatura y los contenidos tratados me resultaron excelentes”.
- “Es ideal que los temas estén colgados en Internet. Facilitan mucho el estudio”.
- “Aunque no he participado activamente en el foro de la asignatura, he valorado positivamente los contenidos del curso y la orientación del aprendizaje”.
- “Creo que es bastante importante de cara a esta asignatura adquirir unas determinadas competencias para la evaluación de un programa”.
- “Me ha gustado realizar la práctica. Supone la reflexión sobre los conocimientos que se estudian”.
- “El guión para el desarrollo de la práctica era un poco estricto, y seguimos casi todos los pasos, pero en general me ayudó en su planificación”.

<b>2. Apoyo al aprendizaje y ayuda personalizada</b>	Media	D.t.
8. Pude conseguir información adicional sobre los contenidos del curso.	4,27	0,841
9. Los recursos de aprendizaje estaban disponibles todo el tiempo.	4,37	0,747
10. Pude conseguir ayuda del profesor de la asignatura siempre que la necesité.	4,62	0,752

11. Pude poner en común con otros estudiantes mis impresiones sobre la tarea.	4,46	0,737
12. Pude conseguir colaboración de los compañeros.	4,40	0,760

Tabla 4. Subescala 2. Apoyo al aprendizaje y ayuda personal.

Las puntuaciones dadas a los ítems que integran la subescala dos permiten interpretar que el alumno recibe ayuda individualizada del profesor, y que la relación con sus compañeros y el profesor favorecen el trabajo cooperativo.

Alguna de las repuestas a la pregunta abierta en esta subescala, son las siguientes:

- “Me parece muy adecuado el apoyo de los cursos virtuales para los alumnos y sobre todo para los que estudiamos en la UNED. A través de ellos podemos relacionarnos de forma más fluida con compañeros del curso y profesorado”.
- “En todo momento he contado con colaboración de la profesora y compañeros”.
- “Valoro profundamente el apoyo cercano y efectivo de la profesora de la asignatura”
- “El análisis de la profesora –en el foro de prácticas- me hizo ver mis errores en el planteamiento de mi práctica. Me fue de gran ayuda”.

<b>3. La evaluación del aprendizaje</b>	Media	D.t.
13. Se me sugería cómo mejorar el modo como estaba trabajando la práctica.	4,13	0,817
14. Los comentarios del profesor sobre la práctica me proporcionaron información que realmente necesitaba.	4,27	0,855
15. En la prueba presencial fui evaluado fundamentalmente de aquello que debía conocer en relación con el curso.	4,48	0,738
16. En la prueba presencial fui evaluado fundamentalmente de aquello que debía hacer en relación con la práctica de evaluación de programas.	4,41	0,921

Tabla 5. subescala 3. La evaluación del aprendizaje.

Lo más destacable en esta subescala es que los alumnos consideran que han sido evaluados de aquello que debían conocer en relación con los contenidos del curso y de aquello que debían saber hacer en relación con las prácticas. Asimismo, consideran que la evaluación formativa ha sido eficaz para mejorar las prácticas.

De las respuestas dadas a la pregunta abierta destacamos las siguientes:

- “Mi examen si se ajustó al aprendizaje”.
- “Se adaptó a los contenidos trabajados”.
- Me parecía bastante ajustada a los objetivos previamente planteados en la asignatura.
- Me ha parecido coherente con el carácter práctico de la asignatura

<b>4. Funcionalidad de la plataforma y el sistema de aprendizaje</b>	Media	D.t.
17. La información en la pantalla fluía a una velocidad adecuada.	4,44	0,739

18. Era fácil moverse por las diferentes partes del sistema de aprendizaje.	4,46	0,830
19. La organización de la información sobre el sistema de pantallas estaba claro.	4,41	0,728
20. Fue fácil aprender a utilizar el sistema de aprendizaje.	4,61	0,528
21. Fue fácil encontrar la información que necesité.	4,32	0,759
22. Pude completar eficazmente mi trabajo utilizando el sistema de aprendizaje.	4,42	0,653
23. Pude consultar al profesor de la asignatura siempre que lo necesité.	4,70	0,755
24. La enseñanza combinaba con mi estilo de aprendizaje.	4,17	0,826
25. La atención de los foros por parte del profesor fue correcta.	4,77	0,567
26. El tiempo de respuesta por parte del profesor fue adecuado.	4,65	0,694
27. La participación de los alumnos en los foros del curso fue amplia.	4,55	0,685

Tabla 6. subescala 4. Funcionalidad de la plataforma y el sistema de aprendizaje.

En esta subescala, casi todos los ítems han sido valorados por encima del 4,5, lo que permite interpretar que los alumnos están satisfechos con el sistema de aprendizaje y la atención personal recibida durante el curso, así como con la funcionalidad de la plataforma. En las preguntas abiertas, encontramos las siguientes repuestas:

- “Cuando he consultado en el curso virtual ha sido de gran ayuda, y me ha gustado hacerlo. Tanto para la realización de la práctica como para estudiar y comprender los temas, además de tener referencias de otros compañeros y de los profesores”.
- “Los cursos virtuales son una auténtica guía de la asignatura, de la propia preparación y como factor de motivación, ya que proporciona seguridad personal de saber que se está preparando la asignatura y la práctica como se debe”.
- “No me sentido sola estudiando”.
- “He disfrutado con la experiencia”

<b>5. Los beneficios obtenidos en el curso</b>	Media	D.t.
28. Comprender los contenidos del curso	4,54	0,569
29. Aplicar los contenidos en la realización de la práctica.	4,23	0,687
30. Aplicar estrategias para la realización de la práctica.	4,11	0,927
31. Aplicar los conocimientos en la resolución de problemas reales.	4,05	0,942



32. Cuando terminé el curso me sentía preparado para trabajar con problemas reales relacionados con los contenidos del curso	3,95	0,861
--	------	-------

Tabla 7. subescala 5. Los beneficios obtenidos en el curso.

Sobre la evaluación general del curso, lo que más valoran es la ‘comprensión de los contenidos’, seguido de aplicar los contenidos en la realización de la práctica’. Alguna de las respuestas a la pregunta abierta en esta subescala, son las siguientes:

- “Los contenidos de esta asignatura han colmado mis expectativas, relanzando mi formación como futuro pedagogo”.
- “Creo que es una de las asignaturas fundamentales para poder ejercer como pedagogo, ya que continuamente y en educación, sobre todo, es necesario la evaluación, en este caso, de programas”.
- “DESTACO LA IMPLICACION DE LA PROFESORA EN EL FORO!!!”
- “Creo que merece una felicitación la profesora por la rapidez con que ha dado respuesta a las dificultades que se planteaban”.
- “Mi evaluación sobre la asignatura es muy positiva”.
- “Todo desarrollado con mucha coherencia. Los exámenes adaptados perfectamente a los contenidos del programa. Me ha satisfecho la planificación y el desarrollo de la asignatura. El profesor siempre estaba muy pendiente del foro y atendía a las peticiones casi de inmediato”.
- “Me resultó una de las asignaturas más útiles para mi trabajo, gracias”.
- “Ya he señalado que mi visión es muy positiva. Y que me gustaría que desde todas las asignaturas se facilitara de igual modo el acceso a la información”.
- “Simplemente que me ha gustado tanto la asignatura como la manera en que se ha llevado todo. Estoy muy contento con la UNED. Un saludo”.

Como síntesis de este apartado de resultados ofrecemos las puntuaciones medias obtenidas en las cinco subescalas que integran el cuestionario.

Las cinco subescalas	Nº items	Mean	Std.dv.
1. Los contenidos del curso y la orientación del aprendizaje (de conocimientos y prácticas)	8	4.50	0.177
2. Apoyo al aprendizaje y ayuda personalizada	5	4.42	0.129
3. La auto-evaluación y la evaluación del aprendizaje	4	4.32	0.155
4. Funcionalidad de la plataforma y el sistema de aprendizaje	10	4.53	0.145
5. Valoración de los beneficios obtenidos en el curso	5	4.18	0.227
Total	32	4.42	0.204

Tabla 8. Las cinco subescalas del cuestionario.

Las subescalas más valoradas son la ‘Funcionalidad de la plataforma y el sistema de aprendizaje’, seguida de la referida a ‘Los contenidos del curso y la orientación del aprendizaje’, interpretándose como que les ha gustado el sistema de enseñanza y el medio por el que se ha realizado, y que el curso estaba orientado al desarrollo de competencias, en los tres aspectos de fundamentación, aplicación y colaboración.

### 3. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran:

- El primer objetivo planteado de desarrollo de competencias prácticas, ha sido conseguido, confirmado mediante la eficacia pedagógica, lográndose un incremento del 15,49 % más de alumnos que han superado el curso en relación con el grupo de alumnos del curso anterior en la misma asignatura.
- El segundo objetivo, sobre la satisfacción de los alumnos con el diseño instructivo y el sistema de aprendizaje en el curso virtual, también han sido conseguido dadas las altas valoraciones dadas por los 57 alumnos que han contestado el cuestionario, con una valoración media en las cinco subescalas de 4,42, en una escala tipo Likert de entre 1, mínima valoración, a 5, máxima valoración. Los resultados estadísticos del cuestionario se ven claramente avalados por las respuestas personales dadas por lo alumnos en las preguntas abiertas de la encuesta.

Como principal conclusión sobre la experiencia innovadora para el desarrollo de competencias prácticas a través de una plataforma educativa, hemos de decir que esta experiencia ha sido valorada de modo muy positivo por los alumnos, y asimismo un estímulo para la formación continua del profesorado implicado en la asignatura.

Estos resultados animan al profesorado a continuar introduciendo innovaciones en cursos sucesivos para conseguir un mejor desarrollo de las competencias profesionales en evaluación de programas a través de una mayor implicación en la evaluación continua de alumnos y profesores tutores, la elaboración de e-portfolios evaluables y un mejor uso de los sistemas tecnológicos aplicados al aprendizaje.

#### Agradecimientos

Al Rectorado de la UNED la oportunidad y subvención dada para la realización de este proyecto de Redes para la adaptación de los grados a los objetivos del EEES.

Asimismo agradecemos a la Agencia Sócrates los apoyos para la realización de los proyectos de investigación:

Nº 90213-CP1-2001-BG-MINERVA - Internet-Based Performance Support Systems with Educational Elements (IPSS\_EE)'.  
 Nº 225692-CP-1-2005-1-BG-MINERVA-M "DIPSEIL – Distributed Internet-based Performance Support Environment for Individualized Learning".

Nº 225679-CP-1-2005-1-BG-MINERVA-M – On-Line Learning Mathematics and Sciences (OnLineMath&Sciences).

Nº 141944-LLP-2008-1-ES-ERASMUS-ECDSP - Internet-based Performance-centered Learning Environment for Curricula Support (IPLECS).

Nº 141944-LLP-2008-1-ES-ERASMUS-ECDSP - Internet-based Performance-centered Learning Environment for Curricula Support (IPLECS).

### 4. REFERENCIAS

Declaración de Bolonia (1999) <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm>

Declaración de la Sorbona, para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (1998).[http://www.eees.ua.es/documentos/declaración\\_sorbona.htm](http://www.eees.ua.es/documentos/declaración_sorbona.htm).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre del 2001.

MARTÍNEZ MEDIANO, C., CASTRO, M., RIOPÉREZ, N., GONZÁLEZ, M.A., DÍAZ, G., PÉREZ JUSTE, R., GALÁN, A., GARCÍA LLAMAS, J.L., DE LARA, E. AND LOSADA, P.: Educational Innovation Project for adapting the Curriculum Program to the European Space of Higher Education. (Objectives, strategies and procedures for their application and evaluation). Paper presented in Lisbon. EADTU (European Association of Distance Teaching Universities), Biannual Conference. 8-9 November,

MARTÍNEZ, C. MILEVA, N., STOYANOVA, S., CASTRO, M.A.: 'Main results of the project Internet Performance Support System with Educational Elements (IPSS\_EE) in four European Universities'. Paper. IASTED International Conference on Web-Based Education. Proceeding y CD ISBN: 0-88986-377-6. Innsbruck, Austria. 2004.

MARTÍNEZ, C., GARCÍA, J.L, QUINTANAL, J., CASTRO, M., RIOPÉREZ, N. & DÍAZ, G.: 'Design and Evaluation of On-Line Training Courses. Data Analysis and Results of One Experience'. The Second IASTED International Conference on EDUCATION AND TECHNOLOGY ~ICET 2006. (525, 125-131 pp.) ISBN: 088986-581-7. Calgary, Canadá. 2006.

MILEVA, N., STOYANOVA, S., YOVCHEVA, T., CASTRO, M.A. MARTÍNEZ, C.: 'Web-Based environment for design, development and learn with performance-centered educational systems'. Congreso Internacional: Computer based learning in science.(142-150).Chipre. 2003.

R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

TZANOVA, S., VINDEVOGHEL, M., BLONDEAU, J.-M., OLIVIER, E., MARTINEZ, C., COHEN, A., MELARD, G., SAIKOVA, I.: 'Online Learning Mathematics and Sciences. International Conference on ICTE. Collaborative Models for ICT-based Learning of Math. & Sciences'. Rhodes, Greek. 2006.

# **LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL MODELO 2020 DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UACJ**

**Alicia Moreno Cedillos y Bertha Martínez Mohar,**  
*Universidad Autónoma de Cd. Juárez (UACJ)*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Se presenta un análisis del eje metodológico del plan de estudios de la Lic. en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y una propuesta de rediseño curricular. Este eje sustenta la formación de los alumnos en investigación educativa, con un enfoque constructivista: se describen el panorama y las políticas de investigación institucional, los actuales programas del eje metodológico, las dificultades y resistencias para la reestructuración curricular y finalmente se presenta la propuesta.

### **1.1. El panorama**

La descripción del contenido y las diversas estrategias de operación del eje metodológico del plan de estudios de la Lic. en Educación (PLE), ofrecen un panorama de la intención institucional por atender los Postulados Orientadores del Sistema de Educación Superior en México<sup>1</sup>, particularmente el segundo y tercero, que aluden a la congruencia con la naturaleza, el valor de lo académico y la búsqueda de la verdad, expresados en los principios universitarios de pluralismo y libertad de cátedra e investigación. Estos postulados hacen énfasis en la preponderancia de los criterios académicos sobre otros de índole personal, política o ideológica, así como de la pertinencia en relación con las necesidades del país y el entorno de las Instituciones de Educación Superior (IES), para la toma de decisiones sobre docencia, investigación y difusión.

---

<sup>1</sup> <http://www.uacj.mx/Universidad/vision2020/default.htm>

Es así que el eje metodológico del plan de estudios en Educación (PLE) parece demostrar que en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) existe un interés genuino en la formación de especialistas en educación con un perfil de vanguardia y con fortaleza en investigación, tal como se expresa en el enunciado del perfil de egreso que dice textualmente: “Se pretende que el egresado: (...) Desarrolle actitudes inquisitivas y creativas (...) Posea herramientas básicas en las diferentes áreas del quehacer educativo, tanto de docencia como de investigación y extensión (...)”, así como se señala que la investigación es uno de los campos de trabajo de los egresados de esta Licenciatura (UACJ, 2003).

Para lograr tal perfil el plan comprende cinco materias seriadas de investigación: inicia en el nivel principiante con Técnicas de Investigación Documental, materia departamental y obligatoria. Posteriormente el estudiante pasa por cuatro cursos más de investigación: Investigación Educativa, Seminario de Investigación Educativa, Taller de Investigación Educativa y Seminario de Tesis.

Además de las materias, se dedica a la formación en habilidades preparatorias desde el inicio del currículum formal con los Cursos Introdutorios al Modelo Educativo (CIME), que incluyen los temas de aprendizaje colaborativo, mapas mentales y método de casos entre otros. Muy importante, y con carácter de obligatorio, es el Curso de Acceso a la Información (CAI), que habilita a los alumnos en el uso efectivo de los recursos informativos. Vale comentar que los Cursos Propedéuticos de Nivelación Académica (CUNA) -dirigidos a aquellos estudiantes que realizan el examen de admisión en el mes de junio para entrar a la UACJ y no lo aprueban, para ser admitidos oficialmente el próximo semestre, siempre y cuando aprueben los cursos que deben tomar-, tienen por objetivo complementar el desempeño académico de los estudiantes. Para los alumnos de ICSA, dichos cursos contribuyen a la formación integral del investigador educativo: a) Taller de análisis y composición de textos, b) Inglés y c) Desarrollo humano.

Si bien los cursos anteriores no aparecen con el carácter formal de pre-requisitos del eje metodológico, su contenido y orientación atiende a las necesidades previas de éste. Por otro lado, es una característica altamente deseable en la orientación constructivista del Modelo Educativo de la UACJ, lo que hace congruente el énfasis en las habilidades propias de este eje.

Coherentemente, las dos opciones genéricas de titulación: la intracurricular y extracurricular contienen la elaboración de trabajos de investigación<sup>2</sup>. La diferencia consiste en que, en el caso de la primera, la intracurricular, el plan de estudios debe establecer un mínimo de dos asignaturas obligatorias y seriadas, cuyo programa especifique los requisitos y procedimientos para culminar con un producto de investigación por escrito. Estos requisitos se cumplen sobradamente en el caso del programa de Educación, en lo que respecta a asignaturas obligatorias y seriadas.

En el caso de la titulación extracurricular, dos de las formas se refieren a investigación: una es por examen, donde el alumno puede presentar un examen profesional

---

<sup>2</sup> Cualquiera de éstas puede elegirse después de haber aprobado los 392 créditos que comprende el plan de estudios y de haber cumplido con los requisitos que marca el Reglamento General de Titulación; además es necesario que el estudiante demuestra haber integrado a su formación los conocimientos, habilidades, criterios y valores propios del oficio del licenciado en educación.

por réplica de tesis<sup>3</sup> y la otra es mediante la presentación de un Trabajo de investigación. Estas formas deben cubrirse en un plazo no mayor de los tres años contados a partir de su egreso de la Universidad (UACJ, 1998).

La vida extracurricular de los alumnos de Educación incluye actividades relacionadas con la investigación: los estudiantes asisten y organizan congresos, foros y encuentros donde frecuentemente presentan sus trabajos de investigación educativa.

Dado que es obligación de todos los estudiantes completar un producto investigativo, actualmente, a partir del nivel intermedio, el alumno debe incursionar en procesos de investigación, algunos de los cuales pueden ser incorporados a proyectos institucionales. De esta forma es que los estudiantes del PLE han tenido la oportunidad de participar en actividades de esta índole, tanto dentro como fuera de la Institución.

El personal docente ha diseñado diversos mecanismos para involucrar a los alumnos en proyectos de investigación desarrollados con el financiamiento de la propia institución, como parte del trabajo académico del personal docente o en proyectos emanados de docentes de otros programas, de acuerdo con las necesidades de personal de cada proyecto, así como en proyectos desarrollados fuera de la Universidad.

En el primer semestre de 2008, treinta y seis estudiantes participaron como encuestadores en la investigación “Realidades de la discapacidad en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez”<sup>4</sup>. La función principal de los alumnos fue encuestar al personal administrativo, académico, estudiantes de la UACJ, así como a sus familiares, para determinar la necesidad de abrir un centro de apoyo para niños con capacidades diferentes.

Al igual que todos los estudiantes de la UACJ, los del Programa en Educación tienen la oportunidad de realizar veranos de investigación en diversas instituciones educativas del país. Así, en el periodo que abarca el verano del 2005 al 2008, alrededor de 30 alumnos de la licenciatura en Educación participaron como asistentes de investigación de reconocidos científicos en diversas instituciones de educación superior en varios estados de nuestro país.

## **1.2. Las políticas de investigación institucional**

Con el fin de dar continuidad a las políticas institucionales con respecto a esta función sustantiva de la Universidad, la investigación se desarrolla a través de los Cuerpos Académicos para garantizar el reconocimiento oficial de los productos que se generen, así como los apoyos financieros y de equipamiento que requieran.

Los Cuerpos Académicos (CA) son parte de la organización académica de la institución y además son órganos fundamentales de la Universidad, pues son los encargados de la generación y aplicación de conocimiento en investigación o estudio en temas de orden disciplinar, multi, inter y transdisciplinar. Varios docentes de tiempo completo (PTC) participan en los siguientes CAs:

CA 29 Estudios de Educación

CA 30 Estudios literarios y lingüísticos

---

<sup>3</sup> Es la disertación que permite valorar la aportación y solidez metodológica de la tesis en la inteligencia de que se tratará de un trabajo de investigación inédito en el que se exponen nuevos conocimientos, métodos o interpretaciones sobre cualquier aspecto de una realidad determinada.

<sup>4</sup> coordinada por la Dra. Ma. del Carmen Santos Fabelo.

CA 36 Estudios históricos

CA 54 Estudios de educación y ciencias sociales

CA 61 Psicología clínica y de la violencia, etnopsicología y familia.

De seguir con estas políticas, es de esperar un incremento continuo de la participación de alumnos en proyectos de investigación con reconocimiento y recursos, lo que facilitará de hecho la ardua y difícil tarea de formación de investigadores educativos.

## **2. MÉTODO: LOS PROGRAMAS DEL EJE METODOLÓGICO**

Es notorio el favorable el escenario con que se cuenta para el desarrollo de los perfiles de alta calidad, especialmente en lo relativo a Investigación Educativa. Sin embargo, aunque es temprano para emitir juicios sobre el impacto y logros del PLE, la revisión de los productos generados por los estudiantes y la experiencia en aula con grupos de los tres cursos intermedios de Investigación Educativa, hacen evidente la necesidad de reforzar la estructura y contenidos de los programas del eje metodológico, así como del trabajo colegiado de la academia de metodología.

Hasta hace un semestre, el carácter flexible del currículum fue operado con criterios de administración en extremo laxos, esto es, con un afán de ejercer la flexibilidad en su máxima expresión se lindó con la anarquía: los alumnos cursaban libremente cualquier cantidad de materias en el orden que mejor le pareciera al tutor o a ellos mismos. Los procedimientos de inscripción a las materias y la promoción y permanencia en el programa carecían de las restricciones de prerrequisitos y de control de la seriación, lo que pronto condujo a situaciones absurdas: había estudiantes cursando materias de nivel avanzado sin haber cubierto las de prerrequisitos del nivel inicial, lo que fue bastante dañino para el de por sí difícil y complejo tema de la investigación educativa. La libertad de elección que ofrece el currículum flexible e interdepartamental fue confundida con la oportunidad ciega del “tin marín...”

Esta situación fue insostenible, tanto para los maestros como para los alumnos, pues no había grupos regulares o niveles y los contenidos de las materias debían estar ajustándose constantemente a la diversidad de los alumnos, con las consecuentes dificultades para ambas partes. Finalmente los programas resultaron insuficientes y cada docente acudió al suyo.

La acción para remediar tal confusión consistió en hacer valer la seriación y otras restricciones de nivel para cursar las materias, sin agravio del carácter flexible del PLE. Hubo que modificar los programas administrativos de control escolar para que se ajustaran al currículum que, en su diseño, si estipula niveles y prerrequisitos para las materias seriadas.

En principio parecía que ese era el remedio: hacer funcionar el currículum tal como estaba diseñado. Pero el problema, al menos en el eje metodológico, resultó ser más de fondo. Aun cuando los alumnos ya no pueden cursar azarosamente las materias, los ajustes que se hicieron a los programas por las trayectorias dispersas de los estudiantes en los cursos anteriores hicieron que se perdiera lógica de la seriación y el propósito del eje, así que quedaban todavía dos cuestiones por atender:

1. Que la academia reformulara los programas del eje metodológico y estableciera los criterios de logro para cada curso de la serie, de tal forma que se aprovecharan la disposición y los bastos recursos institucionales mencionados anteriormente. Se trata de

fortalecer el eje metodológico para conseguir licenciados en educación con una sólida formación en investigación educativa.

2. Acordar colegiadamente las estrategias de apoyo a los alumnos que aun no se han regularizado con las materias seriadas, por ser muy reciente este control. Se trata de atender a los grupos con diferente información, sin continuar con las prácticas que culminaron en el detrimento de los niveles y la seriación del eje metodológico.

### **2.1. La batalla de la reestructura curricular**

La UACJ, al igual que una gran parte de los centros universitarios de México y del mundo occidental, no es ajena a los grandes retos y dilemas relativos a la formación de cuadros profesionales y a la generación de conocimiento. Entre éstos está el relativo a las batallas, no solo desencuentros, entre la cultura de la ciencia y la cultura de las humanidades. Rivalidad en la que ha nacido y continúa desarrollándose el campo de las ciencias sociales, que pervive como productos reclamados y despreciados al mismo tiempo por sus progenitores divorciados; las ciencias y las artes. Uno de estos productos es la Educación y las ciencias que la nutren y acompañan, y también es en el seno de las Universidades donde se escuchan los agravios mutuos que se dirigen las voces académicas según estén del lado de las ciencias o de las artes.

Fue así que, particularmente durante el siglo XX, las ciencias sociales se avocaron a buscar cabida en los espacios ganados por las ciencias “duras”, o bien, creando espacios alternos, siendo las universidades, entre otros, quienes albergan, difunden y promueven estos encuentros en las arenas de los cursos de metodología e investigación en ciencias sociales.

Considerando dicho esquema de pensamiento es que se presenta esta propuesta donde se reflexiona sobre las vicisitudes de dar vida y cuerpo al reto de formar Licenciados en Educación que, por lo menos, se conviertan en usuarios y demandantes expertos de los productos de la investigación educativa y, en su mejor expresión, se configuren los investigadores educativos de calidad, que sean capaces de generar los productos del conocimiento que satisfagan a la demanda calificada y necesaria.

El consenso de esta estructura se está gestando en el seno de la academia de metodología del PLE, sin embargo, dado que la historia general nos refiere que frecuentemente cada uno de los responsables, profesores de materias relativas a este eje, se avoca el privilegio del enfoque en función de su propia experiencia, son de esperar críticas varias, constructivas y destructivas, aun antes de poner en marcha los cambios. También es de esperar que, aunque exista un acuerdo formal entre los miembros de la academia, sea en las aulas donde se manifiesten los desacuerdos y/o las dificultades para incorporar los enfoques y contenidos diferentes, y quizá hasta opuestos, a los que se acostumbraba trabajar. Definitivamente, se trata también de un ejercicio de *open mind* que permita realizar análisis críticos desde y para la docencia y que ponga como ejemplo el cómo mirar o buscar mirar desde diferentes perspectivas.

Un buen principio es que ya se ha acordado en el seno de la academia los productos de aprendizaje esperados al término de cada uno de los cursos del eje de metodología, así como trabajar colegiadamente para dar forma y detalle a los programas de los cursos, sin detrimento del derecho de expresión y la libertad de cátedra.



*Grosso modo* y desde la particular interpretación de quien esto escribe, estos acuerdos, que son también grandes retos, son los siguientes:

- Facilitar que en el transcurso de las materias los alumnos consigan concretar un trabajo de investigación educativa, de calidad satisfactoria, que les permita titularse, buscar la publicación de su trabajo y, en su caso, ingresar a programas de posgrado de alta calidad
- Respetar la naturaleza y características de los trabajos finales de cada curso, tal como se acuerde en la academia, de forma que los criterios de evaluación y promoción sean aplicables de manera genérica según el nivel de la materia y la calidad de los trabajos
- Velar por el cuidado de la seriación, mediante la cobertura de los contenidos mínimos que permitan a los alumnos generar los productos finales de los cursos (iniciales e intermedios de investigación), de acuerdo con los propósitos de los programas
- Definir las características de calidad y los criterios de evaluación del trabajo de tesis o tesina a presentar como trabajo final del Seminario de Tesis.
- Buscar la relación con otras academias que imparten materias afines y relacionadas, particularmente la de ciencias sociales que es responsable de la impartición de la materia de Técnicas de investigación documental –prerrequisito obligado del eje metodológico que nos ocupa-, para facilitar la inclusión o modificación de temas y prácticas, según las necesidades específicas del PLE,
- Establecer redes con otras academias, cuerpos académicos, instituciones y organismos dentro y fuera de la UACJ, para la realización de actividades académicas e investigativas conjuntas
- Revisar y discutir en el seno de la academia, las diferencias, desacuerdos, propuestas o cualquier situación o evento que pudiese afectar la seriación y/o los propósitos generales de las materias del eje metodológico. Todas las iniciativas son bienvenidas para su análisis y discusión en la academia

Para una mejor comprensión del contenido de los acuerdos, en la siguiente tabla se presentan sintéticamente los elementos relevantes de las materias:

*Cuadro 1: Comparativo de las características de las materias seriadas del eje metodológico*

<i>Materia</i> <sup>5</sup>	<i>Investigación Educativa</i>	<i>Seminario de Investigación Educativa</i>	<i>Taller de Investigación Educativa</i>	<i>Seminario de Tesis</i>
<i>Nivel</i>	Intermedio	Intermedio	Avanzado	Avanzado
<i>Carácter</i>	Obligatoria	Obligatoria	Obligatoria	Obligatoria
<i>Tipo</i>	Monográfico	Monográfico	Taller	Seminario
<i>Créditos</i>	8	8	8	8
<i>Horas</i>	64: 32 t, 32 p	64: 32 t, 32 p	64: 20 t, 44 p	64
<i>Materias antecedentes</i>	Técnicas de Investigación Documental	Investigación Educativa	Seminario de Investigación Educativa	Taller de Investigación Educativa
<i>Materias consecuentes</i>	Seminario de Investigación Educativa	Taller de Investigación Educativa	Seminario de Tesis	Ninguna
<i>Antecedentes: Conocimientos</i>	Técnicas de investigación documental para registro de conocimientos	De ciencia, paradigmas, método científico y tendencias en	Concepto de ciencia, métodos y diseños de investigación	Elaboración de instrumentos y procedimientos de confiabilidad y

<sup>5</sup> Según las Cartas descriptivas del 2008

		investigación educativa		validez.
<i>Antecedentes: Habilidades y destrezas</i>	Manejo de fuentes bibliográficas, hemerográficas y de campo	Consulta de fuentes de investigación escrita y virtual. Elaboración de análisis de documentos	Establecimiento del <i>rapport</i> , habilidades de pensamiento abstracto, habilidad para la comprensión de lecturas y creatividad	Habilidad para la recolección de datos y trabajo de campo en general. Habilidades de sistematización y del análisis teórico
<i>Antecedentes: Actitudes y valores</i>	Inquietud por descubrimientos propios y generación de conocimientos	Abierto a conocimientos nuevos, disciplina de trabajo, afición a la lectura	Abierto a conocimientos nuevos, disciplina de trabajo, responsabilidad.	Claridad metodológica adoptando una actitud cuestionadora hacia la teoría y de respeto hacia los datos
<i>Propósito</i>	comprensión de <b>qué</b> se investiga (construcción del objeto)	comprensión de <b>cómo</b> y <b>con qué</b> se investiga (metodología)	levantamiento y análisis de datos en campo (observación)	interpretación de datos de investigación y defensa de tesis
<i>Producto final</i>	elaboración de la problemática de investigación	estructuración del modelo de análisis (proyecto)	elaboración del reporte de investigación	elaboración de tesis o tesina

### 3. CONCLUSIÓN

La ruptura de nuestros esquemas mentales que implica una actitud crítica y una disposición positiva para la innovación y la incertidumbre, es una tarea necesaria, propuesta como deseable en el modelo educativo pero nada fácil para los docentes. Siendo así, es el primer obstáculo a vencer en aras de facilitar este tránsito a los alumnos.

Quizá sea esta resistencia uno de los factores que no han permitido el desarrollo deseable de la Investigación educativa requerida en nuestro contexto. No es necesario presentar muchos datos para sostener la afirmación previa, ya que precisamente uno de los indicadores de desarrollo es la capacidad que tienen y ejercen los países en investigación. Se trata de una correlación simple: más y mejor investigación = más desarrollo.

La proliferación de modalidades de titulación diferentes a la realización de tesis y trabajos de investigación si bien han resuelto en parte la baja eficiencia terminal de los programas de las IES, también ha dificultado el desarrollo de vocaciones para la investigación. Estamos convencidos los miembros de la academia de metodología del PLE de la UACJ que actuar de manera diferente, pero con la fortaleza del andar colegiado, será como podremos obtener resultados diferentes y plausiblemente mejores que con las

estrategias tradicionales. La certidumbre de lo ya conocido no nos ha llevado a la meta deseable, será la audacia e inventiva experta del investigador inquisitivo la que, inciertamente, nos aleje de la ceguera del conocimiento.

Será en nuestro próximo encuentro que podamos referirles los avances y resultados de esta experiencia en la formación de investigadores educativos.

#### 4. REFERENCIAS

- Programa de la Licenciatura en Educación (2008). *Cartas Descriptivas*. UACJ: México
- LAU, J. (facilitador), Et al. (2002). *Modelo Educativo UACJ, Visión 2020. Versión breve*. UACJ: México
- Programa de la Licenciatura en Educación (s/f). *Misión y visión*. UACJ: México, recuperado el 30 de mayo del 2008 de: <http://www.uacj.mx/icsa/humanidades/educacion/MisionVision.htm>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1998). *Reglamento General de Titulación de la UACJ*, recuperado el 3 de junio del 2008 de: [http://www.uacj.mx/Normatividad/nuevas\\_copy\(1\)/titulacion.htm](http://www.uacj.mx/Normatividad/nuevas_copy(1)/titulacion.htm)
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2003). *Programa Académico de la Licenciatura en Educación*. UACJ: México.

# **DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, CONTEXTO NÓRDICO**

**Marciana Pegalajar Moral, Eva María Olmedo Moreno  
y María Auxiliadora Ruiz Rosillo, *Universidad de Granada***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la última década, los sistemas de educación superior se han visto inmersos en profundas dinámicas de cambio, dentro de un contexto cada vez más globalizado en el que se desarrollan nuestras sociedades, las denominadas sociedades del conocimiento. Tales cambios exigen una renovación y modernización de las universidades y una nueva organización de las enseñanzas, que se encuadran en la línea de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999. Se adopta el cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2006) en el que se identifica el paso de un modelo basado en la enseñanza a un modelo de aprendizaje basado en el desarrollo y formación en competencias, y que conlleva una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante. Del mismo modo, se reconoce que en los modelos que se promueven desde el Espacio Europeo de Educación Superior (OCDE, 2005; De Miguel, 2005 y 2006; Tuning, 2006; Comunicado de Londres, 2007; European Commission, 2008), el desarrollo de competencias se sitúa en el centro de los procesos de aprendizaje.

De acuerdo a las demandas sociales, los objetivos formativos y educacionales se orientan a la capacitación profesional de los estudiantes, así como competencias para su aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission, 2006). Trabajar desde un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno, y en la adquisición y desarrollo de competencias conlleva un nuevo modo de hacer, de enseñar y de aprender. Es por ello, que se hace necesario conocer cómo se enseña en la universidad y cómo los estudiantes aprenden y adquieren competencias durante su proceso formativo académico en las instituciones de

educación superior europeas; siendo útil este conocimiento para generar procesos de mejora e innovación.

Este estudio se desarrolla desde una perspectiva sociocultural al igual que diversos trabajos (Cole, 1995; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001; Buendía y Olmedo, 2003; Rogoff y Gutiérrez, 2003; Gauvain, 2005; Cole, 2007; Buendía, Olmedo, González y Pegalajar, 2007; etc.) desarrollados bajo los mismos principios. Se asume un enfoque sociocultural y ecológico del aprendizaje, considerando la importancia de la contextualización de los aprendizajes y la implicación del contexto sociocultural en el desarrollo de los mismos; así como que los procesos de aprendizaje no se desarrollan del mismo modo en contextos diferentes, entendiendo la noción de contexto como “*aquello que rodea la actividad pero que a la vez se entrelaza en ella*” (Cole, 1995), sólo desde esta perspectiva de análisis tienen sentido las metas de los estudiantes y las estrategias que utilizan para alcanzarlas. El principal objetivo de este trabajo ha consistido en analizar cómo desde el proyecto de fin de Grado y Máster quedan reflejadas las competencias adquiridas a lo largo de las enseñanzas cursadas por los estudiantes en las titulaciones de Educación de la Universidad de Tromsø (Noruega). La elección de este escenario para el desarrollo de este estudio se justifica por ser un contexto sociocultural diverso y característico, con una amplia trayectoria en la formación basada en competencias, además de formar parte de la red de universidades que forma parte de la investigación principal, titulada *Análisis transcultural de los modelos de aprendizaje europeos* que se desarrolla dentro de la línea de investigación *Análisis de estrategias de contextos universitarios*.

## 2. MÉTODO

*Participantes.* La muestra productora de datos estaba formada por 7 profesores y profesoras que tutorizan los trabajos de investigación de fin de Grado y Máster en dichas titulaciones, que además imparten docencia en las mismas y pertenecen al Departamento de Educación de la citada universidad.

*Instrumento.* En este trabajo, enmarcado en un modelo descriptivo, se han utilizado técnicas cuantitativas de modo que para dar respuesta a nuestro objetivo se construyó una escala de valoración. Para ello, en primer lugar, se tomaron las competencias genéricas descritas en el Proyecto Tuning (2006) de las cuales se extraen los rasgos definitorios de las competencias genéricas principales: instrumentales (habilidades cognitivas, habilidades metodológicas, habilidades tecnológicas y habilidades lingüísticas), sistémicas (comprensión, sensibilidad y conocimiento) e interpersonales (habilidades sociales e individuales). Posteriormente se utilizó la técnica juicio por expertos para comprobar que los ítems son adecuados en su definición y responden correctamente a los propósitos de la investigación; a su vez otorga validez a cada rasgo y competencia, por tanto, al instrumento. En total la escala se compone de 38 ítems (más la posibilidad de añadir 9 ítems si procede, tres por cada categoría, y en función de lo que considere la persona que lo cumplimenta); cada ítem corresponde a una competencia. Véanse en el siguiente cuadro:

*Procedimiento.* A los participantes se les pidió que valoraran, desde su perspectiva y experiencia profesional, el grado de importancia en la adquisición de determinadas competencias básicas, junto con el nivel de desarrollo de las mismas en el alumnado, tras su formación específica en Grado y Máster en Educación. De acuerdo al protocolo de respuesta del instrumento, la valoración se centra en dos aspectos principalmente; por un lado el grado de importancia de la competencia y, por otro, el grado de logro, es decir, el grado en que los

alumnos adquieren las competencias; en ambos casos se ha utilizado una escala *Likert* con cuatro posibilidades de respuesta.

### 3. RESULTADOS

En los resultados se expone la valoración de las competencias en función de la importancia que se otorga a cada una y en su conjunto, y del logro y adquisición de las mismas que quedan plasmadas en los trabajos de fin de grado y máster en educación.

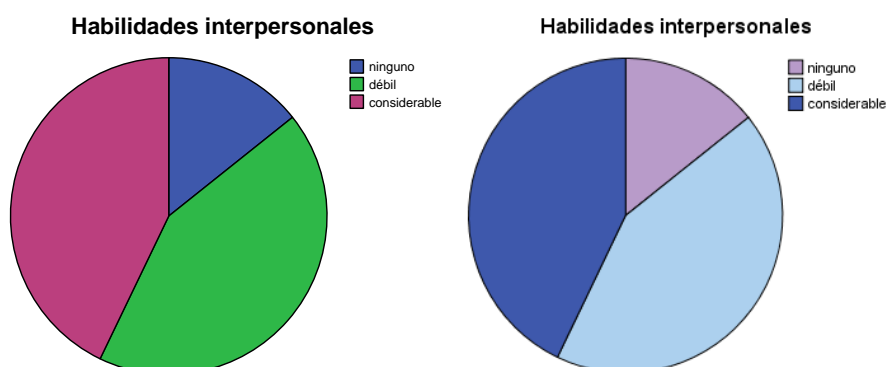
Los datos más representativos del análisis del grado de logro de las competencias indican que los estudiantes adquieren gran variedad de ellas cursando los títulos de Grado y Máster en Educación. Las competencias que más desarrolla el alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje son las *competencias sistémicas* entre las que destacan: capacidad de aprender, conocimiento de otras culturas y costumbres de otros pueblos; capacidad de adaptarse a nuevas situaciones; creatividad y motivación de logro; seguidas de las competencias instrumentales e interpersonales. Se observa carencias en la adquisición de éstas últimas. En el siguiente cuadro pueden observarse las competencias en función del grado de logro, de mayor a menor grado:

CATEGORÍA	COMPETENCIAS	+
Sistémica	Capacidad de aprender	
Sistémica	Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos	
Sistémica	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	
Sistémica	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	
Sistémica	Motivación de logro	
Instrumental	Destrezas informáticas y telemáticas	
Sistémica	Habilidades de investigación	
Sistémica	Iniciativa y espíritu emprendedor	
Sistémica	Preocupación por la calidad	
Instrumental	Capacidad para aprender de manera autónoma	

Sistémicas	Diseño y gestión de proyectos
Sistémicas	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Instrumental	Resolución de problemas
Interpersonal	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
Interpersonal	Capacidad de asumir responsabilidades y tomar decisiones de manera autónoma
Interpersonal	Capacidad de negociación y consenso
Instrumental	Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a diferentes contextos
Interpersonal	Compromiso ético
Interpersonal	Flexibilidad
Instrumental	Habilidades de comunicación
Sistémica	Liderazgo
Interpersonal	Capacidad de adaptación
Sistémica	Compromiso con la identidad, el desarrollo y ética profesional
Instrumental	Conocimiento de una segunda lengua
Interpersonal	Habilidades y destrezas para resolver conflictos
Interpersonal	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar

Por otro lado, se identifican conexiones entre competencias que han sido valoradas débilmente tanto según el grado de importancia como de logro. Esta conexión radica en la predisposición del profesorado en la formación de competencias, de modo que si desvaloriza una competencia probablemente sea más complicado su desarrollo. Los valores que ha

obtenido esta competencia son idénticos en ambas escalas, con una media de 2,29; una varianza de 0,756 y una desviación típica de 0,571. Véanse los gráficos de porcentajes a continuación:



**Ilustración 1: Grado de Logro**

**Ilustración 2: Grado de Importancia.**

En contraste, las competencias que habían sido consideradas poco importantes se encuentran dentro del grupo de las competencias que se adquieren considerablemente. Lo mismo ocurre al contrario, aquellas que se no son alcanzadas lo suficientemente por el alumnado se encuentran entre las competencias valoradas como deseables e importantes. Destacan entre ellas las competencias referidas a la capacidad de aprender (de manera autónoma) y la capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).

Grado	Competencia	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	Varianza
Importancia	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	7	3	4	3,57	,535	,286
Logro	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	7	3	4	3,71	,488	,238
Importancia	Capacidad de aprender	7	3	4	3,71	,488	,238
Logro	Capacidad de aprender	7	3	4	3,86	,378	,143

Entre otros, un rasgo característico observado en el análisis de los datos ha sido la unanimidad obtenida en la valoración de “*Apreciación de la diversidad y multiculturalidad*”, puede observarse en la tabla que representa el 100% de consenso en la respuesta para valorar la dicha competencia como considerablemente importante.



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	considerable	7	100,0	100,0	100,0

Por último, en la interpretación de los datos se denota la implicación del contexto como factor que influye en el desarrollo de ciertas competencias, como es el caso de “Habilidad para trabajar en un contexto internacional”. Este aspecto guarda relación a la situación geográfica de la universidad que la sitúa más alejada del resto de sistemas de educación superior; que la orienta a la búsqueda de relaciones internacionales más amplias que favorezcan la comunicación con el resto instituciones, nacionales e internacionales, ya sea para la transferencia de conocimiento, movilidad de profesorado y alumnado, el desarrollo de investigaciones, etc.

#### 4. CONCLUSIONES

A través del proyecto fin de Grado y Máster en Educación se ha podido identificar qué competencias son consideradas importantes desarrollar a lo largo las enseñanzas y cómo éstas quedan reflejadas en los trabajos que elabora el alumnado al finalizar sus estudios. No obstante, teniendo en cuenta estos resultados se ha de hacer hincapié en la formación íntegra de los estudiantes universitarios en competencias que favorezcan su desarrollo profesional. A grandes rasgos, no se han encontrado diferencias significativas comparando el grado de importancia de las competencias y el grado de adquisición de las mismas. La mayor parte de las competencias han sido evaluadas como relevantes e imprescindibles, debido a que todas ellas se ocupan de un aspecto competencial diferente, y han de ser adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje del alumnado.

De acuerdo con esto, las enseñanzas y metodologías propuestas en las titulaciones estudiadas cumplen con la función de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que se proponen desde el marco del EEES, dado que forman en competencias, y además de adquirirlas, las ponen en práctica a través del desarrollo del proyecto de fin de Grado y Máster. No obstante, se han de favorecer competencias, consideradas cada vez más importantes, relacionadas con el desarrollo profesional en contextos internacionales. Del mismo modo, se han de procurar oportunidades de aprendizaje oportunas para ejercitar y poner en práctica aquellas competencias necesarias para potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida y que ayuden a los estudiantes a vincular su formación teórica y práctica, así como conectar su formación académica con su futuro ámbito profesional.

#### REFERENCIAS

- BUENDÍA, L., OLMEDO, E. Y PEGALAJAR, M. (2001). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, en *X congreso Nacional de Modelos de evaluación en educación universitaria*, *Bordón*, 52(2), 151-163.
- BUENDÍA, L. Y OLMEDO, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de investigación Educativa*. 21(2) 371-386.

- BUENDÍA, L., OLMEDO, E., GONZÁLEZ, G. Y PEGALAJAR, M. (2007). Estrategias cognitivas que utilizan hombre y mujeres para tomar decisiones en contextos cotidianos. *Revista de investigación Educativa*. 25(1) 19-34
- COLE, M. (1995). Socio-cultural-historical Psychology: Some general remarks and proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. EN J. V. WERTSCH, P. del RÍO, A. ÁLVAREZ, (Eds.). *Sociocultural Studies of mind*. New York: Cambridge University Press.
- COLE, M. (2007). Phylogeny and cultural history in ontogeny. *Journal of Psychology*. 101, 236-246.
- COMUNICADO DE LONDRES (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Documento en línea: <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>. [2008, 14 de noviembre].
- DE MIGUEL, M (Dir.) (2005). *Metodologías de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, Madrid: Alianza Editorial.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). Key Competences for Lifelong Learning. European Reference framework. Education and Training. *Official Journal of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). Cluster Key Competences – Curriculum Reform. Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007. *Education and Training 2010*
- GAUVAIN, M. (2005). Sociocultural Context of Learning. EN A. E. MAYNARD y M. I. MARTINI. *Learning in Cultural Context: Family Peers and School*. NY: Springer.
- OCDE (2005) “*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*”. OCDE. Documento en línea: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [2008, 14 de noviembre].
- GUTIÉRREZ, K. Y ROGOFF, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*. 32(5)
- TUNING (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Education and Culture.



# **¿SON ÚTILES LAS COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES PARA LOS DOCENTES?**

**Mario Pena Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La revisión sobre el estado de la investigación educativa en España en torno a la inteligencia emocional (IE) (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Pena y Repetto, 2008), muestra los beneficios que se derivan de la aplicación de este constructo en los centros educativos. Centrándonos en el apartado referido a los docentes constatamos que, al mismo tiempo que se han editado publicaciones para padres y profesores encaminadas a potenciar su nivel de Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Vallés, 2008), la literatura científica ha contribuido al esclarecimiento del papel que la IE puede tener para el profesorado.

Cada vez más la sociedad y las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de un currículum específico que desarrolle contenidos emocionales; por ejemplo, se aprecia el desfase existente entre la importancia que los alumnos y tutores conceden a estas competencias para su futura empleabilidad y su ausencia en los currículum académicos (Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena, 2006); de ahí que algunas Comunidades Autónomas, como por ejemplo Castilla La Mancha (decreto 67/2007), hayan incluido la competencia emocional como una competencia básica en Educación Infantil y Primaria; por todo ello, y por el nivel de estrés y “burnout” informado por este colectivo (Guerrero y Rubio, 2008; Guerrero, 2004), es imprescindible fomentar la formación emocional de los docentes, así como prevenir la ocurrencia de episodios emocionales negativos y potenciar los positivos.

## 2. MÉTODO

En esta comunicación se analizan algunos datos que ponen de relieve la importancia del aprendizaje de las habilidades asociadas a la IE por parte de los docentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; Hué, 2007a; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008): (1) los profesores constituyen un modelo de aprendizaje socio-emocional para los alumnos, por lo que es necesaria su formación emocional previa; (2) la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito el estrés laboral (*burnout*) al que se enfrentan los profesores diariamente, a la vez que promueven su bienestar personal (*well-being*) y la satisfacción vital.

### 2.1. Formación emocional del profesorado

La literatura científica en nuestro país (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Hué, 2007b) pone de manifiesto que la práctica docente debería incluir actividades como “la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difícil aún, de las emociones negativas (e.g., ira, envidia, celos); la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales; la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales; la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a); ello se debe a que los/as niños/as son capaces de aprender las habilidades y/o estrategias emocionales a través de la observación de los comportamientos de aquellas personas con las que conviven.

Sin embargo, para que esto se lleve a cabo satisfactoriamente, y como paso previo para la aplicación de programas socio-emocionales en la escuela, urge la formación de los profesores que van a impartirlos (Bisquerra, 2005; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Soldevilla, Filella y Agulló, 2007), pues los datos indican, por un lado, que los docentes están muy sensibilizados ante la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas pero que no han recibido la formación e instrucción necesaria para llevarla a cabo con éxito (Abarca y Sala, 2002; Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada 2006; Hué, 2007a); por otro lado, los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales psicosociales, aunque la adquisición de capacidades en métodos de formación interactivos sería importante (Diekstra y Gravesteyn, 2008). En este sentido, la iniciativa de Muñoz de Morales (2005) propone el desarrollo de competencias emocionales en los docentes a través del programa P.E.C.E.R.A. (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) como paso previo para una adecuada intervención con su alumnado.

Estos programas repercuten favorablemente en el profesorado, en el sentido que las competencias emocionales inciden de forma moderada en los estilos educativos, creencias, actitudes y valores de estos futuros profesionales de la docencia (Sala, 2002). Así, un “estilo educativo sobreprotector” se relacionaba con menores habilidades intrapersonales de inteligencia emocional, el “estilo punitivo” se relacionaba con niveles más bajos de habilidades interpersonales de inteligencia emocional y el “perfil asertivo” se relacionó con un buen estado afectivo general.

Sin embargo, a diferencia de otros países, como por ejemplo EE.UU. (Lantieri, 2008) y Reino Unido (Clouder y Heys, 2008), “la mayoría de las experiencias en educación

emocional que se han realizado en nuestro país adolecen de un rigor científico y metodológico mínimo que incluya un diseño de evaluación pretest-intervención-posttest con un grupo control equiparable que nos permita la comparación de nuestros resultados con otro tipo de programas” (Fernández-Berrocal, 2008: 170); en esta línea, son interesantes las aportaciones de Diekstra (2008), quien realiza un meta-análisis internacional sobre los efectos de la educación o el aprendizaje emocional y social. Por tanto, no basta con diseñar intervenciones encaminadas a la formación emocional del profesorado, sino sobre todo evaluarlas en función de los beneficios que se derivan de ellas.

### ***IE y prevención del “burnout” o síndrome de estar quemado en los docentes***

Entre las profesiones con mayor número de bajas laborales y absentismo debido a problemas de salud como la ansiedad, la depresión o las jaquecas continuadas, se encuentra la de profesor; las causas se hallan, por un lado en la relación directa con los alumnos (problemas de disciplina, falta de autoridad o escasa motivación por el aprendizaje); por otro en los factores organizacionales como la falta de apoyo de compañeros y directores, sobrecarga de trabajo y presiones de tiempo, escasez de recursos, sueldo insuficiente o falta de reconocimiento profesional; finalmente, los factores personales también pueden estar influyendo en el síndrome de burnout o estar quemado (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) ponen de relieve que los docentes y futuros docentes, por regla general, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional; si atendemos al género, se observa cómo las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a sus emociones que los hombres; por otro lado, los estudiantes y los profesores más jóvenes se perciben con mayor capacidad para comprender sus emociones y diferenciar qué sienten en cada momento; sin embargo la tendencia a atender en exceso a las emociones está asociada con un estilo de pensamiento rumiativo que a su vez se correlaciona con estados depresivos (Fernández-Berrocal y Ramos, 2001); el hecho de que los docentes con más edad –y más experiencia– no atiendan en exceso a sus emociones podría explicar, en parte, por qué sufren menos burnout, ya que se mantienen en niveles medios, más saludables. Asimismo, se ha observado cómo los profesores de más edad y con más experiencia reparan mejor sus emociones negativas o fomentan emociones positivas; esto podría explicar el hecho por qué el burnout es más frecuente en docentes noveles; los más experimentados –y maduros– han podido desarrollar estrategias de modo que han adquirido mayor seguridad en sí mismos y menor vulnerabilidad a la tensión (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Hernández y Palomera, 2004), lo que les ha facilitado el afrontamiento de estresores diarios.

El análisis de la regulación emocional de los futuros docentes también ha sido llevado a cabo por Marín, Teruel y Bueno (2006), obteniendo una media más elevada que la registrada en estudios precedentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b) realizado con estudiantes universitarios de 4º y 5º de Psicología. Por otro lado, estos autores estudian qué factor incide en su capacidad, como futuros maestros, para regular las emociones que se ponen en juego ante una situación conflictiva en el contexto escolar; concluyen que los estudiantes de Magisterio conceden mayor importancia a la falta de recursos personales (entre los que se incluyen las competencias emocionales), por encima de otros factores como la falta de preparación académica, la falta de experiencia por tratarse de su primer trabajo o la ausencia de autoridad.

En esta misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) constatan que el nivel de inteligencia emocional medido a través de una prueba de ejecución, el MSCEIT, concretamente la rama de “manejo emocional” se relaciona con menor burnout y mayor salud mental y realización personal informado por los profesores participantes.

Los resultados de la investigación con profesorado universitario (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez, y Pulido, 2006) muestra altas correlaciones entre satisfacción vital, claridad y reparación emocional, y satisfacción con el trabajo; asimismo, se constató que los predictores más significativos de la satisfacción vital fueron el ánimo positivo y negativo y la claridad emocional. A esto hemos de añadir que, con independencia de los rasgos de personalidad y del constructo estado de ánimo, los resultados apoyan la validez incremental de la inteligencia emocional percibida a través de la escala *Treta Meta-Mood Scale* (TMMS-24).

### 3. CONCLUSIONES

La investigación en torno al concepto de inteligencia emocional ha puesto de relieve la necesidad de formar a los docentes en estas habilidades, como paso previo a la implantación de programas en los centros educativos, así como requisito imprescindible para que los alumnos adquieran las competencias socio-emocionales a través de la observación de las conductas del profesorado.

Asimismo, los resultados de los estudios analizados concluyen las relaciones positivas entre niveles de inteligencia emocional, especialmente la capacidad de manejar las emociones, con satisfacción vital, salud mental y realización personal; esto es debido principalmente a la utilización de estrategias adecuadas para afrontar el estrés derivado de su situación profesional; por otro lado, se observan relaciones negativas con el síndrome de estar quemado o burnout.

Por todo ello, desde la orientación educativa se pretende diseñar, aplicar y evaluar programas de competencias socio-emocionales que den respuesta a la necesidad de formación de este colectivo.

### 4. REFERENCIAS

- ABARCA, M., MARZO, L. Y SALA, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 4, 505-518.
- ABARCA, M. Y SALA, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 5(3)
- AUGUSTO-LANDA, J.M., LÓPEZ-ZAFRA, E., MARTÍNEZ, R. Y PULIDO, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- CLOUDER, C. Y HEYS, B. (2008). Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido. En AA.VV.: Educación Emocional y social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp. 43-84). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- DIEKSTRA, R.F.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En AA.VV.: Educación Emocional y social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp. 269-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- DIEKSTRA, R. Y GRAVESTIEN, C. (2008) Una revisión de la literatura meta-analítica. En AA.VV.: Educación Emocional y social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp. 274-298). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2005). Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria: un estudio piloto. *6º Congreso Internacional de Psiquiatría*.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en los estudiantes universitarios, *Clínica y salud*, 15, 2, 117-137.
- EXTREMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL Y DURÁN (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2008). La educación emocional y social en España. En AA.VV.: Educación Emocional y social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp. 157-196). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. Y PALOMERA, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J.C. Nuñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). New York: Nova Publishers.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RAMOS, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RAMOS, N. Y EXTREMERA, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RUIZ-ARANDA, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 421-436.
- GUERRERO, E. (2004). Afrontamiento del estrés y repercusiones sobre la salud del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (2), 225-236.
- GUERRERO, E. Y RUBIO, J.C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de burnout en Orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- HERNÁNDEZ, A. Y PALOMERA, R. (2004). *Inteligencia emocional en el contexto educativo*. IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa (CD). Universidad de Almería. Almería, 30 de Marzo-2 de Abril.
- HUÉ, C. (2007a). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Wolters Kluvert.
- HUÉ, C. (2007b). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. En *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa*. Caminando hacia Europa. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- LANTIERI, L. (2008). El Aprendizaje Social y Emocional como base de una nueva visión de la educación en Estados Unidos de América. En AA.VV.: Educación Emocional y social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp. 197-237). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- MARÍN, M., TERUEL, M.P. Y BUENO, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391.



- MAYER, J.D. Y SALOVEY, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 25-45), Madrid, Ed. Pirámide.
- MUÑOZ DE MORALES, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 115-136.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y BRACKETT, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 437-454
- PALOMERA, R., GIL-OLARTE P. Y BRACKETT, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- PENA, M. Y REPETTO, E (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 400-420.
- REPETTO, E., BELTRÁN, S., GARAY-GORDOVIL, A. Y PENA, M. (2006). Validación del “inventario de competencias socio-emocionales –importancia y presencia-“ (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 213-223.
- SALA, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 543-557.
- SOLDEVILLA, A., FILELLA, G. Y AGULLÓ, M.J. (2007). Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfiko.
- VALLÉS, A. (2008). La inteligencia emocional de los padres y de los hijos. Madrid. Pirámide.

# **LA FORMACIÓN EN VALORES DEL FUTURO PROFESORADO DE PRIMARIA**

**Ana Isabel Quián Roig y José Rodríguez Martínez, *Universidad de A Coruña***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Tal y como dispone la Ley Orgánica 2/2006 en su artículo 2, el sistema educativo español se orientará a la consecución del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de las/os alumnas/os, el ejercicio de la tolerancia y la responsabilidad, así como a la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos y la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente.

En el sistema de enseñanza actual las habilidades y los conocimientos instrumentales, científicos y lingüísticos tienen el mismo rango de importancia que los contenidos actitudinales, ya que como se refleja en este texto legal marco, la educación en valores ha de contribuir a formar a los nuevos ciudadanos y ciudadanas de nuestro país y se desarrollará con carácter transversal a todas las actividades escolares.

La intención última de la educación en valores es ayudar a las niñas y niños a aprender a vivir de manera integral, sin limitarse a ninguna de sus dimensiones particulares. Se trata, por tanto, de una educación completa que considera los principales ámbitos de la experiencia humana y el aprendizaje ético que supone cada uno de ellos: aprender a ser, a convivir, a participar y a habitar en el mundo (Puig Rovira, 2005)

Es cierto que en la adquisición de los aprendizajes necesarios para el desarrollo integral como personas de los/as niños/as interaccionan una gran cantidad de aspectos diversos, mas la figura del/la maestro/a sigue siendo clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje para las nuevas generaciones de ciudadanos/as, con una influencia de primer orden tanto en la transmisión de los conocimientos conceptuales y procedimentales cómo en la conformación de las actitudes, valores y normas considerados deseables para la mejora del mundo en que vivimos.

De ahí que hallamos decidido llevar a cabo la presente investigación, con la que pretendemos conocer la valorización y capacitación de las/os futuras/os docentes respecto a la educación en valores.

Para ello realizamos un cuestionario que aplicamos en las tres universidades gallegas a los/as estudiantes de la diplomatura de Maestro/a en Educación Primaria, unas/os universitarias/os para los que, amén de una parcela vital, la educación en valores tiene que ser un conjunto de conocimientos formales adquiridos en esta etapa académica, ya que posteriormente será competencia suya transmitir dichos conocimientos a los niños y niñas en el ámbito de su quehacer profesional.

## **2. MÉTODO**

Nuestra investigación se centra en el diseño, elaboración e implementación de un cuestionario y su posterior análisis, con la finalidad de valorar en los futuros maestros y maestras la importancia que para ellos/las tiene la educación en valores dentro del currículo de las/los niñas/los de Primaria y su grado de competencia y capacitación para impartirla.

Así, los principales objetivos a conseguir son:

- Conocer la valoración del estudiantado universitario gallego sobre la educación en valores en la actualidad.
- Saber qué importancia le otorgan los/as futuros/as maestros/as de Primaria a las diferentes áreas y subáreas que conforman el currículo de su etapa.
- Profundizar en el grado de preparación para impartir la educación en valores que tienen los/as maestros/as en formación.
- Indagar en la visión que el alumnado universitario tiene sobre el ámbito de aplicación de la educación en valores.

### **2.1. Participantes**

Hemos recurrido al alumnado de la carrera de Maestro/a en la especialidad de Primaria porque son estas/os estudiantes quienes reciben una formación profunda y plenamente profesionalizadora para el desempeño de la labor docente.

A diferencia de los/as profesores/as de las etapas superiores (Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos formativos...) que sólo tienen que hacer un curso de adaptación pedagógica con el que complementan sus estudios especializados, las/os diplomadas/os como Maestros/as de Primaria tienen tres años atestados de orientaciones didácticas, formación metodológica, conocimientos psicopedagógicos y organizativos, etc., o sea, tres años dedicados a conocer la implementación del proceso de enseñanza/aprendizaje de su etapa en todas las materias que componen el currículo, incluidas por supuesto aquellas englobadas bajo la denominación de educación en valores. Por tanto, no debería existir nadie más preparado/a para impartir esta materia a los niños/las de 6 a 12 años...

Y lo hemos hecho en Galicia ya que pertenecemos a la Universidad de A Coruña, por lo que restringir el espacio geográfico de la investigación a la comunidad autónoma comporta una ventaja muy importante, la posibilidad de acceder a todos/as los/as alumnos/as de Ciencias de la Educación de Primaria que estudian en las tres universidades de nuestra comunidad. Esto evita tener que escoger muestras de informantes, permite hacer un estudio más profundo y a la hora de establecer las acciones de mejora, éstas serán más específicas y adaptadas a las peculiaridades de nuestra sociedad, cultura, instituciones...

## **2.2. Instrumento**

La elección de la utilización de un instrumento de recogida de datos u otro viene determinada por los/as informantes que nos han de facilitar los datos.

Como ya se mencionó, el objeto de la investigación es el alumnado de las diplomaturas de Maestro/a de Educación Primaria de las tres universidades gallegas. Mas como lo que se pretende es conocer el grado de importancia y capacitación que le adjudican a las materias de la educación en valores, nos centramos sólo en el estudiantado del tercer curso, que a punto de acabar la carrera está cerca de abandonar la Universidad y poder empezar a desarrollar la profesión docente tanto en las escuelas públicas como privadas.

Por eso, y para asegurar que este alumnado ya cursó todas las disciplinas de su diplomatura antes de participar en este estudio, se optó por realizar la recogida de información mediante un cuestionario en los últimos meses de clase del curso 2007/2008, esto es, abril y mayo de 2008.

Así, los datos que aquí se presentan corresponden a la nueva hornada de maestros/as salida del sistema universitario gallego este mismo año. Y la elección del instrumento -el cuestionario- responde a varios motivos.

Por una parte, al intentar conocer las valoraciones de las personas respecto a un tema concreto, es evidente que los constructos que se buscan no pueden obtenerse de manera directa sino que han de ser inferidos de las respuestas que expresan los sujetos a los ítems elaborados. Por esta razón hay que cuidar al máximo la elaboración del instrumento a través de un riguroso proceso de reflexión.

Por otra, como indican Cohen y Manion (1990) el cuestionario permite realizar una descripción de las características y medir determinadas variables de un amplio grupo social.

También ofrece la ventaja de ser un proceso relativamente simple y rápido a la hora de realizar el tratamiento de los datos, favorecido por programas informáticos específicos, como

es el caso del paquete estadístico SPSS que en esta investigación se emplea en su versión 15.0.

Asimismo, el cuestionario brinda la posibilidad de ser respondido por todos/as los/as estudiantes al mismo tiempo y la de adecuarlo al tiempo que éstos/as necesitan para cubrirlo, lo que favorece la lectura y la contestación más reflexiva a las preguntas formuladas.

Una vez seleccionado el instrumento se procedió a su diseño y posterior elaboración. Se crearon así el Test de Educación Vial para la etapa de Primaria (TEVEP), compuesto por dos bloques de preguntas.

El primero tenía propósitos estadísticos y constaba de tres preguntas: el género del/la informante, su edad y el campus donde realiza sus estudios.

En el segundo, se presentaban en filas las 19 áreas y subáreas que conforman el currículo de la etapa de Educación Primaria y dos columnas, una llamada “grado de importancia” y otra “grado de preparación”. Así la misión de los/as estudiantes de Ciencias de Educación sería la de puntuar de 1 a 10 ambos aspectos, o sea, el grado de importancia que ellos/as le otorgan a cada una de las materias curriculares y el grado de preparación que creen tener para impartirlas. Este sistema de puntuación fue pensado para que les resultase muy familiar, puesto que es idéntico a las tradicionales calificaciones académicas con notas que van desde el mínimo 1 hasta el máximo 10.

Una vez concluida la elaboración de las preguntas y el diseño último del instrumento (con el fin de que resultara estéticamente atractivo para las/os informantes al tiempo que cómodo de cubrir), se imprimieron copias suficientes para proceder a su aplicación.

### **2.3. Aplicación de los cuestionarios**

Como ya se comentó, los tests fueron aplicados en los meses de abril y mayo de 2008 en las facultades y escuelas universitarias de Ciencias de la Educación de los campus de Santiago, Lugo, A Coruña, Pontevedra y Ourense, al alumnado de tercer curso de la especialidad de Primaria.

Para poder acceder al mayor número de informantes, los cuestionarios fueron aplicados en horario de clase, por lo que hubo que contactar con los/as docentes universitarios que estuviesen de acuerdo con ceder media hora del tiempo de aula para la contestación de los tests. Y se obtuvo la colaboración de los/as profesores/as que impartían materias obligatorias o troncales, con lo que se aseguraba la presencia en el aula de los/as máximos/as matriculados/as posibles (por eso se aplicaron antes de julio, mes en el que con el comienzo de los exámenes la asistencia a las facultades se ve reducida)

De este modo, acudimos a los centros universitarios y nos presentamos al estudiantado, explicándoles la finalidad de la investigación y las características de los cuestionarios, recalcando el carácter voluntario de su participación y el total anonimato de su participación.

Se obtuvieron un total de 144 tests válidos, que aportaron los datos que a continuación se detallan.

### 3. RESULTADOS

Las respuestas dadas por los/as futuros/as maestros/as de Primaria de nuestra comunidad aparecen agrupadas para su análisis siguiendo la secuencia de los bloques de preguntas que forman los tests.

#### 3.1. Información estadística

Para comenzar, en cuanto a los datos estadísticos, cabe destacar la masiva presencia de mujeres respecto a hombres en estas diplomaturas, con una proporción de 118 a 26 en la especialidad de Primaria.

Respecto a la edad, el grueso del estudiantado tiene 20 o 21 años (54,16% del total), un 14,58% tiene 22, el 11,11% 23 y, el resto (20,14%) más de 23 años.

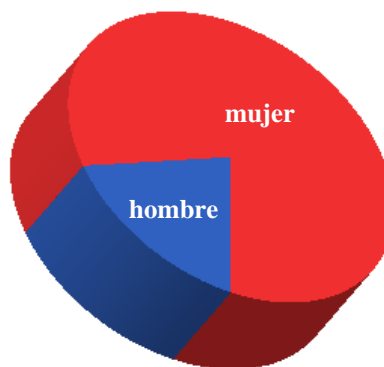


Gráfico 1. Género del estudiantado

En cuanto a los campus donde cursan la carrera, el mayor número de participantes estudia en la facultad de Santiago de Compostela (el 39,33%), el 22,22% lo hace en la de A Coruña, el 19,44% en Lugo, el 15,97% en Ourense y casi el 10% en el campus de Pontevedra.

#### 3.2. El ranking curricular

A continuación el alumnado le da una puntuación de 1 a 10 la cada una de las materias de la etapa, en dos aspectos, el grado de importancia que creen que tienen para los/as niños/as y cómo se ven de preparados/as para en el futuro impartir esas áreas curriculares.

Con todas las respuestas se hace el promedio para obtener la nota de cada disciplina y así poder establecer un *ranking* en el que situar las materias escolares según la visión de los/as futuros/as maestros/as, señalándose con un sombreado aquellas concebidas como constituyentes de la educación en valores.

Importancia		Materia	Preparación	
Puesto	Nota		Nota	Puesto
1	8,80	Conocimiento del medio	7,63	1
2	8,78	Matemáticas	6,88	4
3	8,78	Lengua española	7,60	2
4	8,41	Lengua extranjera	5,49	13

5	8,36	Igualdad de oportunidades entre sexos	6,76	6
6	8,21	Educación física	6,60	9
7	8,20	Lengua gallega	7,15	3
8	8,18	Educación ambiental	6,47	10
9	8,10	Educación sexual	6,79	5
10	7,99	Educación para la salud	6,61	8
11	7,69	Educación moral	6,01	11
12	7,57	Educación artística	6,69	7
13	7,39	Educación para la ciudadanía y DD.HH	5,46	14
14	7,35	Educación vial	5,35	15
15	7,28	Educación para la paz	5,72	12
16	6,58	Educación del/a consumidor/a	5,30	16
17	6,56	Música	4,68	19
18	6,45	Ética	5,19	17
19	3,99	Religión	4,72	18

Tabla 1. Importancia de las materias de Primaria y grado de preparación para impartirlas (144 tests)

Lo primero que cabe destacar al albur de estas puntuaciones medias es que las áreas científicas y lingüísticas ocupan los puestos más altos en cuanto a la importancia que los/as futuros/as maestros/as le otorgan dentro del conjunto de los saberes que se han de enseñar en las aulas de Primaria. El grado de preparación percibido para impartir dichas materias también sigue la misma tendencia, excepto en lo referido a la lengua extranjera, en la que se detectan

importantes necesidades formativas si la comparamos con las demás disciplinas, encontrándose en el décimo tercer lugar.

Resulta interesante considerar que en la carrera de maestro/a existe una materia específica de lengua extranjera. No obstante y por contraposición, el alumnado de Ciencias de la Educación se siente mucho más preparado para dar una clase de igualdad de oportunidades entre sexos (nota media de 6,76) a pesar de no contar para ello con formación específica durante la etapa universitaria. Cabe pensar que en la percepción de sentirse más o menos preparado/a para enseñar los contenidos educativos tiene mucho peso la propia experiencia, amén de la teoría aprendida en la carrera.

La mayoría del estudiantado participante en esta investigación -y matriculado en la especialidad- son mujeres, lo cual puede motivar que la educación en la igualdad entre los sexos sea percibida cómo una de las competencias de mayor importancia, obteniendo una puntuación media de 8,36 y siendo la única área de las englobadas en la categoría de educación en valores que consigue un puesto alto dentro de este *ranking*.

Por el contrario, las últimas posiciones son ocupadas por la educación musical, la educación ética y la religión, tanto en la importancia como en el grado de preparación para impartirlas.

Llama la atención el puesto tan bajo que ocupa la educación ética mientras que una materia estrechamente relacionada con ella como es la educación para la ciudadanía y los derechos humanos consigue notas bastante superiores. El tradicional desprestigio sufrido por la Ética en las etapas educativas inferiores, donde únicamente desempeñaba el rol de alternativa a la Religión, puede estar detrás de su pobre consideración por parte del estudiantado de la carrera.

La influencia de las experiencias previas del alumnado y sus convicciones personales a la hora de puntuar las distintas materias se manifiesta con fuerza en la asignatura de Religión, la única por debajo del 4 en cuanto a su importancia para los/as niños/as de 6 a 12 años. El caso de la disciplina de Religión es tan particular que de todas las materias por las que preguntamos, sólo en esta, el grado de preparación para impartirla supera a la relevancia de su enseñanza en Primaria.

Por último, entre el grupo de cabeza (el de las materias científico-lingüísticas), con la excepción ya comentada de la educación en la igualdad, y el de cola (Música, Ética y Religión) se encuentra el bloque compuesto por las distintas áreas que forman la educación en valores, en medio de las cuales quedó la educación artística (que ni es considerada lo suficientemente importante como para alcanzar las puntuación de las materias científico-lingüísticas ni tan controvertida como para estar en el grupo de cola). Centrándonos específicamente en el bloque de los valores, las materias se mueven todas en una diferencia de 1,60 puntos de nota media en cuanto al grado de importancia dentro del currículo para las/os futuras/os maestras/os de Primaria.

Podemos concluir que existe falta de formación en el período universitario en el campo de la educación en valores, o al menos así lo perciben las/os estudiantes consultadas/os y, sobre todo, una minusvalorización respecto a las áreas científico-técnicas, algo que desgraciadamente viene de antiguo.



#### 4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios, una vez más, se pone de manifiesto el camino que les queda por recorrer a las competencias habitualmente asociadas a la adquisición de actitudes, valores y normas para llegar a obtener el reconocimiento de las áreas tradicionalmente ligadas a la transmisión de contenidos conceptuales y procedimentales.

Hay que lograr que aumente entre los/as futuros profesionales de la enseñanza la consideración de la importancia de los contenidos actitudinales, para que así los transmitan a los niños y niñas en la escuela desde las primeras edades, lo que favorecerá su integración en el sistema de valores de los/as ciudadanos/as más jóvenes lo antes posible.

El artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación, donde se establecen los fines a conseguir por el sistema educativo, está lleno de palabras como respeto, igualdad, tolerancia, paz, cooperación, solidaridad... Todos estos valores han de ser aprendidos mediante la adquisición de unos contenidos actitudinales, cierto, pero también de unos contenidos conceptuales y procedimentales. Es decir, que son competencias tan complejas (o más) que las científicas y lingüísticas y tan importantes que se erigen en la meta a conseguir por el sistema educativo, mas siguen siendo percibidas como unos aprendizajes de segundo orden. Y si esto es lo que constatamos cuando le preguntamos a los/as estudiantes de la carrera que están a menos de dos meses de obtener el título que los acredita y habilita para desempeñar la función docente, que pasaría si interrogásemos a las personas ajenas al mundo de la educación...

Al hablar de la implementación de una enseñanza que contemple y tenga como objetivo la educación en valores, se propone el desarrollo de un modelo de construcción de la personalidad de cada alumno/a, de su conciencia moral, que le permita diseñar un proyecto de vida desde una concepción humanista para llegar a la adquisición de unos valores cívicos (González Lucini, 1993)

Se trata de lograr que niños y niñas desarrollen unas personalidades maduras, que lleven a plenitud sus mejores posibilidades, siempre desde el respeto a los/as demás, es decir, ejercitando una conducta moral de querer para el otro/a lo mismo que para uno/a mismo/a. se trata de alcanzar el desarrollo individual óptimo dentro de una organización social.

Pese a que la adquisición y afianzamiento de los valores es un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la vida, dependiente del grado de madurez de cada individuo, la etapa de Primaria se antoja crucial, puesto que es en estas edades cuando las/os niñas/os alcanzan la fase cognitiva de las operaciones concretas y se tiene una madurez física y afectiva social, con un respeto a las normas ya considerable.

Por todo lo comentado, está claro que hay mucho por trabajar y mejorar en la formación inicial que reciben los/as futuros/as maestros/as en su paso por la facultad, que debería ofertar más materias relacionadas con la educación en valores y su didáctica, hacer más hincapié en estos contenidos durante los períodos de prácticas en los centros escolares y, en suma, apostar por hacer avanzar el mundo hacia una mayor equidad y justicia a través de la educación, algo de lo que se está oyendo hablar bastante en estos tiempos de crisis global.

Dicha formación inicial, estructurada e integrada en el currículo de la carrera, habría de funcionar así de base sobre la que construir nuevos recursos, medios, metodologías y

conocimientos sobre la educación en valores, que podría ser complementada con cursos, congresos, charlas, campañas..., y continuada a lo largo de los años, ya con este alumnado de Ciencias de la Educación ejerciendo la profesión de maestras/os.

## 5. REFERENCIAS

- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- FULLAM, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- GOEZT, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda-Anaya.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): Perspectivas del alumnado de Magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. *Revista española de pedagogía*, 200, 23-43.
- MARTÍN GARCÍA, X. y PUIG ROVIRA, J. (2007): *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, Graó.
- PUIG ROVIRA, J. (coord.) (2005): “Desenvolupament personal i ciutadania”, en AA.VV.: *Debat curricular. Reflexions i propostes*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- RODRÍGUEZ JARES, J. (2001): *Educación y conflicto*. Madrid, Popular.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.



# **DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS EN LATINOAMÉRICA: EL CASO DE LA PUCV (CHILE)**

**Javier Rodríguez Santero, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La investigación que se describe a continuación aborda el diagnóstico de las competencias deseables y requeridas en el Perfil de Titulación de la carrera de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

En estas páginas se explica el proceso de investigación desarrollado mediante una metodología de encuesta que ha tomado como objeto de estudio a diferentes colectivos, a saber: estudiantes, titulados, docentes, directivos y empleadores.

Los datos de este estudio nos han permitido identificar distintos tipos de competencias (críticas, importantes, complementarias), llegando a trazar el perfil deseable para la Titulación del Trabajador Social en la P.U.C.V.

Los resultados aquí expuestos, permiten sentar las bases para contrastar, en un estudio posterior, el grado en el que los actuales planes de estudio de la Titulación logran que el alumnado adquiera el perfil competencial deseable.

La investigación que presentamos se encuentra inserta en las orientaciones estratégicas del Plan de Desarrollo de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), lo que implica, entre otras acciones, la actualización del programa de formación de pregrado, persiguiendo de este modo, la mejora de la calidad de la oferta académica.

El estudio tenía por objeto el conocimiento de las competencias deseables y requeridas en el Perfil de Titulación de la carrera, con el fin de actualizar el perfil de

egreso, los planes de estudios, las estrategias de enseñanza y sistema de evaluación en la carrera.

El desarrollo de este estudio supuso el trabajo conjunto de académicos de la P.U.C.V, un estudiante tesista de postgrado en educación de la misma universidad y un profesor visitante de la Universidad de Sevilla (España), quien participó en la investigación a través de una estancia posdoctoral becada por el Ministerio de Educación y Ciencia español (programa José Castillejo) para este fin.

Al igual que autores como Castañeda (2004), pensamos que la sociedad contemporánea demanda nuevas exigencias a los profesionales del ámbito social, cuestionando los contenidos de su formación y los desempeños laborales que le han sido tradicionales. Es por ello que la investigación expuesta ha supuesto un verdadero desafío, por una parte, desde la Visión Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso para la Formación Universitaria de Pregrado (plan de desarrollo estratégico hacia el 2010), y por otra; desde el marco de la globalización, debido a la necesidad de distinguir las nuevas demandas referidas a la calidad de la formación universitaria de los Trabajadores Sociales en Chile. En este contexto en el que la oferta de formación de Trabajadores Sociales supera la veintena de instituciones tanto de carácter públicas como privadas (Salinas:2007), y siguiendo con su trayectoria de mejora de la calidad (la única titulación de la quinta región que cuenta con la acreditación de la Comisión nacional de Acreditación de Pre-Grado), la Escuela de Trabajo Social de la P.U.C.V ha desarrollado un estudio que apunta a mejorar y adecuar la calidad de la formación universitaria, atendiendo a los requerimientos sociales, los desafíos de la sociedad del conocimiento y a la búsqueda de correspondencia con el entorno sociocultural.

La modificación o rediseño del currículum requiere necesariamente tener claro el perfil profesional que se desea. Desde este punto de vista, cobra especial relevancia el realizar estos procesos desde una acción informada que requiere la indagación, análisis y evaluación de lo existente, así como de los requerimientos que emergen desde distintos actores que permiten proyectar un perfil profesional, en una sociedad compleja y de cambios acelerados, donde el conocimiento y la información se constituyen en capital fundamental. Es por ello que en nuestro estudio, tratábamos de diagnosticar las competencias con las cuales el Trabajador Social debería contar en su futuro desempeño laboral, entendiendo tales competencias como las habilidades, destrezas (saber hacer), formas de actuación (saber ser y estar) y conocimientos (saber) que el titulado debe adquirir durante su formación, asumiendo que las mismas pueden englobarse dentro de una clasificación superior que las dividiría en generales y específicas. En otras palabras, hemos intentado trazar el perfil de egreso de la titulación que según Hawes y Corvalán (2005) implica los requerimientos necesarios para incorporarse al quehacer profesional, atendiendo a que éstos, como afirman Ahumada, López y Salinas (2005), son el referente directo del currículum. Por otra parte, también debemos tomar en consideración que el desarrollo de *competencias*, entendidas como capacidades de los sujetos, se conciben como la mejor manera para comparar a los poseedores de una titulación (González y Wagenaar, 2003).

Esta idea de un nuevo currículum que debe afianzarse en la planificación por competencias ha sido trabajada ampliamente en el Espacio Europeo de Educación Superior, como puede observarse, entre otros muchos documentos, por ejemplo, en la declaración de Bolonia (1999) y en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), que refieren marcos orientadores y compromisos de trabajo en educación superior, acogidos por el Estado Chileno, como puede apreciarse en el programa MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior), el cual pretende, en general, incrementar y fomentar la

calidad, eficiencia y equidad de la Educación Superior, incentivando su vinculación con el desarrollo del país y sus regiones, en el marco de la autonomía de las instituciones, la libertad de enseñanza y la adecuación de sus respuestas a los requerimientos del desarrollo nacional.

Entendemos por tanto, que elevar la calidad implica transformar la educación para favorecer procesos de aprendizajes significativos que vayan construyendo sujetos críticos y reflexivos, capaces de relacionarse de manera distinta con el conocimiento, comprendiendo, explicando y reflexionando acerca de la realidad. De este modo, en términos de desempeño, mejorar la calidad de la educación supone establecer una real capacidad de acción y de respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad. En síntesis, coincidiendo con Ahumada (1992), podríamos afirmar que la calidad educativa es un concepto esencialmente evaluativo.

Así, la evaluación diagnóstica que presentamos no es más que una de las muchas innovaciones que en materia de evaluación se están desarrollando tanto en el contexto europeo, como sudamericano o español (Hernández Pina y otros, 2006; Muñoz y otros, 2006; Sánchez Miralles, 2006).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Dimensiones y variables

Siguiendo la definición de competencias establecida en el apartado anterior, hemos establecido tres grandes dimensiones objeto de estudio y dentro de cada una de ellas, las variables que comprenden, expresadas en forma de competencias.

El conjunto de competencias que presentamos a continuación proviene de la revisión y análisis del material de producción interna de los docentes de la Escuela de trabajo Social de la P.U.C.V (2007), de los resultados de la encuesta a profesores en el marco del Proyecto Mecesus de Responsabilidad Social (2004), de los cuestionarios del proceso de acreditación de la carrera a empleadores, docentes, titulados y estudiantes (2004) y del instrumento de evaluación de competencias del grupo de investigación M.I.D.O, perteneciente a la Universidad de Sevilla (España).

**2.2. Teóricas o conceptuales (Técnica - Saber):** 1.- conocer el entorno social y laboral para diseñar e implementar intervenciones, comprender y valorar los diferentes modelos y enfoques teóricos que facilitan u orientan la intervención profesional, conocer los procesos de planificación y gestión de las diferentes formas de actuación acordes al puesto de trabajo; 2.- conocer procedimientos y técnicas de actuación en el ámbito en el que se desarrolla el puesto de trabajo; 3.- conocer estrategias, procedimientos y técnicas de comunicación, gestión de grupos o equipos interdisciplinares; 4.- conocer estrategias, procedimientos y técnicas para la gestión de la información relacionada con el puesto de trabajo o con otros implicados en la problemática sobre la que se centra el ejercicio profesional (psicólogos, sociólogos, antropólogos...); 5.- conocimiento de una segunda lengua; 6.- saber comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral escrito, y del lenguaje técnico y computacional necesario para el ejercicio de la profesión; 7.- comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado y de cambio.

**2.3. Procedimentales (Metodológicas – Saber Hacer):** 1.- Incorporar los conocimientos teóricos y los avances científicos, para desarrollar un pensamiento vinculante entre la

investigación y la intervención; 2.- analizar, comprender, interpretar y explicar la realidad en vínculo con la intervención; 3.- diseñar y desarrollar intervenciones (proyectos, programas, servicios, sistemas, asesorías...) que generen condiciones para el fortalecimiento de la actoría individual y colectiva; 4.- crear y gestionar consultoras, asociaciones, organismos no gubernamentales, etc; 5.- diseñar e implementar estrategias metodológicas adecuadas para la investigación e intervención; 6.- desarrollar estrategias que faciliten la colaboración, la creación de redes, la implicación de los diferentes actores que participan de la problemática sobre la que se centra el ejercicio profesional; 7.- facilitar procesos de comunicación e información, apoyándose en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; 8.- desarrollar procesos de análisis, reflexión y mejora de la propia práctica profesional; 9.- emitir informes técnicos, peritajes y auditorías relacionados con el puesto de trabajo; 10.- desarrollar juicios fundamentados apoyados en el conocimiento, la experiencia y el razonamiento; 11.- desarrollar un pensamiento creativo e innovador en la investigación y la intervención; 12.- considerar para los procesos de construcción de conocimiento, tanto lo subjetivo como lo ínter subjetivo; 13.- desarrollar la capacidad de intermediación entre las políticas sociales y los sujetos de intervención; 14.- situarse en el contexto específico para diseñar e implementar intervenciones fundamentadas y pertinentes; 15.- dar cuenta de manera rigurosa de su intervención; 16.- desarrollar un pensamiento complejo relativo a la intervención y construcción de conocimiento.

**2.4. Actitudinales (Sociales y Participativas – Saber Ser y/o Estar):** 1.- contar con la disponibilidad y preparación para trabajar en equipo; 2.- respetar las diferencias individuales y la interculturalidad; 3.- disponibilidad para trabajar en contextos socioculturales distintos al usual; 4.- tomar decisiones de forma autónoma y fundamentada (en la reflexión y la revisión teórica); 5.- adoptar posturas de negociación y consenso; 6.- facilitar vías de comunicación, de escucha y mostrarse con empatía, 7.- atender, orientar y responder a la demanda de intervención acorde con los principios del desarrollo humano sustentable; 8.- ser responsable en el ejercicio del puesto de trabajo; 9.- capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro como norma de convivencia social; 10.- considerar tanto lo subjetivo como lo ínter subjetivo para los procesos de construcción de conocimiento; 11.- resolver conflictos mostrando creatividad, tolerancia y autonomía para tomar decisiones en razón de sus principios éticos; 12.- mantener un comportamiento crítico, reflexivo y creativo en la investigación y la intervención; 13.- favorecer los cambios, transformaciones e innovaciones que lleven a mejorar la calidad de vida individual y social; 14.- comprometerse con la mejora de la calidad del ejercicio profesional y de la propia formación en particular; 15.- actuar de forma coherente con los principios éticos de la profesión y el propio posicionamiento teórico-filosófico. (Confidencialidad relativa, conciencia de límite...); 16.- mostrar sensibilidad ante los problemas sociales; 17.- integrarse a la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana; 18.- desarrollar una intervención democratizadora en cuanto elemento ético, de respeto, promoción y defensa de los derechos humanos; 19.- Asumir funciones de liderazgo.

Como afirmábamos, cada una de las variables ha sido expresada en forma de competencia, con objeto de que cada sujeto de la muestra pudiese expresar, en el cuestionario, si no la consideraba una competencia necesaria para desempeñar la profesión de trabajador social, si la estimaba como *crítica* (si no se da la competencia no se podría desempeñar adecuadamente el puesto de trabajo), como *importante* (se necesita para el desempeño del puesto de trabajo pero, en caso de no poseerla se puede compensar con otras competencias ligadas entre sí) o como *complementaria* (sin llegar a ser importante, ayuda al desempeño del puesto de trabajo).

## 2.5. Diseño

Al definir el diseño de investigación, adoptamos un enfoque multimétodo que supone la complementariedad entre metodologías cuantitativas y cualitativas en el estudio de la realidad social. No obstante, en la primera fase de la investigación, que es la que mostramos aquí, hemos desarrollado un estudio tipo survey o encuesta, lo que nos encuadraría dentro de una metodología no experimental propia de un enfoque de investigación positivista o empírico analítico.

Como resulta característico en los métodos ex-post-facto, en la investigación por encuestas el investigador no influye en los determinantes de las respuestas ni induce diferencias por medio de la manipulación y el control de las condiciones bajo las que éstas ocurren.

La naturaleza cuantitativa de la información que recoge, permite llevar a cabo una descripción estadística de los aspectos de la población estudiados. A partir de los datos obtenidos, podemos describir la frecuencia, la distribución estadística y descubrir las relaciones entre las variables implicadas, generalizando las conclusiones. Los datos recogidos suelen ser analizados en función de rasgos personales o profesionales de los sujetos encuestados, tales como el sexo, la edad, el nivel académico, la clase social y la profesión.

### 2.5.1. Muestra objeto de estudio.

Los diferentes tamaños y tipos de los colectivos contemplados en la investigación quedan recogidos en la tabla 1.

Colectivo de estudio	Muestra invitada	Muestra participante	%
Directivos y Docentes	17	17	9,9%
Estudiantes	198	76	44,44%
Titulados <sup>1</sup>	320	59	34,5%
Empleadores, Supervisores Institucionales, Otros Profesionales y Dirigentes de organizaciones sociales	212	19	11,1%
Total	733	171	100%

Tabla N° 1: Relación entre la muestra invitada y la muestra efectiva

<sup>1</sup> De los cuales un 86%, se encuentra trabajando.



### 2.5.2. Proceso de recogida de datos.

Tomando como base las dimensiones y variables comentadas con anterioridad, se diseñó un cuestionario adaptado a la plataforma Opina (sistema de gestión de encuestas a través de Internet) de la Universidad de Sevilla. Tras un arduo proceso en el que se obtuvieron los e-mails de las poblaciones universo de los distintos colectivos objeto de estudio, se envió un mailing en el que se indicaba la url para cumplimentar el instrumento online.

Gracias a este procedimiento de recogida de datos, logramos, por un lado, que la muestra invitada fuera prácticamente la población universo en el caso de algunos colectivos, con el mismo gasto de recursos que si hubiésemos empleado una de tamaño más reducido; por otro, un ahorro económico, ambiental y laboral, puesto que no fue necesario realizar copias impresas del cuestionario y los datos fueron generados por el propio programa, en lugar de vernos obligados a introducirlos manualmente en una aplicación informatizada de análisis como, por ejemplo, SPSS.

## 3. RESULTADOS

De los 171 sujetos que han constituido la muestra participante, como puede apreciarse en el gráfico 1, casi el 80% está representado por estudiantes (44,4%) o trabajadores sociales activos (34,5%).

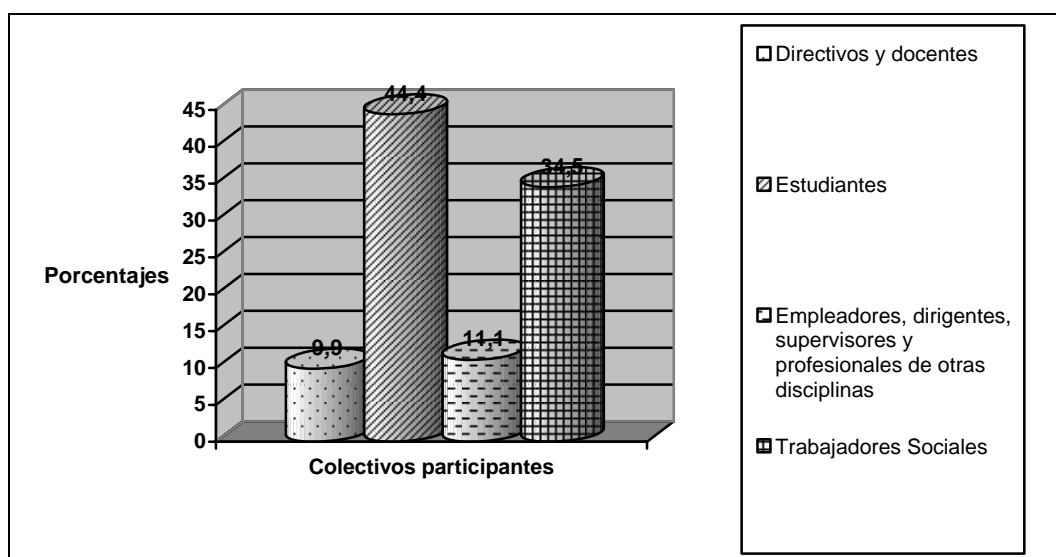


Gráfico 1: Muestra participante

La gran mayoría de los encuestados, más del 70% (ver gráfico 2), señalan como **competencias críticas**: “ser responsable en el ejercicio del puesto de trabajo” (81,3%), “contar con capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro como norma de convivencia social” (78,4%), “analizar, comprender, interpretar y explicar la realidad en vínculo con la intervención” (77,8%), “situarse en el contexto específico para diseñar e implementar intervenciones fundamentadas y pertinentes” (76%), “respetar las diferencias individuales y la interculturalidad” (74,3%), “conocer el entorno social y laboral para diseñar e implementar intervenciones” (73,1%), “diseñar e implementar estrategias

metodológicas adecuadas para la investigación e intervención” (72,5%), “actuar de forma coherente con los principios éticos de la profesión y el propio posicionamiento teórico-filosófico (confidencialidad relativa, conciencia de límite...)” (72,5%), “diseñar y desarrollar intervenciones (proyectos, programas, servicios, sistemas, asesorías...) que generen condiciones para el fortalecimiento de la actoría individual y colectiva” (70,8%).

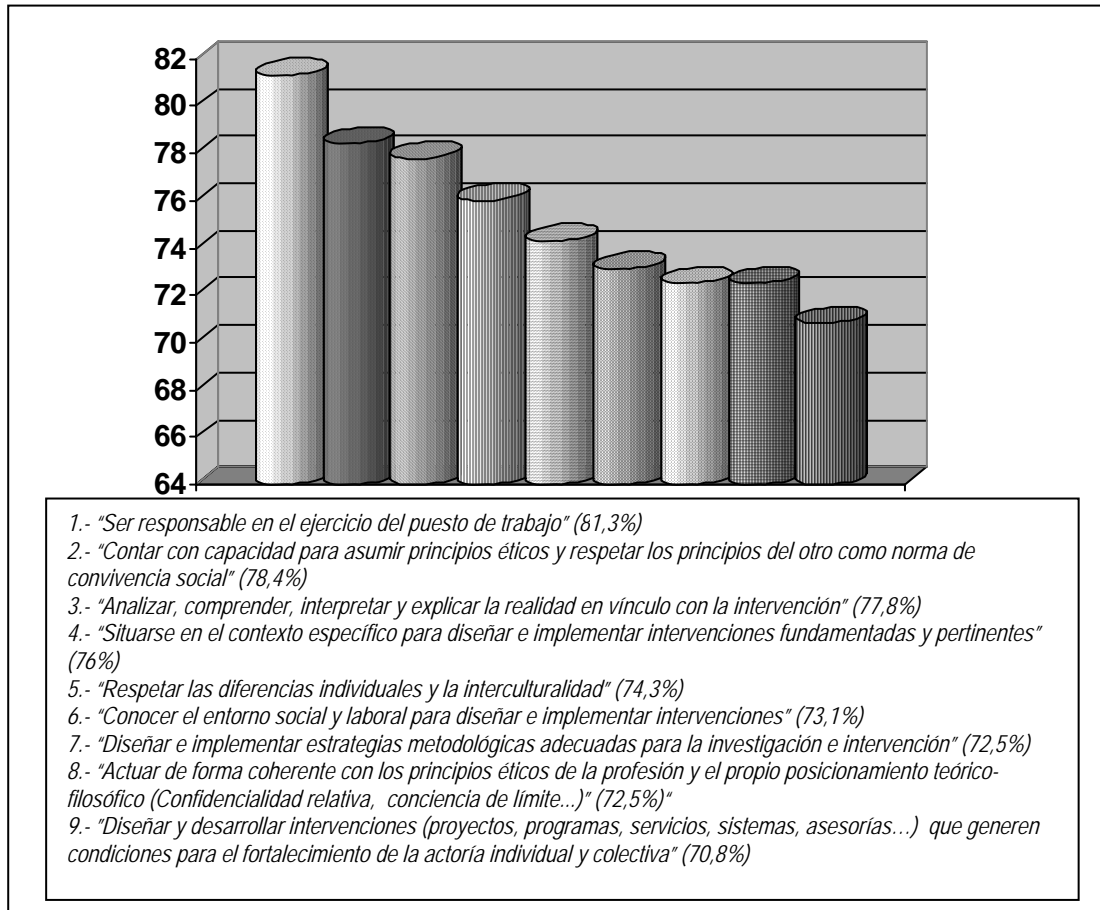


Gráfico 2. Competencias críticas

Por otro lado, como puede apreciarse en el gráfico 3, más de la mitad de los sujetos califican como **competencias importantes**: “conocer estrategias, procedimientos y técnicas para la gestión de la información relacionada con el puesto de trabajo o con otros implicados en la problemática sobre la que se centra el ejercicio profesional (psicólogos, sociólogos, antropólogos...)” (58,5%), “facilitar procesos de comunicación e información, apoyándose en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación” (57,3%), “comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado y de cambio” (50,9%), “crear y gestionar consultoras, asociaciones, organismos no gubernamentales, etc.” (50,3%), y “conocer los procesos de planificación y gestión de las diferentes formas de actuación acordes al puesto de trabajo” (50,3%).

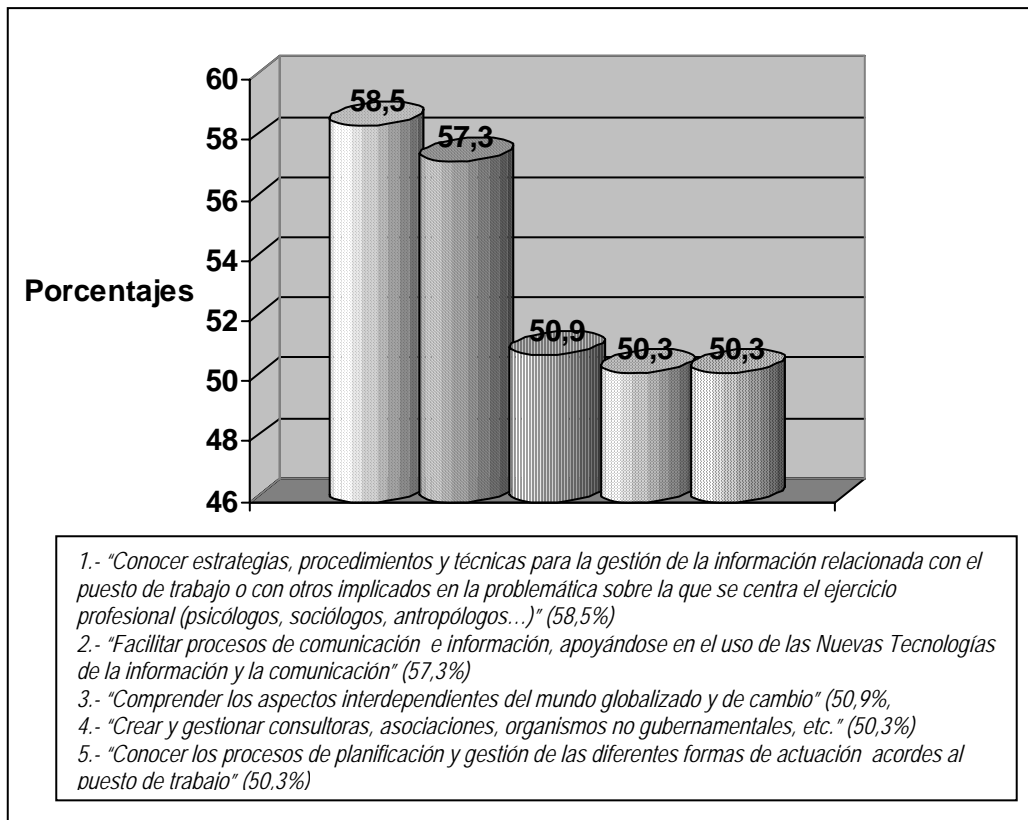


Gráfico 3. Competencias importantes

Finalmente, en lo que respecta a las **competencias complementarias** (ver gráfico 4), cabría señalar que los encuestados hacen referencia, en mayor medida, a “conocer una segunda lengua” (59,1%), “asumir funciones de liderazgo” (26,9%), “emitir informes técnicos, peritajes y auditorías relacionadas con el puesto de trabajo” (22,2%) e “integrarse en la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana” (21,1%).

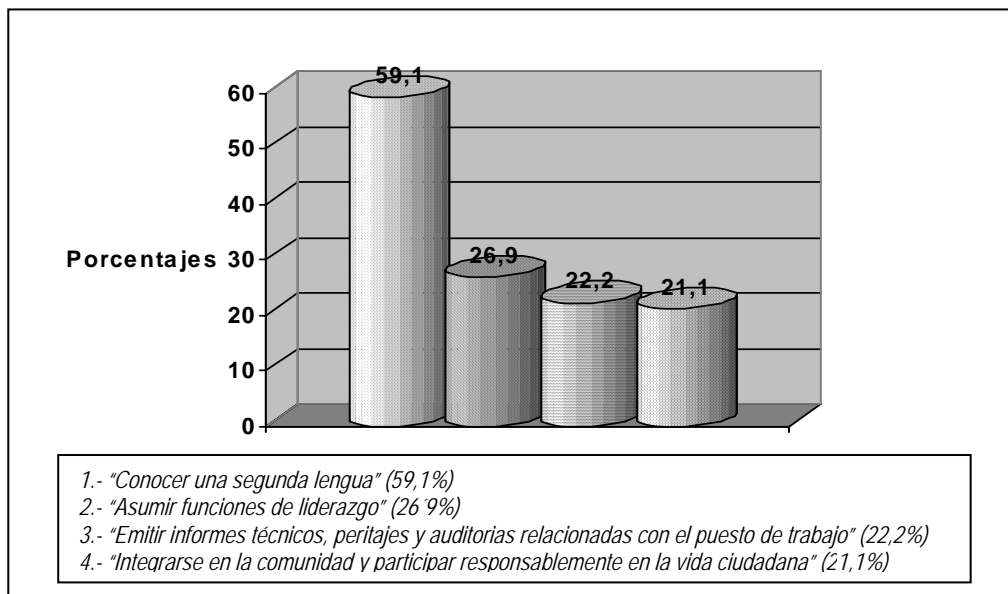


Gráfico 4. Competencias complementarias

Por otro lado, tal como se mencionó al inicio de este apartado, con el ánimo de realizar un estudio comparativo entre los diferentes colectivos, se efectuó una prueba de bondad de ajuste mediante la cual se constata que no existe una distribución normal de los datos referentes a estos colectivos, optándose pues por la aplicación de una prueba no paramétrica para más de dos muestras independientes (H de Kruskal Wallis) para comprobar si existen o no diferencias significativas entre las opiniones de los diferentes colectivos.

Competencias	Colectivo	N	Rango prom.	Chi-Cuad.	Sig. asin.
Conocimiento de una segunda lengua.	Directivo y docentes	17	91,68	13,141	<b>,004</b>
	Estudiantes	76	<b>97,46</b>		
	Empleadores...	19	<b>64,00</b>		
	Trabajadores sociales	59	76,69		
Crear y gestionar consultoras, asociaciones, organismos no gubernamentales, etc	Directivo y docentes	17	84,56	10,010	<b>,018</b>
	Estudiantes	76	<b>96,88</b>		
	Empleadores...	19	<b>64,21</b>		
	Trabajadores sociales	59	79,42		
Desarrollar estrategias que faciliten la colaboración, la creación de redes, la implicación de los diferentes actores que participan de la problemática sobre la que se centra el ejercicio profesional.	Directivo y docentes	17	82,53	10,170	<b>,017</b>
	Estudiantes	76	85,55		
	Empleadores...	19	<b>59,95</b>		
	Trabajadores sociales	59	<b>95,97</b>		
Emitir informes técnicos, peritajes y auditorías relacionados con el puesto de trabajo.	Directivo y docentes	17	<b>112,97</b>		
	Estudiantes	76	<b>74,24</b>		

	Empleadores...	19	82,95	12,763	<b>,005</b>
	Trabajadores sociales	59	94,36		
Desarrollar un pensamiento creativo e innovador en la investigación y la intervención.	Directivo y docentes	17	<b>98,41</b>	9,423	<b>,024</b>
	Estudiantes	76	81,55		
	Empleadores...	19	<b>64,63</b>		
	Trabajadores sociales	59	95,03		
Considerar para los procesos de construcción de conocimiento, tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo.	Directivo y docentes	17	<b>104,29</b>	8,710	<b>,033</b>
	Estudiantes	76	86,93		
	Empleadores...	19	<b>63,34</b>		
	Trabajadores sociales	59	86,83		
Dar cuenta de manera rigurosa de su intervención.	Directivo y docentes	17	<b>107,12</b>	13,031	<b>,005</b>
	Estudiantes	76	80,07		
	Empleadores...	19	<b>63,92</b>		
	Trabajadores sociales	59	94,67		
Desarrollar un Pensamiento complejo relativo a la intervención y construcción de conocimiento.	Directivo y docentes	17	<b>108,44</b>	17,800	<b>,000</b>
	Estudiantes	76	88,58		
	Empleadores...	19	<b>48,55</b>		
	Trabajadores sociales	59	88,27		
Ser responsable en el ejercicio del puesto de trabajo.	Directivo y docentes	17	91,32		
	Estudiantes	76	<b>76,27</b>		

	Empleadores...	19	93,26	11,650	<b>,009</b>
	Trabajadores sociales	59	<b>94,66</b>		
Capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro como norma de convivencia social.	Directivo y docentes	17	<b>94,74</b>	8,248	<b>,041</b>
	Estudiantes	76	79,49		
	Empleadores...	19	<b>77,34</b>		
	Trabajadores sociales	59	94,65		
Considerar tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo para los procesos de construcción de conocimiento.	Directivo y docentes	17	73,62	10,023	<b>,018</b>
	Estudiantes	76	87,59		
	Empleadores...	19	<b>63,18</b>		
	Trabajadores sociales	59	<b>94,87</b>		
Resolver conflictos mostrando creatividad, tolerancia y autonomía para tomar decisiones en razón de sus principios éticos.	Directivo y docentes	17	<b>110,85</b>	16,820	<b>,001</b>
	Estudiantes	76	<b>73,09</b>		
	Empleadores...	19	81,66		
	Trabajadores sociales	59	96,87		
Mantener un comportamiento crítico, reflexivo y creativo en la investigación y la intervención.	Directivo y docentes	17	<b>99,35</b>	12,382	<b>,006</b>
	Estudiantes	76	79,76		
	Empleadores...	19	<b>65,95</b>		
	Trabajadores sociales	59	96,64		
Actuar de forma coherente con los principios éticos de la profesión y el propio posicionamiento teórico-filosófico. (Confidencialidad relativa, conciencia de límite...)	Directivo y docentes	17	<b>99,97</b>		
	Estudiantes	76	<b>75,65</b>		

	Empleadores...	19	77,24	14,499	<b>,002</b>
	Trabajadores sociales	59	98,13		
Mostrar sensibilidad ante los problemas sociales.	Directivo y docentes	17	<b>111,09</b>	16,102	<b>,001</b>
	Estudiantes	76	<b>71,97</b>		
	Empleadores...	19	90,03		
	Trabajadores sociales	59	95,54		
Desarrollar una intervención democratizadora en cuanto elemento ético, de respeto, promoción y defensa de los derechos humanos.	Directivo y docentes	17	<b>102,03</b>	8,126	<b>,043</b>
	Estudiantes	76	83,64		
	Empleadores...	19	<b>65,79</b>		
	Trabajadores sociales	59	90,93		

Tabla N° 2: Diferencias en el juicio acerca de las competencias entre los diferentes colectivos (H de Kruskal Wallis).

Como podemos apreciar en la tabla N° 2, tan sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos colectivos en 16 de las 44 comparaciones. En siete de los casos las diferencias se producen, al menos, entre los empleadores y los directivos, en dos de los casos entre estudiantes y empleadores y en otros dos, entre trabajadores sociales y empleadores. En todas estas situaciones, las puntuaciones resultan desfavorables para quienes emplean. El resto de casos corresponden, en cuatro ocasiones, a diferencias entre, al menos, directivos y estudiantes y un caso más, entre estos últimos y los Trabajadores Sociales, resultando las puntuaciones desfavorables en todas ellas, para los estudiantes. Tomando en consideración estos resultados, podemos afirmar que:

- Los empleadores confieren una menor importancia que los directivos y docentes en lo referente a competencias tales como: “desarrollar un pensamiento creativo e innovador en la investigación y la intervención”, “considerar para los procesos de construcción de conocimiento, tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo”, “dar cuenta de manera rigurosa de su intervención”, “desarrollar un pensamiento complejo relativo a la intervención y construcción de conocimiento”, “capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro como norma de convivencia social”, “mantener un comportamiento crítico, reflexivo y creativo en la investigación y la intervención”, y “desarrollar una intervención democratizadora en cuanto elemento ético, de respeto, promoción y defensa de los derechos humanos”.
- Los directivos y docentes consideran en mayor medida que los estudiantes la

importancia de competencias como por ejemplo: “emitir informes técnicos, peritajes y auditorías relacionados con el puesto de trabajo”, “resolver conflictos mostrando creatividad, tolerancia y autonomía para tomar decisiones en razón de sus principios éticos”, “actuar de forma coherente con los principios éticos de la profesión y el propio posicionamiento teórico-filosófico (confidencialidad relativa, conciencia de límite...)”, “mostrar sensibilidad ante los problemas sociales”.

- Los trabajadores sociales señalan, en mayor grado que los empleadores, la necesidad de contar con competencias relativas a “desarrollar estrategias que faciliten la colaboración, la creación de redes, la implicación de los diferentes actores que participan de la problemática sobre la que se centra el ejercicio profesional” y “considerar tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo para los procesos de construcción de conocimiento”.
- Los empleadores consideran, en menor medida que los estudiantes, la importancia de competencias referentes a “conocer una segunda lengua” y “crear y gestionar consultoras, asociaciones, organismos no gubernamentales, etc”.
- Los estudiantes hacen referencia, en menor medida que los trabajadores sociales, a la necesidad de “ser responsable en el ejercicio del puesto de trabajo”.

Con respecto a los resultados de la pregunta abierta del cuestionario sobre aquellas competencias que debería tener un Trabajador Social y que no habrían sido recogidas en la encuesta, cabe señalar, a partir de las respuestas de los que la contestaron (23% de los sujetos, 40 de 171), que todas las competencias enunciadas estaban contempladas en los ítemes del instrumento, existiendo una completa coincidencia. La mayoría de los aspectos señalados hacen referencia a la dimensión actitudinal (Sociales y participativas, Saber Ser y/o Estar).

#### 4. CONCLUSIONES

Tomando en consideración los resultados expuestos en el apartado anterior, podemos concluir que los encuestados consideran que es imposible desarrollar la profesión de trabajador social si no se cuenta, al menos, con las siguientes competencias:

- 1.- Ser responsable en el ejercicio del puesto de trabajo (*saber ser y estar*).
- 2.- Ser capaz de analizar, comprender, interpretar y explicar la realidad en vínculo con la intervención (*saber hacer*).
- 3.- Contar con capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro como norma de convivencia social (*saber ser y estar*).
- 4.- Situarse en el contexto específico para diseñar e implementar intervenciones fundamentadas y pertinentes (*saber hacer*).
- 5.- Respetar las diferencias individuales y la interculturalidad (*saber ser y estar*).
- 6.- Conocer el entorno social y laboral para diseñar e implementar intervenciones (*saber*).



- 7.- Diseñar e implementar estrategias metodológicas adecuadas para la investigación e intervención (*saber hacer*).
- 8.- Diseñar y desarrollar intervenciones (proyectos, programas, servicios, sistemas, asesorías...) que generen condiciones para el fortalecimiento de la actoría individual y colectiva (*saber hacer*).
- 9.- Actuar de forma coherente con los principios éticos de la profesión y el propio posicionamiento teórico-filosófico (confidencialidad relativa, conciencia de límite...) (*saber ser y estar*).

Como podemos apreciar, de estas nueve competencias indispensables, cuatro de ellas implican un “saber ser y estar”, otras tantas, un “saber hacer” y tan sólo una, hace referencia a competencias teóricas (“saber”).

Queda patente también la existencia de otras competencias necesarias para el desempeño del puesto de trabajo que, en caso de no poseerlas, se pueden compensar con otras ligadas entre sí. Lo precedente, se expresa en el listado que se presenta a continuación:

- 1.- “Conocer estrategias, procedimientos y técnicas para la gestión de la información relacionada con el puesto de trabajo o con otros implicados en la problemática sobre la que se centra el ejercicio profesional (psicólogos, sociólogos, antropólogos...)” (*saber*).
- 2.- “Facilitar procesos de comunicación e información, apoyándose en el uso de las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación” (*saber hacer*).
- 3.- “Comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado y de cambio” (*saber*).
- 4.- “Crear y gestionar consultoras, asociaciones, organismos no gubernamentales, etc.” (*saber hacer*).
- 5.- “Conocer los procesos de planificación y gestión de las diferentes formas de actuación acordes al puesto de trabajo” (*saber*).

De entre las competencias que sin llegar a ser importantes, ayudan al desempeño del puesto de trabajo, tendríamos que señalar el “dominio de una segunda lengua”.

*“...Es necesario recalcar la necesidad del aprendizaje de una segunda lengua dentro de cualquier formación profesional, sobre todo por los tiempos y en el mundo que hoy vivimos”*

Tomando en consideración los datos expuestos, podríamos concluir que los encuestados entienden que son mucho más necesarias para el desarrollo profesional, las competencias relacionadas con el *saber hacer* y el *saber ser o estar* (procedimentales y actitudinales) que las relativas al propio conocimiento teórico (*saber*). Quizás entonces, la metodología transmisiva tradicional no sea la más idónea, siendo preferible, como apuntan algunos autores (Salinas, 2005), recurrir a otras tales como la resolución de problemas o el trabajo por proyectos.

## 5. REFERENCIAS

- AHUMADA, P. LÓPEZ, J. SALINAS, D (2005): “Un modelo para el desarrollo y evaluación curricular”. *Revista Estudios Sociales*, núm.115/Semestre1/2005, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), pp. 141-166.
- BROWN, S. GLASNER, A (2003): *Evaluar en la Universidad*, Madrid: España, Ediciones Narcea.
- CASTAÑEDA, P (2004): “Competencias profesionales de los asistentes sociales titulados en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso; tradición y transformación”. *Revista Universitaria de Trabajo Social*, núm.1, Valparaíso Chile: Ediciones Universidad de Valparaíso, pp. 15-72
- GONZÁLEZ, J. WAGENAAR, R (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOODSON, I (2003): *Estudio del currículum. Casos y método*. Argentina, Amorrortu Editores.
- HAWES, G y CORVALÁN, O (2005): “Construcción de un perfil profesional”. Proyecto Mecesup. Tal 0/01.Documento de trabajo 1/2004.
- HERNÁNDEZ, F. CUESTA, J. D. MARTÍNEZ, P. RUIZ, E (2006): “Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención”, en *RIE. Barcelona España: Revista Investigación Educativa*, 24(2), pp. 615-632.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999) *Declaración de Bolonia*  
<[http://www.mec.es/universidades/ees/files/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.mec.es/universidades/ees/files/Declaracion_Bolonia.pdf)> [23-05-2008]
- SALAS, A (2002): *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- SALINAS, D (2007) *Estudio sobre los exámenes de grado como procedimiento de evaluación en Escuelas de Trabajo Social pertenecientes a Universidades públicas de Chile*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Universidad de Cádiz, España.
- SALINAS, W. A (2005) “Formación por competencias en educación superior. una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista iberoamericana de educación*, 36, 9, Madrid, OEI, pp. 21-31.



# **LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL**

**María del Mar Sanjuán Roca, *Universidad de Santiago de Compostela***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los datos que se presentan en este trabajo proceden de una investigación<sup>1</sup> sobre el módulo de de Formación y Orientación Laboral (en adelante FOL), realizada con datos del curso académico 2006-2007 en los centros públicos de la CCAA de Galicia. En el mencionado estudio se buscó caracterizar al profesorado que impartía FOL, las repercusiones que sus peculiaridades a nivel formación y acceso a la función docente tenían en la formación de los alumnos/as y la visión que el mencionado profesorado tenía sobre dicho módulo, tanto en cuanto a su docencia como en cuanto a las competencias adquiridas por sus alumnos/as, articulándose la información en seis dimensiones a estudiar. De las seis dimensiones, una está directamente vinculada con la actividad docente y la percepción de los logros de sus alumnos/as por parte del profesorado y que será la presentada en este trabajo.

Como se mencionaba en líneas anteriores la investigación se centró en el conocimiento y análisis del módulo de FOL, que está integrado en los ciclos formativos de grado medio y

---

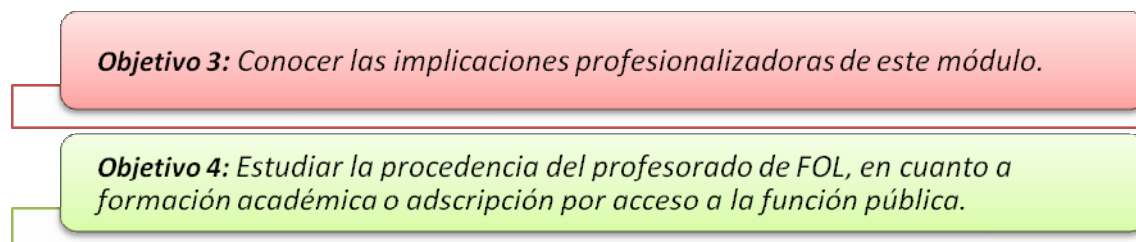
<sup>1</sup> SANJUÁN ROCA, M.M. (2008): *El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales. Tesis doctoral defendida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y dirigida por A. Rial Sánchez.*

superior. La importancia de este módulo se basa en la formación transversal que debe proporcionar a los futuros trabajadores, con sus características de asesoramiento y orientación en temáticas directamente implicadas en la inserción laboral y en el “saber moverse” en contextos laborales, una vez terminada la etapa de formación inicial.

Interesaba estudiar no sólo sus características en el diseño curricular, sino también su desarrollo y la adquisición de las capacidades terminales que lo sustentan, pero desde la visión del profesorado que lo imparte, que conforma un colectivo con una idiosincrasia particular, fruto de su implicación en un proceso de Reforma que parece no haber finalizado, mostrando a un grupo heterogéneo tanto en formación como en procedencia y en consecuencia diferente en su percepción de la realidad en las aulas y con sus alumnos/as.

A continuación se presentan los objetivos que se planearon y que están directamente relacionados con la temática aquí presentada:

*Esquema 1: Objetivos del estudio relacionados con la adquisición de las competencias profesionales*



## 2. MÉTODO

Se optó por un método combinado cuantitativo-cualitativo, que se justificó al realizar un estudio descriptivo tipo survey a través del que se ofrecía información sobre un problema de importancia educativa. Además, la investigación pretendía establecer las características del objeto de estudio planteado en Galicia, por lo que el primer paso fue mostrar una radiografía de la situación, objetivo que se alcanzó a través de una metodología cuantitativa. Sin embargo, se necesitaba no sólo conocer la realidad, sino también qué es lo que la provoca y cuál es la trayectoria de la problemática en los centros, más allá de los datos cuantitativos o documentales, cuál es el enfoque del profesorado interviniente y de las personas con capacidad política para cambiar ciertas realidades. Y la necesidad de esta información implicó la decisión de utilizar una metodología cualitativa, en combinación con la cuantitativa antes explicitada.

### 2.1. Participantes

Sabiendo desde el principio que la población, es decir, el profesorado de FOL de los centros públicos de la CCAA de Galicia, a la que nos dirigíamos no sería muy numerosa, la asumimos en su conjunto como participantes en la investigación ya que el módulo de FOL se debería impartir en todos los ciclos formativos tanto de grado medio como de grado superior, siendo la oferta en Galicia en el curso 2006-2007 de 829 según la Orden del 30 de mayo de 2006 (DOG 16-6-2006), en un total de 177 centros educativos sostenidos con fondos públicos (<http://www.edu.xunta.es/webcentros/jsp/index.jsp> consultada en octubre de 2006).

Como resultado de los trámites realizados con el Servicio de Profesorado de Enseñanzas Secundaria, de Formación Profesional e de Réxime Especial de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia se tuvo, en octubre de 2006, acceso al listado de profesores de la especialidad de FOL (código 590105) con sus destinos, un total de 162 profesores/as (de los cuales se descartó 1 por tener plaza definitiva en un centro fuera de Galicia y 2 más que tenían un destino provisional en la Administración educativa). También, en octubre del mismo año, se publicó el listado de plazas vacantes para profesores de enseñanza secundaria (<http://www.edu.xunta.es/cxts/action/listadoVacantes> consultada en octubre de 2006) y en concreto para la especialidad de FOL, estando compuesto el listado por 14 plazas en diferentes centros educativos, a cubrir con sustitutos e interinos. Todo ello, hizo que la muestra invitada fuera de 173 profesores/as, a los que se enviaron cuestionarios. De estos, contestaron 58 profesores que componen la muestra aceptante, aunque dos respuestas tuvieron que ser desechadas, y los restantes se utilizaron para el estudio. Por lo tanto, 56 profesores, que representan el 32,4% de la muestra invitada, constituyeron la muestra informante, lo que permite afirmar que se cumplen las características exigibles desde el punto de vista científico, de suficiencia, representatividad y significatividad.

## 2.2. Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario, un grupo de discusión y una entrevista.

En la elaboración del cuestionario se utilizaron preguntas cerradas (doble alternativa y escala) y preguntas abiertas, al igual que para el guión del grupo de discusión y para el de la entrevista. Planteándose un total de 129 variables, que se agruparon en torno a seis dimensiones: datos identificativos, docencia, funciones en el departamento de orientación, funciones en el ciclo formativo, datos sobre sus alumnos/as y sus clases y cuestiones relacionadas con su propia formación. De las cuales sólo consideramos como independientes las que tienen que ver con los datos identificativos de los/las participantes, y de los referidos en otras dimensiones tan solo las que tienen que ver con la identificación de la docencia que imparte el profesorado participante en el estudio. En la tabla 1, que aparece a continuación, se presentan las relacionadas con las dimensiones 1 y 5.

Tabla 1: Variables del cuestionario con respecto a la dimensión 1 y 5

Nº VARIABLE	DENOMINACIÓN VARIABLE	Nº VARIABLE	DENOMINACIÓN VARIABLE
DIMENSIÓN 1º: DATOS IDENTIFICATIVOS		DIMENSIÓN 5º: DATOS SOBRE SUS ALUMNOS/AS Y SUS CLASES	
V2	Edad	V74	Información a sus alumnos/as sobre formación continua y ocupacional
V3	Sexo	V75	Ajuste del módulo al perfil profesional
V4-V7	Formación académica	V76	Medida en que conoce el profesorado el currículo

Nº VARIABLE	DENOMINACIÓN VARIABLE	Nº VARIABLE	DENOMINACIÓN VARIABLE
			del ciclo formativo en que imparte docencia
V8	Forma de acceso	V77	Nº de horas del módulo ajustado
V9-V11	Tiempo en la docencia y categoría profesional	V78-102	Capacidades desarrolladas por los alumnos/as
V12	Tipo de centro	V103	Logro de los objetivos del módulo
V13	Ubicación del centro	V104-118	Nivel de adquisición de los contenidos
V14	Provincia	V119	Adquisición de la competencia general
V15-V31	Módulos y materias que imparte	V120	Adquisición de las competencias transversales

### 2.3. Procedimiento

Las estrategias utilizadas para la recogida de información fueron consecutivas en el tiempo, así, en primer lugar, se enviaron los cuestionarios a la muestra seleccionada; posteriormente, se organizó el grupo de discusión que obedeció a la necesidad de triangular los datos recogidos a través de los cuestionarios, tanto por la posibilidad de que las respuestas tuviesen matizaciones como porque se expresasen nuevos planteamientos por parte de un grupo de seis profesores/as que impartían docencia en centros de Formación Profesional. Y, por último se eligió para la entrevista un “informante clave”, ya que nos faltaba conocer las respuestas a determinadas preguntas que planteaba el profesorado y determinados razonamientos al status quo de la formación profesional en general y del módulo de FOL en particular, razón por la cual solicitamos y realizamos una entrevista no estructurada al Director Xeral de Formación Profesional de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

### 3. RESULTADOS

Tras la codificación de los datos recogidos con los cuestionarios se procedió a su tratamiento informático que se efectuó con el SPSS 13.0. A continuación y una vez establecidas en el análisis cuantitativo las categorías esenciales del estudio, se realizó el análisis cualitativo a través del contenido de las preguntas abiertas y la transcripción literal de los discursos grabados en audio del grupo de discusión y de la entrevista, procediéndose a la revisión y acotación de la información en las mismas categorías ya previamente definidas.

De los resultados obtenidos presentamos los relacionados con dos dimensiones: datos de identificación personal y académico-profesional, que enmarcan el perfil de los participantes en el estudio y los datos que estos aportaron con respecto a su materia y lo conseguido con sus alumnos/as.

### 3.1. Perfil del profesorado participante

El profesorado participante en la encuesta tiene mayoritariamente entre 31 y 40 años de edad (50%), son equitativamente hombres y mujeres. Con respecto a su formación son en su mayoría licenciados (80,4%), prioritariamente en Derecho (58,9%). Han accedido (73,2%) a la carrera docente mediante oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria, en la especialidad de FOL. Además, casi todos son funcionarios (94,5%) y en porcentaje elevado desde hace 6 -10 años (42,9%). En su mayoría trabaja en un Instituto de Enseñanza Secundaria (83%), en una ciudad (66,1%) en un porcentaje superior y siendo su ubicación más elevada en A Coruña (47,4%) o Lugo (28,3%).

Este profesorado de FOL raramente imparte materias en la ESO (1,8%), lo mismo sucede con Bachillerato (5,4%) o en los Programas de Garantía Social (16,1%). Con respecto a los Ciclos Formativos, el 78,6% da clase de FOL en Grado Medio y el 75% en Grado Superior.

### 3.2. Consideraciones sobre los contenidos y las capacidades terminales

Se pidió a los profesores participantes que valorasen con una escala (nada, poco, algo, mucho, bastante) la adquisición de capacidades por parte de sus alumnos/as. Estas capacidades estaban relacionadas con las capacidades terminales que debe alcanzar un alumno/a del módulo de FOL al finalizar sus estudios y, por supuesto, con los bloques de contenido que los profesores/as valoraron en función de la adecuación, de la importancia con respecto a la finalidad de módulo que imparten y, también, del porcentaje de horas dedicadas.

A continuación, para clarificar el proceso se relacionarán las capacidades con los bloques de contenido, aunque se asume la evidencia de que en ocasiones para alcanzar una capacidad sería necesario trabajar diferentes bloques, sin embargo desde esa asunción se asociaron por afinidad “temática” como refleja la tabla 2, así en el momento posterior de exponer los resultados obtenidos servirá de base esta organización, y en función de los bloques de contenido se comentarán las capacidades adquiridas.

Tabla 2: Relación entre los bloques de contenidos y las capacidades a desarrollar por los alumnos/as

Salud Laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral y que pueden afectar a la salud</li> <li>Aplicar medidas de prevención y protección</li> <li>Analizar las actuaciones que se seguirían en el caso de accidente laboral</li> <li>Aplicar las medidas sanitarias básicas</li> </ul>
Legislación y relaciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer la legislación vigente en materia laboral</li> <li>Conocer sus derechos como trabajadores</li> <li>Conocer sus deberes como trabajadores</li> </ul>
Orientación e inserción socio-laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar las formas y procedimientos de inserción en la realidad laboral como trabajadores por cuenta propia o ajena</li> <li>Analizar los itinerarios profesionales más adecuados a su formación, intereses y capacidades</li> <li>Identificar las ofertas de trabajo más adecuadas para sí mismos</li> <li>Elaborar un curriculum vitae</li> <li>Saber cómo presentarse a una entrevista de trabajo</li> <li>Conocer la oferta de puestos de trabajo en su perfil profesional</li> </ul>
Principios de economía / Economía y organización de la empresa / El sector productivo en la CCAA de Galicia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer los principios básicos para analizar el tejido empresarial gallego</li> <li>Analizar la evolución socio-económica de su sector productivo de referencia</li> </ul>

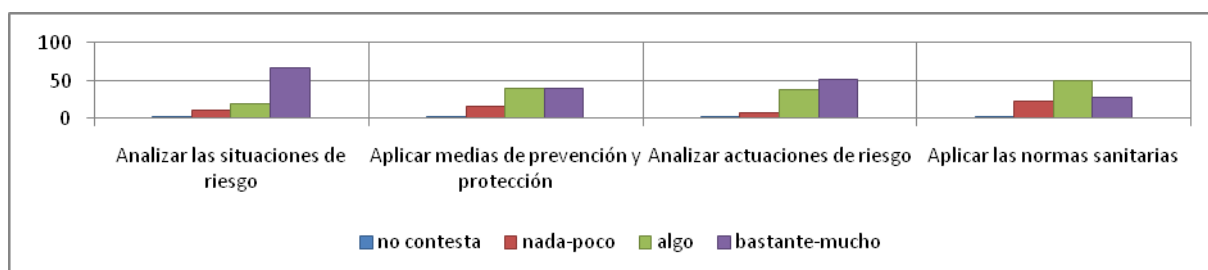


*Bloque de contenidos “Salud Laboral”*

El profesorado considera que “Salud Laboral” es una temática muy adecuada (41,1%), con una importancia alta (49%) y le dedican como media el 25,30% de las horas del módulo, pero en algún caso lo eliminarían como bloque de contenido perteneciente al módulo de FOL, la incorporarían a otro módulo específico. Veamos cual es, en función de esta importancia y adecuación, el nivel que después tiene, según los mismos informantes, en las capacidades adquiridas por su alumnado.

Como podemos observar en el gráfico 1, los profesores/as consideran que el 67,8% de sus alumnos (de los cuales el 10,7% contestan “mucho” y el 57,1% que “bastante”) son capaces de analizar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral que pueden afectar a la salud, el 19,6% cree que “algo” y el 10,7% que “poco”.

*Gráfico 1: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Salud laboral”*



El 41,1% cree que sus alumnos/as al finalizar el módulo son bastante o muy capaces de analizar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral que pueden afectar a la salud, el 41,1% contesta que “algo”, mientras que el 16,1% (“nada” y “poco”) cree que este objetivo no será alcanzado.

El 51,8% contesta que considera que sus alumnos/as alcanzan el objetivo de analizar las actuaciones que seguirían en caso de un accidente laboral con holgura (“bastante” o “mucho”), un 39,3% dicen que “algo”, pero un 7,2% dudan de que alcancen dicho objetivo.

El 92,8% dice que sus alumnos/as serían capaces de en mayor o menor medida aplicar la normativa sanitaria, de estos un 26,7% creen que bastante o mucho y sin embargo sube el número de los que consideran que lo alcanza en poco o nada, en concreto un 21,5%, pero los valores más altos sigue alcanzándolos el “algo” que lo contestan el 50% del profesorado participante.

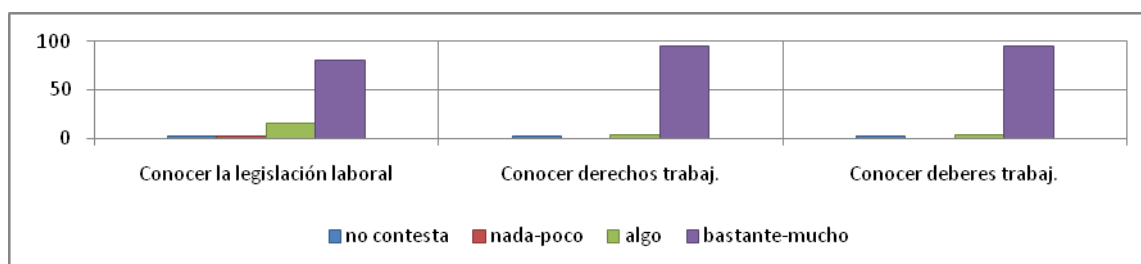
*Bloque de contenidos “Legislación y relaciones laborales”*

Con respecto a “Legislación y relaciones laborales” responden que es una temática muy adecuada (80,4%) y le conceden una importancia elevada (55%), y su dedicación media es del 40,64% del horario. Y, el mismo porcentaje del 80,4%, contestan que sus alumnos/as consiguen conocer la legislación vigente en materia laboral “bastante” o “mucho”, mientras que el 3,6% contestan que poco o nada y el 16,1% consiguen dicho objetivo “algo”, como podemos ver en el gráfico 2.

Los profesores/as contestan en un porcentaje alto, el 94,7% valoran el conocimiento de sus alumnos/as sobre los derechos de los trabajadores como “bastante” o “mucho”, frente a un 3,6% que consideran que lo conocen “algo”.

Con respecto al conocimiento que tienen sus alumnos/as sobre sus deberes como trabajadores, el 94,6% contestan que los conocen “bastante” o “mucho” frente al 3,6% que considera que los conocen “algo”.

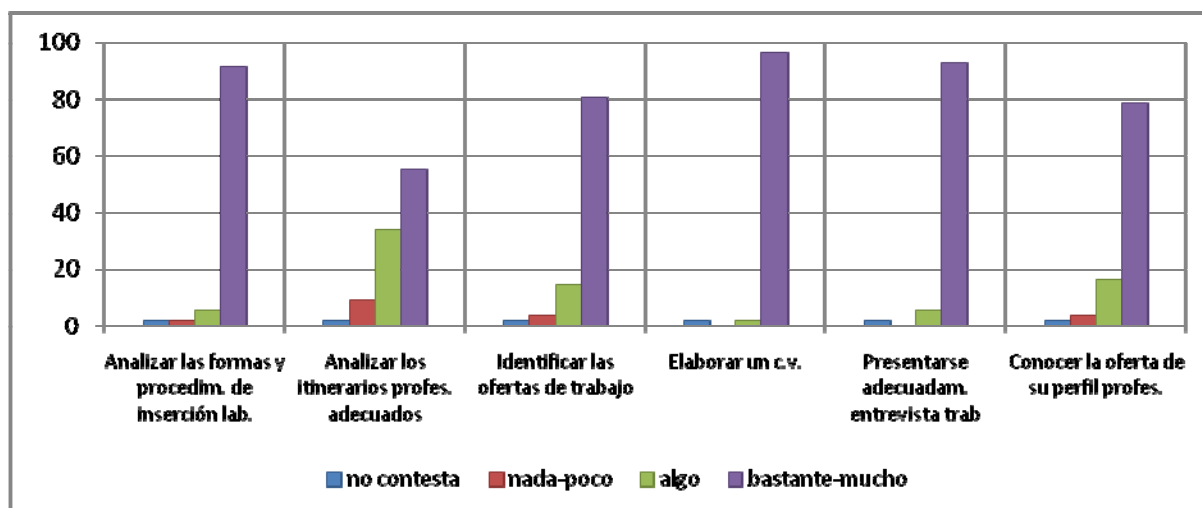
Gráfico 2: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Legislación y relaciones laborales”



*Bloque de contenidos “Orientación e inserción laboral”*

Al preguntar sobre “Orientación e inserción laboral”, las respuestas se dirigieron a considerarla como muy adecuada (64,3%), con una importancia alta (37%) y una dedicación horaria de 22,88% de su tiempo docente como media, y, con respecto a la adquisición por parte de sus alumnos de las capacidades relacionadas con el bloque de contenidos los resultados son los que refleja el gráfico 3 y, posteriormente, se explicitarán.

Gráfico 3: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Orientación e inserción laboral”



El 91,1% (“bastante” o “mucho”) del profesorado encuestado considera que sus alumnos/as son capaces sin ningún problema de articular lo necesario para ser trabajadores tanto por cuenta propia como ajena, pero el 7,2% cree que “poco” (1,8%) o “algo” (5,4%).

Al preguntar al profesorado si considera que son capaces de organizar su propio itinerario formativo los valores se concentran en la escala intermedia, el 33,9% considera que “algo” y el 44,6% que “bastante”, que junto al 10,7% que creen que “mucho”, establecen que más del 50% del profesorado considera que no tendrían dificultad alguna para esto.

Los profesores/as informantes del estudio consideran que los alumnos/as son capaces de identificar las ofertas que les convienen en un 80,4% (“bastante” o “mucho”), pero el 17,9% no los consideran muy capaces de hacerlo (3,6% “poco” y 14,3% “algo”).

El 51,8% del profesorado que contestó el cuestionario considera que sus alumnos/as son muy capaces de elaborar su curriculum vitae, mientras que el 44,6% cree que son “bastante” capaces y un 1,8%, opinan que sus alumnos/as serían “algo” capaces.

El 92,8% del profesorado considera que sus alumnos/as son capaces en mayor o menor medida (“bastante” o “mucho”) de presentarse a una entrevista de trabajo adecuadamente, mientras que el 5,4% lo duda, es decir contesta “algo”.

El profesorado que contestó el cuestionario considera que sus alumnos/as conocen la oferta de puestos de trabajo en cuanto a su perfil profesional en un 64,3% “bastante” y en 14,3% “mucho”, pero el 16,1% cree que “algo” y el 3,6% que “poco”.

*Bloque de contenidos “Principios de economía”, “Economía y organización de la empresa” y “El sector productivo en la CCAA de Galicia”*

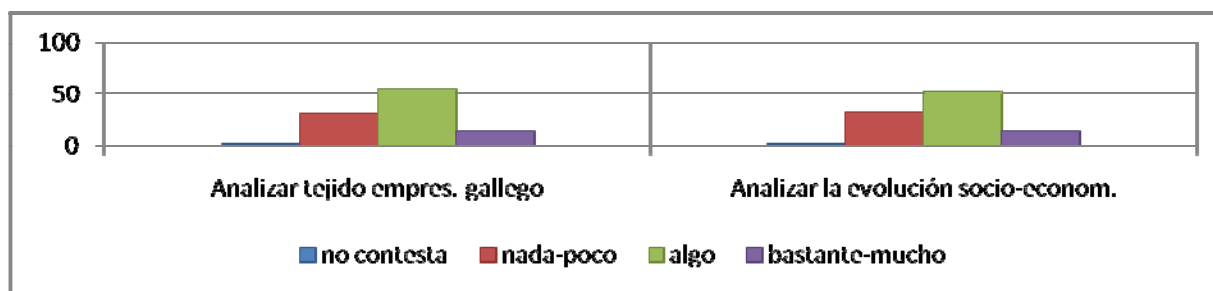
Se ha considerado, que para conseguir desarrollar las capacidades que más adelante se analizaron, era necesario aunar los bloques de contenido relacionados con economía y sector productivo, por la necesidad de conocer conceptos relacionados con la economía, para poder analizar el entramado productivo y empresarial.

Los profesores/as, contestan que “Principios de Economía” es un bloque de contenido bastante adecuado (42,9%), le conceden una importancia mínima (46%) y la carga horaria media que le dedican es del 13,68%, lo cual resulta coherente con que lo eliminarían del currículum de FOL, como exponen en respuestas abiertas al cuestionario. Con respecto a “Economía y organización de la empresa” consideran como bastante adecuada (42,9%), la importancia es media (64%) y las horas dedicadas como media son el 20,27% del horario lectivo. Y, por último de “El sector productivo en la CCAA de Galicia” consideran que es bastante adecuada (33,9), le otorgan una importancia mínima (39%) y le dedican como media el 12,16% de las horas asignadas al módulo de FOL, lo cual justifica el hecho de que quieran eliminarlo como materia a impartir en este módulo.

Al preguntarles a los profesores/as, como refleja la el gráfico 4, sobre la capacidad que sus alumnos/as tienen para analizar el tejido empresarial gallego, el 10,7% responden que “nada”, el 73,2% considera que “poco” o “algo” y tan solo el 14,3% cree que “mucho” o “bastante”.

Los profesores/as consideran que sus alumnos/as son capaces de analizar la evolución socio-económica de su sector productivo de referencia, en un 1,8% “mucho”, un 12,5%.

Gráfico 4: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Principios de economía”; “Economía y organización de la empresa” y “El sector productivo en la CCAA de Galicia”



#### 4. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en el transcurso de la investigación, algunos de los cuales se refieren a las valoraciones hechas por el profesorado sobre la adecuación de los bloques de contenido que se han analizado en el apartado anterior, consiguieron una vez más poner en valor la necesidad de una formación común y transversal a la formación profesional, en la que se dote al alumnado de conocimientos suficientes no sólo para “saber moverse” en el contexto laboral, sino también para que su inserción laboral sea lo más ajustada posible a su formación. Con argumentos basados en las competencias socio profesionales que proporciona FOL, tanto en habilidades para las relaciones en el contexto laboral como en capacidades referidas al manejo y utilización de la legislación vinculada con su entorno laboral o las posibilidades de autoempleo y conocimientos sobre el contexto empresarial, e incluso porque capacita al alumnado con respecto a un nivel elemental en Seguridad Laboral, lo cual podría conferirle a este bloque de contenido del módulo, identidad suficiente para conformarse en una unidad de competencia independiente.

#### REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, A. y MARAVALL, E. (2001). Formación y orientación laboral. Madrid: Editex SA.
- Arbizu, F. (1998). La formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular. Madrid: Santillana.
- CEDEFOP (2000). El sistema de formación profesional en España. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- España. Ley Orgánica 2/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002).
- España. Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 3 de enero de 2007).
- Fernández Garrido, J. y Araburu-Zabala, L. (1996). Formación y orientación laboral. Madrid: MEC.
- FERRÁNDEZ, A. (1988). Formación docente para la enseñanza profesional. En Vicente, P.S. de; Saenz, O. y Lorenzo M. (Eds.), La formación de los profesores. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Galicia. Decreto 239/1995, del 28 de julio, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de formación profesional y las directrices sobre sus títulos (DOG de 16 de agosto de 1995).

Galicia. Decreto 86/1999, del 11 de marzo, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en educación infantil (DOG 12 de abril de 1999).

Galicia. Orden del 28 de mayo de 2007 por la que se actualiza la oferta de ciclos formativos por el régimen ordinario, pro curso completo en modalidad presencial, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 14 de junio de 2007).

MORALES, J.A. (2003). Formación e información para el trabajo. En UGT, Formación y orientación profesional: De la escuela al trabajo en el siglo XXI. Sevilla: FETE-UGT.

SANJUÁN ROCA, M.M. (2008): El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales. Tesis doctoral defendida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y dirigida por A. Rial Sánchez.

Xunta de Galicia. (2001). Plan Gallego de Formación Profesional. Santiago: Xunta de Galicia.

ZABALZA, M. (2000): Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. En Monclús, A. (Coord.): Formación y empleo: Enseñanza y Competencias, Granada: Comares.

# LA EMPLEABILIDAD EN EL DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIO

**María José Vieira Aller, Carolina Pérez Rodríguez y Belén Suárez Lantarón,**  
*Universidad de León*

## 1. INTRODUCCIÓN

El Proceso de Bolonia contempla entre sus objetivos mejorar la empleabilidad de los graduados universitarios, facilitando su adecuación a las demandas de la sociedad. La empleabilidad de los graduados es un tema muy complejo que depende de factores diversos como la situación económica de cada país, las regulaciones, el desarrollo de la sociedad, etc. Si bien es cierto que la mayoría de estos factores no dependen directamente de la universidad, en el proceso de Bolonia se le ha pedido explícitamente a la universidad que incida en un aspecto clave de la empleabilidad como es la definición, formación y evaluación de los resultados del aprendizaje que los estudiantes deben adquirir en un título para que éste tenga “relevancia profesional” o “relevancia para la sociedad”.

En este estudio se plantean tres *objetivos* complementarios. En primer lugar, describir las principales tendencias y recomendaciones sobre la formación en competencias para el mercado laboral y la reforma de los planes de estudio en el contexto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Conocido este contexto general, el segundo objetivo se centra en analizar la utilización de los estudios sobre la situación laboral de los graduados en el diseño de los planes de estudio en cuatro países europeos: Holanda, Reino Unido, Italia y España. Por último, en el tercer objetivo se analiza cómo se puede tener en cuenta la empleabilidad en el diseño de los planes de estudio en la universidad española a partir de la normativa aplicable.

## 2. MÉTODO

La metodología de los dos primeros objetivos se ha basado, fundamentalmente, en el análisis documental procedente de diferentes fuentes de información vinculadas a la reforma curricular en Europa y en España (Comisión Europea, European University Association, Eurydice, Webs oficiales, etc.). Para la consecución del tercer objetivo se ha utilizado el grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa con el fin de obtener información sobre un tema definido, en un ambiente permisivo y no directivo. En concreto, se han organizado cuatro grupos de discusión formados por entre diez y doce personas representantes de la mayoría de las universidades españolas y con responsabilidad en su institución en el diseño de los nuevos títulos (vicerrectores o responsables del área de ordenación académica, Espacio Europeo, calidad, etc.). Para asignar las personas a los grupos se ha utilizado como criterio la rama de conocimiento a la que pertenecen: 1) Artes y Humanidades, 2) Ciencias y Ciencias de la Salud, 3) Ciencias Sociales y Jurídicas, y 4) Ingeniería y Arquitectura. Los grupos de discusión forman parte de las actividades realizadas en el Taller titulado *La empleabilidad en la formación universitaria*, celebrado en la Universidad de León el 24 de enero de 2008 a propuesta de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia.

Con el fin de estructurar el debate en los grupos se ha elaborado una herramienta para el análisis o guión basado en la *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales* elaborada por la ANECA (versión 1, del 21/12/07). En este guión se presentan los criterios para la verificación de títulos según el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Estos criterios son: 1. Descripción del título, 2. Justificación del título, 3. Objetivos y competencias del título, 4. Acceso y admisión de estudiantes, 5. Planificación de las enseñanzas, 6. Personal académico, 7. Recursos materiales y servicios, 8. Resultados previstos y 9. Sistema de garantía de calidad del título.

Para analizar cada criterio, se han debatido las siguientes cuestiones: relación del criterio con la empleabilidad en el diseño del título (sí, no, ¿por qué?), agentes implicados (¿cuáles son los grupos de interés? y ¿cómo deberían participar?) e información necesaria (¿de dónde podemos obtener información? y ¿cómo se debería utilizar?). Cada grupo de discusión ha sido moderado por un miembro del equipo organizador del Taller de la rama de conocimiento a la que pertenece el grupo.

### 2.1. Resultados

#### 2.1.1. Tendencias y recomendaciones sobre la empleabilidad

El Proceso de Bolonia iniciado por los ministros de educación de 29 países europeos en 1999 tiene como principal objetivo armonizar las enseñanzas universitarias para 2010 mediante la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En la actualidad, participan en este proceso 46 países europeos (miembros y no miembros de la Unión Europea) que se comprometen, en las conferencias ministeriales que tienen lugar cada dos años, a poner en marcha los compromisos adquiridos en su propio país. Aunque desde sus inicios el Proceso de Bolonia ha considerado que la empleabilidad es uno de los pilares del proceso de reforma, si se analizan las diversas declaraciones y comunicados que los ministros

Europeos de educación han firmado desde la Declaración de Bolonia en 1999 se observa que el tema de la empleabilidad, como tal, no ha recibido especial atención. La reforma de la educación superior se centró, en sus inicios, en el cambio de las estructuras (títulos, ciclos y créditos) para mayor comparabilidad y transparencia entre los países europeos, la movilidad de los estudiantes y los profesores y la garantía de calidad. Estos objetivos se han ampliado conforme evolucionaba el proceso. En la última reunión de ministros participantes en el Proceso de Bolonia celebrada en Londres en 2007, la empleabilidad de los títulos junto con otros aspectos como la dimensión social se consideró una prioridad para 2009:

*“De manera complementaria a la introducción del sistema de estudios de tres ciclos, pedimos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que estudie con todo detalle cómo incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje permanente. Para ello, será necesaria la implicación responsable de todos los interesados [...] Instamos a las instituciones a establecer lazos estrechos y cooperar con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje”.*

Las universidades europeas participan en el Proceso de Bolonia a través de la Asociación de Universidades Europeas (*European University Association*, EUA) que actúa como miembro consultivo. La EUA presenta periódicamente informes denominados *Tendencias* sobre los avances realizados en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En los cinco estudios realizados hasta el momento se observa una evolución en la preocupación por la empleabilidad o la relevancia profesional de los nuevos títulos. Mientras que los dos primeros documentos, *Tendencias I* (Haug & Kirstein, 1999) y *Tendencias II* (Haug & Tauch, 2001) se centran en la reforma de la estructura de los títulos y no hacen referencia explícita a la empleabilidad, en *Tendencias III* (Reichert & Tauch, 2003) se dedica un apartado a la *mejora de la empleabilidad de los titulados europeos sin perjuicio de la calidad académica*. En este informe se considera la formación de los titulados para el mercado laboral como uno de los tres pilares del Proceso de Bolonia. Las instituciones de educación superior consideran, en un alto porcentaje, que la empleabilidad de sus titulados es una cuestión importante a la hora de diseñar sus planes de estudio. A pesar de la importancia otorgada, se observa que son pocas las instituciones que hacen un seguimiento del empleo de sus graduados. En este informe se manifiesta la preocupación por ofrecer una formación en los títulos de *Bachelor* (grado) y Máster sostenible, es decir, que responda a demandas del mercado laboral a largo plazo.

Posteriormente, en el informe *Tendencias IV* se concreta el tema de la empleabilidad en los títulos de Grado: *“En la mayoría de las universidades visitadas percibimos una cierta preocupación en cuanto a empleabilidad de los titulados de bachelor. De hecho, en los países que estaban abandonando el modelo de un único título largo, muchos profesores siguen sin confiar plenamente en las nuevas titulaciones y, con mucha frecuencia, aconsejan a sus estudiantes que sigan estudiando y se matriculen en los estudios de máster. Por el contrario, en aquellos países en los que se iniciaron antes las reformas estructurales, las instituciones afirman no tener tantos problemas relacionados con la aceptación de sus titulados de bachelor en el mercado laboral, lo cual indica que los países que sí padecen estas dificultades simplemente se hallan en una fase más temprana de un proceso de transición normal”* (Reichert & Tauch, 2005, p. 6).

Por último, en el informe *Tendencias V* (Crosier, Purser, & Smidt, 2007), se continúa con los argumentos ofrecidos en el estudio anterior y se insiste en que la empleabilidad es una



prioridad en la reforma de los planes de estudio y en la estructura de los ciclos, aunque aún hay mucho que hacer para trasladar esta prioridad a la práctica institucional. Se considera que esta situación es paradójica si se tiene en cuenta que el proceso de reforma está inspirado, al menos en parte, en la respuesta que la educación superior debe dar a las necesidades de cambio social y del mercado laboral. Aunque en este informe las universidades concluyen que se debe fortalecer el diálogo con empresarios y asociaciones profesionales, reconocen que esta práctica requiere un cambio de cultura en las universidades.

Al igual que las universidades, los estudiantes participan en el Proceso de Bolonia a través de la Unión de Estudiantes Europeos (*European Students' Union*, ESU; antes ESIB) en calidad de miembro consultivo. En el informe *Bologna with student eyes* (ESIB, 2007), en el que se analiza el proceso de Bolonia desde el punto de vista de los estudiantes, se hace referencia a la empleabilidad de los nuevos títulos en términos muy similares a los observados en los documentos de *Tendencias* de la Asociación de Universidades Europeas. La principal preocupación de los estudiantes sobre la reforma curricular y la nueva estructura en títulos de *Bachelor*, Máster y doctorado reside en el escaso conocimiento que tienen los empleadores sobre la formación del estudiante de *Bachelor*. Así, la impresión general de los estudiantes es que será necesario cursar el Máster para poder acceder al mercado laboral. Los resultados de la encuesta sobre la percepción de los estudiantes indican que no se ha producido una reforma curricular real, sino que los antiguos títulos largos han sido divididos en *Bachelor* y Máster lo que genera dudas sobre el valor real del título de *Bachelor* para la sociedad.

### 2.1.2. Utilización de los estudios de graduados en el diseño de los títulos

En los tres países europeos analizados (Holanda, Reino Unido e Italia) se realizan encuestas a graduados sobre su situación laboral. En Holanda, la encuesta WO-Monitor en las universidades y la encuesta HBO-Monitor en las universidades de carácter profesional, en el Reino Unido se recoge información de forma sistemática sobre la situación de los graduados seis meses después de su graduación mediante la encuesta sobre el primer empleo conocida como *Destinations of leavers from higher education* y en Italia existe un servicio denominado AlmaLaurea creado a iniciativa del *Observatorio Statistico* de la Universidad de Bolonia que centraliza los *Curriculum Vitae* de los graduados y pone en contacto a empresas y graduados, además de ofrecer información sistemática sobre su situación laboral. En España existen, fundamentalmente, dos fuentes de información sobre la situación laboral de los graduados: (1) el estudio REFLEX que forma parte del Observatorio de Inserción Laboral de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y (2) los estudios de las universidades y/o de las Comunidades Autónomas realizados, generalmente, por las agencias de evaluación y calidad.

En los países analizados, se observa que los estudios sobre la situación laboral de los graduados y las demandas formativas en el mercado laboral no son utilizados de forma sistemática para el diseño (o mejora) de los planes de estudio. Se puede decir que España es uno de los países en los que su utilización se prevé mayor debido a la elaboración de los Libros Blancos en cuya metodología, específicamente, se vincula el perfil profesional, con la información disponible sobre la utilidad en el trabajo de los estudios, la situación de los graduados en el mercado laboral y el diseño de competencias.

No obstante, en todos los países analizados se observan *buenas prácticas* para mejorar la vinculación entre los títulos universitarios y el sector laboral: a) *participación de empleadores en comités y grupos de trabajo de las universidades* (se observa en Holanda, aunque sólo para

las instituciones de educación superior profesional); b) *profesorado a tiempo parcial* en el sector laboral y como docentes en la universidad (se puede comparar con la figura de los profesores asociados en España aunque entre la función de éstos debería estar su participación de forma directa en el diseño y mejora de los títulos); c) *prácticas en empresa y lugares de trabajo* en los últimos cursos, se observa su generalización en todos los países y son valoradas como un elemento muy positivo en la formación de los graduados, y d) integración de *módulos específicos* para desarrollar la empleabilidad de los graduados insertados en el currículo entiendo por ésta la formación en técnicas de búsqueda de empleo, formación en competencias genéricas, etc., especialmente en Reino Unido.

### 2.1.3. Análisis de la empleabilidad en el diseño de los títulos

En este apartado se presentan las opiniones comparadas de los grupos de discusión en los que participaron responsables del diseño de los títulos de las universidades españolas sobre los nueve criterios que se deben tener en cuenta en su diseño y su relación con la empleabilidad. Se incluyen comentarios literales extraídos de los grupos de discusión.

Respecto a la *descripción del título*, y entendiendo la empleabilidad como relevancia del título para la sociedad, se considera necesario evitar la ambigüedad en la descripción del título al ser un elemento fundamental de cara a la sociedad y al entorno profesional, incluyendo la información sobre las tendencias del mercado laboral y la formación requerida a los graduados o si se trata de una profesión regulada. Se observan diferencias entre la opinión de los grupos con perfiles profesionales más definidos, como los de Ciencias de la Salud, Ingeniería y algunas titulaciones de Ciencias Sociales y la opinión del grupo correspondiente a Artes y Humanidades. A continuación se recogen algunas de las opiniones:

*“Se parte del hecho de que, tradicionalmente, en las titulaciones de Artes y Humanidades la empleabilidad no es considerada un factor relevante. Por ello, es posible que la tradición de ser considerados títulos con una elevada formación básica generalista se traslade a la nueva definición de los títulos”*

En el apartado de *justificación del título* se considera que la empleabilidad es un factor fundamental ya que es necesario argumentar y describir las evidencias sobre el interés del título, bien sea académico, científico o profesional. Si bien algunos diseños pueden tener una tendencia generalista, otros poseen un perfil aplicado donde debe existir una obligada vinculación con la empleabilidad. No obstante, la justificación del título se considera especialmente relevante para aquellas titulaciones novedosas o más desconocidas.

*“Es un elemento de gran importancia en algunos títulos mientras que en otros no tanto. Por ejemplo, en títulos que ya han existido tradicionalmente como, por ejemplo, Derecho no hay valor añadido que precise de una explicación exhaustiva. En cambio, será necesario explicar el valor añadido para el mercado laboral de títulos de grado que provengan de antiguas diplomaturas (por ejemplo, en el ámbito de las ciencias empresariales) o que sean más novedosos”.*

La empleabilidad es considerada un tema clave en el apartado *objetivos generales y competencias del título*. En la definición de los objetivos y competencias deben destacarse aquellos elementos básicos para la empleabilidad del título en la medida en que el perfil del título debe ajustarse a las demandas sociales y laborales.

*“La información sobre la empleabilidad se debería utilizar en gran medida para la definición de las competencias dada su gran repercusión con respecto a la proyección, difusión e impacto de los títulos en el entorno”.*

El criterio *acceso y admisión de estudiantes* está menos vinculado a la empleabilidad en el Grado, si bien, se considera un elemento fundamental en el diseño de los títulos de Máster ya que el perfil de ingreso va a estar vinculado al conjunto de competencias adquiridas en el título de Grado. En cualquier caso se debe tener en cuenta que debe existir una buena información y orientación dirigida al estudiante sobre las competencias del título.

*“Las salidas profesionales que tenga el título debe ser una información que se facilite al estudiante desde su ingreso en la universidad”.*

En el criterio *planificación de las enseñanzas* la información sobre la empleabilidad de los títulos se considera imprescindible, especialmente para la orientación en el diseño de las prácticas, competencias transversales y asignaturas específicas.

*“Evidentemente, si el apartado de objetivos y definición de competencias ha tenido en cuenta la empleabilidad, en la planificación de las enseñanzas deberá desarrollarse cómo llevar a cabo la formación prevista. La planificación de itinerarios, las prácticas externas o el proyecto fin de grado serán elementos a considerar en esta planificación y, especialmente, en relación a la empleabilidad”.*

Sobre los criterios 6 y 7, en relación a los *recursos humanos y materiales* se considera que la empleabilidad del título está relacionada tanto con el perfil de los profesionales externos que colaboran como tutores en las prácticas externas como con el profesorado vinculado a la universidad que aporta su visión desde el punto de vista profesional. Lo mismo sucede con respecto a los recursos materiales. La relación con la empleabilidad debe tenerse en cuenta en el desarrollo de las prácticas externas ya que el entorno de dichas prácticas puede simular el entorno laboral real.

En relación a los criterios 8 y 9 sobre los *resultados* y el *sistema de garantía de calidad*, las encuestas a egresados, las tasas de inserción laboral y la opinión de los empleadores deben tenerse en cuenta para el análisis de la situación, ajuste y mejora continua del título. Se considera que el sistema de garantía de calidad es fundamental y que, de forma transversal, la empleabilidad repercute en todos los aspectos del título

Por último, se han indicado *agentes implicados* y *fuentes de información* de diferente naturaleza que pueden favorecer la empleabilidad en el diseño y mejora de los títulos.

En la *descripción del título* se considera que los *agentes implicados* deben ser el Consejo Social, las asociaciones de empresarios, los egresados y asociaciones de estudiantes. En la *justificación* deben ser considerados los mismos grupos que en el criterio anterior junto con los observatorios de empleo de las universidades. En un primer momento, se debería dar la oportunidad a estos grupos para que opinen sobre la relevancia de los títulos en el mercado laboral. En el *acceso y admisión de estudiantes*, los centros de Educación Secundaria forman parte de los agentes implicados. La información recogida en los apartados anteriores, por ejemplo, por los observatorios de empleo, debe ser transmitida a los futuros estudiantes. Respecto a la *Planificación de las Enseñanzas*, los responsables son los Departamentos y los

Centros. Esta planificación debe incorporar la información obtenida en los criterios anteriores valorando en su justa medida la importancia de las áreas de conocimiento en el título. Por último, en el criterio sobre *Resultados*, la información sobre la empleabilidad del título puede ser importante para determinar la pertinencia de modificar el diseño previo. En cualquier caso, este aspecto debe ser valorado con mucha cautela.

Se presentan matices en estas opiniones en función de la rama de conocimiento. En Artes y Humanidades se hace referencia a las asociaciones que existen dentro de esta rama, como por ejemplo la Asociación de Estudios Clásicos. También se hace hincapié en la necesaria coordinación que debe existir entre los profesionales de Educación Secundaria y la Universidad teniendo en cuenta que, según muestran los resultados de los estudios, la mayoría de los graduados en esta rama eligen la enseñanza en Educación Secundaria como actividad profesional. Asimismo debe existir una vinculación con los Ayuntamientos u otras administraciones vinculadas con la cultura y la gestión. En la rama de titulaciones técnicas se valora como fundamental la participación de los Colegios Profesionales y los empleadores del sector con los que se colabora. Por tanto, tanto colectivos internos como externos son considerados indispensables en el diseño y definición de los nuevos títulos.

Respecto a la *información necesaria* se considera muy importante analizar la opinión tanto de los graduados que están trabajando como la de los empleadores. Estos agentes podrían implicarse y participar en el diseño y seguimiento para la mejora del título en *Comisiones de Grado* que pueden crearse para dicho fin. Además, entre la información que puede ser útil en el diseño del título destacan las estadísticas sobre empleo en la zona de referencia y los resultados de proyectos como el Tuning o los Libros Blancos de ANECA.

### 3. CONCLUSIONES

En la reforma curricular del Proceso de Bolonia se pretende impulsar la formación de ciudadanos que hayan desarrollado la capacidad de aprendizaje que les permita adecuarse a las necesidades cambiantes del mercado laboral a lo largo de su vida. Por tanto, la relevancia de los estudios para el empleo (o la empleabilidad de los títulos) se contempla en un marco más amplio de aprendizaje permanente. La relevancia de los títulos no se refiere a la adecuación para un oficio concreto, sino a la formación del universitario en competencias como la capacidad de análisis y síntesis, de resolver problemas o de aplicar los conocimientos a la práctica en su campo de estudio.

Tanto en los estudios de tendencias elaborados por la Asociación de Universidades Europeas como en los elaborados por los estudiantes, se manifiesta la preocupación de los países en los que se optó por una estructura de sus estudios de 3+2 (en lugar de 4+1 ó 2) y se debate en torno a los interrogantes que plantea la relevancia profesional de los títulos de *bachelor* de tres años. En España, a priori, este problema está aminorado. El diseño de los grados en 240 créditos, es decir, cuatro años y su vinculación en los distintos criterios que conforman la memoria para la solicitud de verificación del título favorecerán, en principio, que sea un título universitario fácilmente reconocible por el mercado laboral sin la necesidad de un segundo nivel de formación.

En el diseño de los títulos, se observa, en los países revisados, que el análisis que se ha hecho de la situación laboral de los egresados o la participación de agentes externos ha sido escaso. Los resultados de los grupos de discusión formados por responsables en la universidad

española del diseño de los títulos indican que la empleabilidad es considerada un elemento clave en los siguientes aspectos: *justificación del título*, *objetivos generales* y *competencias del título* y en la *planificación de las enseñanzas*. Cabe destacar que en los criterios sobre *resultados* y el *sistema de garantía de calidad*, los estudios de egresados y la opinión de los empleadores deben tenerse en cuenta para el análisis de la situación, ajuste y mejora continua del título. Específicamente, en la planificación de las enseñanzas es muy importante planificar adecuadamente las prácticas externas que se incluyen en los títulos, su supervisión tanto por tutores en el lugar de prácticas como por profesores de la universidad, y la adecuada descripción, formación y evaluación de los resultados de aprendizaje que se pretende alcanzar. El cumplimiento de estos criterios será una garantía de la relevancia para la sociedad de la formación de los estudiantes universitarios.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, COM(2003) 58 final. Bruselas: CCE.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*, COM(2006) 208 final. Bruselas: CCE.
- COMISIÓN EUROPEA (2005) *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa* (Bruselas, CCE).
- COMISIÓN EUROPEA (2006). *Delivering on the modernisation agenda for Universities: Education, research and innovation*. Com(2006) 208 final de 10 de Mayo de 2006. (Bruselas, CCE).
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001). *Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions*. (En [http://www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_en.htm))
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004). *Educación y Formación 2010*. COM (2004) 104 de 30 de Abril de 2004.
- CROSIER, D., PURSER, L., & SMIDT, H. (2007). *TRENDS V: Universities shaping the European Higher Education*. Bruselas: EUA.
- HAUG, G., & KIRSTEIN, J. (1999). *TRENDS I: Trends in Learning Structures in Higher Education*. Bruselas: EUA.
- HAUG, G., & TAUCH, C. (2001). *TRENDS II: Towards the European Higher Education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. Bruselas: EUA.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- NATIONAL UNIONS OF STUDENTS IN EUROPE (2007). *Bologna with students' eyes*. (Disponible en [www.esib.org](http://www.esib.org)).
- REICHERT, S. & TAUCH, T. (2005). *TRENDS IV: Universidades europeas: puesta en práctica de Bolonia*. Bruselas: EUA.

# **INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA SOBRE EL PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE HUELVA ANTE EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD**

**Juan Bautista Romero Carmona y Julio Tello Díaz, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El fenómeno de la interculturalidad irrumpe con fuerza en nuestra sociedad actual paralelamente al de la globalización. Constituye un hecho irreversible que intenta dar respuestas y equilibrar la compleja coexistencia entre culturas muy diferentes en un mismo espacio social. Movimientos migratorios progresivos y ocasionados, en su gran mayoría, por la escasez de recursos y la desigualdad en el mundo convierten a nuestras sociedades de progreso en receptoras de una inmigración diversa y masiva.

Lograr la adaptación, la integración y la convivencia entre todos los grupos culturales dentro de una misma sociedad resulta un esfuerzo imprescindible no sólo de las administraciones públicas, sino también, y como consecuencia de la aplicación de sus políticas, de la población autóctona. Para querer algo o a alguien hay que conocerlo; por ello, las políticas y movimientos tendentes a la integración y al conocimiento de los que conviven con nosotros son del todo necesarios. Hacer entender que la diversidad nos enriquece y no nos divide es una hermosa tarea que debe arrancar desde la escuela.

Abordar o aproximarse al concepto sobre interculturalidad es muy complicado, existiendo muchos pensamientos y reflexiones científicas muy diversas. De alguna u otra forma el concepto sobre interculturalidad puede referirse a las relaciones que se establecen entre diferentes culturas con el propósito de satisfacer la necesidad de comunicación, lo cual es un proceso necesario de la vida humana.

Este término nos remite a la idea de diversidad cultural, a reconocer que vivimos en sociedades cada vez más complejas donde es necesario posibilitar y fomentar el encuentro entre culturas. Abordar el fenómeno de la interculturalidad y su puesta en escena requiere un conocimiento profundo y real del contexto social e ideológico de la propia diversidad cultural, también de cómo se producen las relaciones entre los distintos grupos sociales y culturales existentes y, finalmente, de un adecuado análisis de las estructuras políticas y económicas que las condicionan.

La interculturalidad requiere análisis rigurosos que favorezcan la comprensión de los conflictos que necesariamente surgen en este contexto, como son los de asimilación, los de pérdida de identidad cultural o los de marginación social, entre otros, y que además de fomentar políticas críticas capaces de enfrentar lo que son los verdaderos impedimentos de la interculturalidad: la injusticia y la desigualdad en todos los ámbitos de la vida, entre ellos naturalmente en el campo educativo.

Ésta es la razón por la que podemos afirmar que la interculturalidad supone ya un principio normativo de la sociedad porque nos conduce a adoptar una postura social y otra individual.

En un primer orden esto indica el reconocimiento al derecho de la diversidad y la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Así los sujetos están comprometidos a reconocer las disímiles formas de culturas y su inserción a la sociedad. Ésta es una de las razones por lo que se le considera como uno de los pilares de la sociedad democrática.

La diversidad cultural como comprensión social y humana puede ser un compromiso de actos individuales, porque la cultura está en la mente y tiene que ser la mente de alguien, pero es comprensión cultural acerca del otro (los otros, en realidad), como un ente colectivo, sólo cuando es asumido como significación colectiva; es decir, cuando la comprensión del otro (grupo B) es parte de la malla de significados compartidos que dan sentido a lo cotidiano en el grupo A. De esta manera una actitud comprensiva o de genuino interés por comprender la cultura del otro debería proporcionar unas pautas de eficiencia para mejorar las habilidades en las situaciones interculturales o multiculturales.

La Interculturalidad es uno de los fenómenos sociales contemporáneos de mayor significación, y según Buendía, González, Pozo y Sánchez (2004: 135) está condicionada por el crecimiento del fenómeno migratorio internacional.

Por ello, se puede creer que la sociedad actual tiene la gran tarea de asimilar todo este fenómeno cultural como un elemento positivo que permita conocer e intercambiar las culturas, desde el respeto, comprensión y la igualdad para así, conseguir una verdadera sociedad intercultural.

### **1.1. Diferentes concepciones sobre interculturalidad**

La interculturalidad es un fenómeno tan viejo como la propia humanidad; sin embargo, en los últimos años la comunidad científica y la opinión pública hacen que tenga una mayor relevancia.

Para poder analizar el fenómeno intercultural se tiene que conocer aspectos que se refieran al término de cultura y del análisis antropológico, que llevarán a entender mejor las formas de convivir las sociedades actuales.

El término de cultura viene del verbo latino colere con el significado original de cultivar. Del desarrollo semántico surge la forma cultum, y de ésta nace cultura que significa agricultura. También generó el término cultus, adjetivo latino que se refiere a campo cultivado. El idioma castellano registrará los términos “cultura” y “culto”. El diccionario de la R. A. L. E atribuye a la palabra “cultura” varias connotaciones: “resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio las facultades intelectuales del hombre; y conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc.” y para el adjetivo “culto” propone: “dícese de las tierra y plantas cultivadas; y dotado de las calidades que provienen de la cultura o instrucción.” Se conservan los significados latinos. Son conceptos que vienen de la naturaleza y durante la historia de la humanidad han pasado a informar de los asuntos del espíritu.

Plog y Bates (1990) definen la cultura como el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.

Según Ruiz de Lobera (2004) en su reflexión sobre el término cultura dice que no hay culturas en el aire, aisladas como burbujas. Más bien al contrario, el mundo es un espacio en el que se rozan e interactúan constantemente entre sí; que construyen imágenes unas sobre las otras. Pero esto no significa que las culturas estén enfrentadas, algo que sólo sucede bajo determinadas condiciones. También hay culturas que se dan la espalda, muy educadamente. Delimitar dónde empieza una cultura y dónde termina no es tarea fácil. En su sentido más general, la cultura es simplemente una manera de hablar sobre identidades colectivas. Sin embargo “la identidad cultural es dinámica, reformable y variable. No es un todo sustancial histórico, sagrado o absoluto, caracterizado por la inmutabilidad y la fijación. Por eso ninguna cultura tiene asegurado el futuro y éste, en caso de darse, es siempre el fruto de la continuidad y de discontinuidades...” (Díez de Estrada, 1998).

## **1.2. Investigaciones y estudios sobre interculturalidad**

La interculturalidad ha sido objeto de estudio desde su aparición, siendo un ámbito con identidad propia en el escenario educativo estadounidense en la década de los sesenta. A lo largo de muchas décadas se han ido desarrollando distintos modelos metodológicos para dar repuesta desde la investigación educativa a las demandas generadas por una sociedad multicultural.

La investigación en educación intercultural no sólo está libre de los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa, sino que además posee unas dificultades que le son propias; entre ellas destacan el sesgo ideológico y cultural del investigador y la dificultad para acceder a la población objeto de estudio (Murillo 1995).

La Unión Europea se incorpora más tarde que los EEUU al análisis del fenómeno educativo intercultural. En los años ochenta los sistemas educativos europeos se vieron desbordados ante la realidad multicultural, ya que habían sido diseñados para responder a sociedades más homogéneas. El reconocimiento de ese pluralismo desencadenó unas necesidades sociales, surgiendo líneas de investigación educativa centradas en la atención a escolares de grupos culturales minoritarios.



Desde sus inicios en Europa, lo intercultural ha estado marcado por las confusiones y cambios. El Consejo de Europa y la Comunidad Europea han sido las dos primeras organizaciones que desde la década de los sesenta han ejercido un impacto sobre los progresos educativos relacionados con la diversidad en la sociedad europea, mostrando una gran preocupación por la educación de los inmigrantes.

Al principio de la década de los setenta y durante mucho tiempo después, la interculturalidad se trata como un problema técnico relativo al bilingüismo, siendo los hijos de los inmigrantes el centro de la problemática y el enfoque psicolingüístico el eje central en el tratamiento y estudio de la interculturalidad (Besalú y otros, 1998).

A finales de los setenta se comienza a abordar ya el tema de la interculturalidad desde un enfoque sociopolítico. Son muchos los términos que se incorporan al lenguaje político, cultural, social y científico: interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad...; términos que hacen referencia a las sociedades pluriculturales europeas de esta época y a los movimientos de reivindicación identitaria emergentes. A finales de los setenta, desde el consejo de Europa, se definen todos estos términos aclarando el alcance y potencial de cada uno y evidenciando la preferencia de este organismo por el término educación intercultural sobre educación multicultural adoptado por el mundo anglosajón.

La pertenencia étnica y cultural, el aumento del racismo, la búsqueda de acciones sociales y políticas y las relaciones interculturales se convierten en objeto de análisis desde la Sociología y la Antropología. Acceder al conocimiento de todos los valores éticos y al significado social de las costumbres de los otros son los objetivos que tímidamente se persiguen desde una perspectiva pedagógica en esta época.

Es a partir de los años ochenta, y como respuesta al pluralismo con el que el flujo migratorio caracteriza a la realidad social y escolar, cuando comienza a realizarse en el ámbito europeo investigaciones (etnográficas y etnometodológicas) que abordan el ambiente socioeducativo multicultural, analizando los marcos normativos en los cuales se desarrolla la inmigración, debatiendo modelos o paradigmas de educación intercultural, diagnosticando las nuevas demandas educativas generadas por una sociedad multicultural y analizando el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo. Así se desarrollan investigaciones centradas en la caracterización de las poblaciones multiculturales, en el conocimiento de las prácticas educativas en estos contextos, en el estudio de las actitudes racistas y sus repercusiones en el rendimiento académico, en el estudio del multilingüismo, en el análisis de los currículos escolares, de las habilidades y competencia de los docentes...

Así destacamos los trabajos de Balsteiner (1986), Cross (1986), Etxebarria (1989) y Foster (1990) entre otros. Con estos estudios se hace evidente el carácter monocultural de las escuelas y las necesidades de trabajar, desde la investigación educativa, en el diseño de sistemas educativos, recursos y políticas capaces de atender las necesidades de todos. A principio de los noventa comienza a consolidarse el carácter interdisciplinar de enfoques e investigadores en educación intercultural. La complejidad del contexto socioeducativo y la variedad de los fenómenos socioculturales que están en la base del debate intercultural condicionan a la investigación en educación intercultural, dirigiéndola hacia la diversidad metodológica y técnica. Los diseños multivariados son estrategias cada vez más presentes en esa clase de estudios.

Investigar sobre educación intercultural sin entender esta complementariedad técnica y metodológica empobrece la investigación y limita las posibilidades de la ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones válidas, precisas y fiables de la realidad social (Bericat, 1998).

La enorme amplitud alcanzada por el movimiento migratorio europeo durante la última década y sus repercusiones culturales, políticas, sociales, educativas..., exige un análisis cada vez más profundo y riguroso de este fenómeno que afecta no sólo a quienes parten de sus países de origen sino también a los pueblos y culturas que los acogen.

Las Ciencias Sociales y Humanas se han visto obligadas a abordar a la problemática intercultural, que permita definir nuevos conceptos y modelos que expliquen los movimientos identitarios que emergen en la década de los ochenta y que hoy en día constituyen un tema de gran interés a nivel europeo.

La educación para la construcción europea y para la ciudadanía democrática e intercultural constituye otra dimensión de la educación intercultural y desde la década de los noventa están surgiendo nuevas temáticas en la investigación educativa (Bartolomé, 2004; Buendía, Pozo y González, 2004).

En España, la preocupación por la interculturalidad tiene algo más de una década; a partir de los años noventa las investigaciones en esta temática son ricas y diversas. Sin embargo, y como señala Murillo (1996), sería injusto no reconocer el largo camino recorrido en el estudio de la minoría gitana por distintas asociaciones y colectivos desde mucho antes de que habláramos de educación Intercultural en España.

La mayoría de las investigaciones sobre educación intercultural desarrolladas en España hasta la década de los noventa están realizadas con metodología descriptiva o correlacional. A partir de esa época aumentan los trabajos sobre este tema utilizando enfoques cualitativos, entre los que destacan la investigación etnográfica, la investigación-acción y la investigación biográfica narrativa. A principio de los noventa y ante el aumento del fenómeno migratorio en nuestro país, se desarrollaron gran cantidad de estudios de carácter diagnóstico cuyo propósito fue caracterizar la amplitud de la multiculturalidad en los centros educativos y analizar las implicaciones derivadas de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo. Posteriormente, se desarrollaron una serie de trabajos cuyo propósito era aportar estrategias concretas que permitieran avanzar hacia un modelo educativo intercultural, clarificar los distintos paradigmas de educación intercultural y aportar argumentos que justifiquen la idoneidad de las diferentes políticas (asimilacionistas, de reconocimiento, de integración o de tolerancia pluralista) y sus posibles repercusiones en las instituciones educativas (Bartolomé, 2002).

Como señala Murillo (1995) estas investigaciones, por su calidad y cantidad, pueden ser consideradas como una muestra representativa de los estudios realizados en España sobre Educación Intercultural en la última década.

Este panorama descrito hasta ahora permite constatar cómo, de nuevo, la investigación educativa está presente y no da la espalda a una realidad cargada de demandas dinámicas y cambiantes esta trayectoria investigadora en educación intercultural evidencia la capacidad de investigación educativa para llevar al terreno empírico, convirtiendo en problemas de investigación, los problemas prácticos y de acción que nuestras sociedades multiculturales

están generando. Desde la investigación educativa se están aportando argumentos sólidos con los que denunciar las políticas educativas segregacionistas y xenófobas y explicar que la inmigración no es sinónimo de situación problemática para nuestra sociedad, ni una amenaza para su identidad, sino, por el contrario, supone el enriquecimiento y renovación de la sociedad receptora.

## **2. INVESTIGACIÓN DE CAMPO**

### **2.1. Introducción a la investigación**

Una vez finalizada la fundamentación teórica sobre los centros temáticos de interés relativos a este trabajo de investigación, procederemos a la presentación, de manera breve, del diseño de la investigación con los objetivos concretos que se plantean en el estudio. Así mismo, se indica la muestra seleccionada, explicando su contexto. Posteriormente, se señalan los instrumentos de recogida de datos usados. Por último, se exponen con los resultados y conclusiones generales a las que se ha llegado.

### **2.2. Contextualización, justificación y objetivos de la investigación**

Con la nueva Ley de Educación (LOE), la educación intercultural queda reflejada, incluso incorpora nuevas asignaturas, como es la Educación para la Ciudadanía, la cual tiene como propósito preparar y educar a los alumnos/as en unas series de valores éticos que permita la convivencia y la integración entre todos, sea cual sea su cultura, los ciudadanos. En el artículo 41 de la Ley de Educación de Andalucía (Competencias básicas de las enseñanzas obligatorias), presentado por la Junta de Andalucía, queda reflejado la competencia social y ciudadana, entendida como aquélla que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

Los objetivos específicos que desarrollan en esta investigación pueden definirse en los siguientes términos:

- a) Conocer la formación inicial y permanente del profesorado de la Provincia de Huelva sobre interculturalidad.
- b) Describir los materiales utilizados por los centros educativos que puedan propiciar el conocimiento por parte del alumnado y profesorado de otras culturas.
- c) Comprobar si el aumento de alumnado inmigrante en los centros escolares genera problemas de conflictividad o en caso contrario, es un enriquecimiento para todos/as (alumnado y profesorado).
- d) Conocer si los centros educativos llevan a cabo adaptaciones curriculares que permita atender a alumnado de otras culturas.

### **2.3. Muestra e instrumentos de recogida de datos**

En esta investigación los resultados obtenidos no tienen pretensión de generalización ni extrapolación, se circunscriben a los contextos analizados, manteniendo unos criterios de inclusión y exclusión rigurosos y precisos. Es por ello, que para este estudio se optó por las muestras, y dentro de éstas, las no probabilísticas, ya que para seleccionar la muestra (los profesores de primaria y secundaria), no se ha seguido criterios probabilísticas, sino un muestreo de elección razonada (Aguaded, 1999).

El total de la muestra es de 21 participantes, profesores y profesoras de centros de Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Huelva.

El cuestionario está formado por 75 ítems y ha sido muy valioso y relevante para este trabajo de investigación, pues se ha podido conocer los problemas existentes en nuestros centros escolares con respecto a la formación del profesorado en educación intercultural y en especial con la integración de los alumnos/as llegados procedentes de otras culturas. Para la elaboración del cuestionario, en primer lugar se revisa la bibliografía sobre esta técnica de recogida de datos, seguidamente se hace un primer borrador que tras una primera revisión con el Director de dicho estudio, se sometió a la revisión de los expertos, corrigiendo y aportando las recomendaciones de los mismos en el cuestionario final.

## **2.4. Resultados y conclusiones generales de la investigación**

Una vez obtenido los datos de los cuestionarios, se clasificaron y codificaron las informaciones recogidas, las mismas se realizaron con el programa estadístico SPSS 13.0.

Las conclusiones del trabajo de investigación presentado pretendían fundamentar y sistematizar las ideas previas sobre la temática de estudio, para así reflejar los objetivos anteriormente mencionados sobre el profesorado de la provincia de Huelva y su formación con relación a la educación intercultural.

Por tanto, se procede a exponer las conclusiones que se han deducido tras haber analizado los datos y comprobado de qué manera éstos indicaban la consecución o no de los objetivos que se habían planteado al inicio del trabajo.

Concluir que los objetivos quedan confirmados, en su mayor parte, teniendo como referencia los resultados obtenidos a través de los cuestionarios de los profesores/as participantes en la investigación. Si se tiene en cuenta estos porcentaje podemos apreciar como el 69% de los profesores/as encuestados presentan sus plazas como docentes en propiedad, aspecto muy significativo para poder implicar cada vez más al profesorado en la lucha por mejorar nuestro sistema educativo adaptándolo a los tiempos actuales en que vivimos, por eso, también se indagó sobre los años de experiencia que tenían estos encuestados, el cuál reflejaba que el 90% del profesorado encuestado llevaban más de 3 años ejerciendo como educadores.

Por otra parte, se analiza la formación inicial del profesorado sobre educación intercultural en la que se aprecia como el 70% planteaba lo importante que es esta formación. Igualmente se investigó sobre actividades de formación que realizaban estos profesores/as como pueden ser proyectos de innovación, formaciones de centros, jornadas etc.... llegando a la conclusión que la formación del 45% del profesorado está basada prácticamente, en su mayor parte, en cursos presenciales. Algo que puede considerarse insuficiente, ya que sería conveniente que esta formación además de individual fuese colectiva a través de todo el centro por medio de formaciones en centro, proyectos de innovación, grupos de trabajo, proyectos curriculares de centro, etc.

Del análisis sobre la utilización de materiales, el diseño curricular, la evaluación inicial y el apoyo en el aula, se puede deducir que hay que trabajar más en la concienciación del profesorado en este tema, ya que se observa como éste no lleva a cabo una buena planificación, adaptada a nuestros tiempos, aspecto muy importante a tener en cuenta a la hora de trabajar la educación intercultural.

Por otra parte, se estudia también si se genera algún problema de conflictividad con la presencia de alumnado extranjero en los centros escolares, pudiéndose comprobar como el 50% de estos profesores/as dicen que surgen pocos problemas y otros, el 20%, plantea que para nada supone ninguna conflictividad; estos datos revelan que es posible la convivencia entre las diferentes culturas existente en los centros educativos.

Sobre si los centros educativos llevan a cabo adaptaciones curriculares que permita atender al alumnado de otras culturas, se comprueba según los datos recogido por los participantes de la investigación que el 65% lo utiliza poco, el 19% nada, estos hace que sea necesario la reflexión sobre este aspecto, ya que las adaptaciones curriculares son las que permite el buen funcionamiento de nuestro sistema educativo y más hoy en día donde la diversidad cultural es una realidad en nuestra sociedad.

Con esta investigación, y los resultados de la misma, se puede comprobar también que la presencia de alumnado extranjero ha servido a todos como aprendizaje (alumnos/as y profesores/as); propiciándose con todo ello la incorporación de nuevos valores, que hacen que nuestros niños/as sean más sensibles y solidarios.

En definitiva, se puede llegar a la conclusión en esta investigación que existen muchas lagunas sobre las que se debe seguir trabajando, tanto a nivel institucional, profesional y personal por parte de todos y todas aquellos que estén ligados de alguna forma al ámbito educativo, en sus distintos y diferentes campos formativos; y con respecto al profesorado se tiene y es necesario profundizar mas en su formación, tanto inicial como la permanente respecto al tratamiento de la atención educativa intercultural.

## REFERENCIAS

- 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*. Universidad de Huelva.
- BALSTEINER, A (1986). *Vocational training of young migrants in Belgium*. Berlin: Lanham.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). "Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural" en *Bordón*, 56 (1), pp 65-79.
- BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDORIOS, J. (1998). *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- BUENDÍA, L. GONZÁLEZ, D. y POZO, MT (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DÍEZ DE LA ESTRADA, J. A. (1998): *Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza*. Universidad Iberoamericana. México.
- ETXEBARRÍA, F. (1992). Educación intercultural, racismo y europeísmo. En AAVV. *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- FÓSTER, P. (1990). Cases not proven: an evaluation of two studies of teacher racism. *British Educational Research Journal*. V.16, Nº 4, pp335-349.
- MURILLO, F.J. (1995). La investigación española en educación intercultural, en *Revista de Educación*, 305; 199-216
- RUIZ DE LA LOBERA, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Libros de la Catarata. CIDE. FETE-UGT. Madrid.

# **METODOLOGÍA CUALITATIVA PARA INVESTIGAR LA EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM: EL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LAS MEMORIAS**

**Julio Tello Díaz y Juan Bautista Romero Carmona, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los documentos escritos aportan gran cantidad de información acerca de situaciones o hechos acontecidos en el desarrollo de cualquier proceso en los que sea preciso dejar constancia documental.

Entre los documentos que más relevancia toman para la valoración, evaluación, recogida de información y, en general, para el análisis del desarrollo del Prácticum en las titulaciones de Educación, se encuentra la memoria que el alumnado debe presentar al finalizar el periodo de prácticas al profesor-supervisor universitario encargado del seguimiento de esta materia. Las bases de esta materia determinan que el alumno, tutelado por un profesional en el centro de trabajo elegido para la realización del Prácticum, y bajo las directrices, supervisión y apoyo del profesor universitario encargado de su seguimiento, realizará una memoria del trabajo que ha desarrollado durante el periodo de prácticas.

El formato de dicha memoria tiene una estructura básica para todo el alumnado, pero puede contener matices diferenciadores, según el centro, las instrucciones del profesor-supervisor, la tutorización recibida y los documentos utilizados, además de otra gran cantidad de condicionantes; por tanto, puede percibirse manifiestas diferencias entre unas y otras. En consecuencia, hemos considerado necesario elaborar un instrumento para la recogida de datos que nos sirva de base para el análisis de dichos documentos, y que nos permita extraer una información sistematizada de cada uno de ellos para, de esta manera, tener un elemento que facilite criterios de contrastación, a través de una revisión en profundidad de las memorias, en el proceso formativo seguido durante el Prácticum.

En la presente comunicación se presentan los resultados obtenidos a través de un instrumento para el análisis documental de las memorias del Prácticum de Psicopedagogía que cuenta con un total de catorce descriptores de verificación que abarcan, desde nuestro punto de vista, los elementos más relevantes que debe contener una memoria de prácticas.

Se ha elaborado un instrumento para la recogida de una información sistematizada de lo que los estudiantes de Psicopedagogía han plasmado en el documento que deben entregar al profesor-supervisor al finalizar el Prácticum para que se proceda a la evaluación del alumno. Con ello se recaban la mayor cantidad de datos posibles respecto al tiempo, actividades y dedicación que han llevado a cabo y las conclusiones que han sacado en cuanto a formación, satisfacción, etc., así como la uniformidad en lo que respecta a estructura y contenidos formales de las memorias, lo cual puede dar una idea muy cercana del desarrollo de las prácticas llevado a cabo por el alumnado.

## **2. OBJETIVOS**

Entre los objetivos que se pretenden alcanzar con nuestra investigación, y que se corresponden directamente con el propósito de la presente comunicación, referimos los siguientes:

1. Analizar y valorar los contenidos del Prácticum de Psicopedagogía.
2. Comprobar la incidencia del Prácticum en la formación teórico-práctica del futuro psicopedagogo.
3. Conocer las acciones encomendadas a los alumnos de Psicopedagogía en los diferentes centros de prácticas.
4. Aportar instrumentos y guías que faciliten el desarrollo y la evaluación del Prácticum de Psicopedagogía.

## **3. MÉTODO**

Con el análisis documental se pretende examinar un material ya escrito que posibilite, tanto complementar como contrastar la información obtenida a través de otros instrumentos. Para Bisquerra (1996), «los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito», además de posibilitar el acceso a situaciones o acontecimientos que no pudieron ser recogidos o fueron parte de intercambios privados de los que no tuvo constancia el investigador.

Por otra parte, Colás (1994) propone diferenciar dos tipos de documentos: documentos oficiales y documentos personales. En el primer tipo se enmarcan los documentos, materiales, registros, etc., que se tienen a disposición de la institución y/o de los usuarios como fuentes de información, tales como actas, convocatorias, archivos, comunicaciones oficiales, anuncios y demás documentación que reflejan el carácter y la perspectiva institucional. Estos documentos pueden ser de carácter interno (para la organización, funcionamiento y dinámica de la institución) o externo (para comunicación con el exterior).

Los documentos personales hacen referencia a narraciones, relatos o escritos realizados en primera persona donde se describen situaciones, acciones propias, experiencias o creencias. Tal es el caso de las memorias de prácticas, que se redactan en primera persona por el alumno haciendo referencia al proceso, situaciones, acontecimientos y percepciones,

proyecto de intervención, alternativas de trabajo, etc. En este sentido, consideramos la memoria como documento escrito de gran validez para extraer información acerca de situaciones o hechos acontecidos en el desarrollo de cualquier proceso en los que sea preciso dejar constancia documental.

Para el desarrollo de nuestro estudio hemos elaborado un instrumento que nos permitiese tomar una información sistematizada de lo que los estudiantes de Psicopedagogía han plasmado en el documento que, una vez finalizado el periodo de prácticas, deben entregar al profesor-supervisor para su evaluación. De esta manera se pretende recabar el mayor volumen de datos posibles de cuantos elementos conforman la memoria elaborada por los alumnos.

Con el análisis de estos documentos se pretende examinar un material escrito y, por tanto, fruto de un proceso de maduración y meditación previa a su redacción por parte del alumnado y que acontece a lo largo del periodo de prácticas.

De este valioso documento, que es piedra de toque para la evaluación del alumnado, junto con un informe que emite la persona que ha llevado a cabo la tutorización del Prácticum, se pretende extraer una sustancial información sobre determinados aspectos de nuestra investigación: tipología de centros y ámbitos donde se realizan las prácticas, estructura organizativa y funcional donde se enmarca el trabajo psicopedagógico para la realización del Prácticum, actividades llevadas a cabo por el alumnado, pensamientos y reflexiones sobre las expectativas cubiertas, posibilidades de abrir el mercado laboral para los titulados en Psicopedagogía, etc.

Para el estudio se han tomado diferentes memorias del Prácticum de alumnos que han concluido esta actividad y han sido valoradas positivamente, tanto por el tutor del centro de trabajo –que evalúa el trabajo realizado– como por el profesor-supervisor –que evalúa la memoria como documento sobre el trabajo realizado–, tomándose muestras aleatorias de los diversos ámbitos en los que se ha insertado el alumnado para llevar a cabo las prácticas, respetándose la privacidad de las personas de las que se ha tomado la información. En total se seleccionaron 8 memorias, considerando que así quedaban representados los diferentes estamentos en los que el alumnado realiza sus prácticas.

Como principal instrumento de análisis se elaboró una tabla para recoger los datos relevantes que serán necesarios para la exposición de nuestras conclusiones. Los elementos que contiene el instrumento de recogida de información son los siguientes:

A. Identificación: Claves utilizadas para la identificación de cada una de las memorias de prácticas, indicándose con MEM-01, MEM-02, etc.

B. Alumno: Iniciales del nombre y apellidos del alumno.

C. Institución y Centro. Datos relacionados con la institución donde cada alumno ha realizado las prácticas: En caso de instituciones con distintos tipos de centros, se identificará el lugar concreto donde se realizaron las prácticas.

D. Estructura: Se hace una breve descripción de la memoria como documento; apartados y extensión de cada uno, número de páginas, anexos, etc.

E. Descriptores:

1. Análisis físico del centro de trabajo.
2. Presentación de organigrama de la institución y/o del centro de trabajo.
3. Realización de análisis sobre documentación del centro.
4. Relación de objetivos a alcanzar por parte de la institución.
5. Descripción de los servicios que ofrece la institución.



6. Referencias a competencias/funciones en el contexto profesional.
7. Presentación de proyecto/s de trabajo a realizar durante el periodo de prácticas.
8. Referencias a la aplicación de conocimientos teóricos aplicados en la práctica.
9. Descripción de actividades realizadas por el alumno.
10. Referencias a la participación del tutor del centro colaborador.
11. Planteamientos alternativos a las propuestas desarrolladas en el centro de trabajo.
12. Referencias a entrevistas realizadas con el profesor-supervisor.
13. Referencias a las sesiones informativas y de reflexión.
14. Valoración de las prácticas.

#### 4. RESULTADOS

En la siguiente tabla se recoge, a modo de resumen, la verificación (existencia o no) de menciones expresas en las memorias analizadas, según los descriptores que se indican. Con una minuciosa lectura de cada una de las ocho memorias, se puede determinar si aparecen expresiones o citas expresas a cada uno de los catorce descriptores que se enuncian. Seguidamente, se procede a contrastar cómo están cumplimentadas las diferentes memorias.

VERIFICACIÓN DE DESCRIPTORES							
MEM-01	MEM-02	MEM-03	MEM-04	MEM-05	MEM-06	MEM-07	MEM-08
<b>1. Análisis físico del centro de trabajo.</b>							
-	-	X	X	X	X	X	X
<b>2. Presentación de organigrama de la institución y/o del centro de trabajo.</b>							
-	X	X	X	-	-	X	-
<b>3. Realización de análisis sobre documentación del centro.</b>							
-	-	X	-	X	-	-	X
<b>4. Relación de objetivos a alcanzar por parte de la institución.</b>							
-	X	X	X	-	X	-	X
<b>5. Descripción de los servicios que ofrece la institución.</b>							
-	X	X	X	X	X	-	X
<b>6. Referencias a competencias/funciones en el contexto profesional.</b>							
-	-	-	-	X	X	-	-
<b>7. Presentación de proyecto/s de trabajo a realizar durante el periodo de prácticas.</b>							
-	-	-	-	-	X	-	-
<b>8. Referencias a la aplicación de conocimientos teóricos aplicados en la práctica.</b>							
X	-	-	-	-	-	-	-
<b>9. Descripción/enumeración de actividades realizadas por el alumno.</b>							
X	X	X	X	X	X	X	X
<b>10. Referencias a la participación del tutor del centro colaborador.</b>							
X	X	X	-	X	X	-	-
<b>11. Planteamientos alternativos a las propuestas desarrolladas en el centro de trabajo.</b>							
-	-	-	-	-	-	-	-
<b>12. Referencias a entrevistas realizadas con el profesor-supervisor.</b>							
-	-	-	-	-	-	-	-
<b>13. Referencias a las sesiones informativas y de reflexión.</b>							
-	-	-	-	-	-	-	-
<b>14. Valoración de las prácticas.</b>							

X	X	X	X	X	X	X	X
(-): Sin existencia de datos    (X): Existencia de datos							

La diversidad de formatos de presentación de este documento es manifiesta, toda vez que está en relación directa con diferentes factores, como puede ser, por ejemplo, la persona que lo elabora y lo redacta, el centro donde se han llevado a cabo las actividades, las instrucciones emitidas por parte profesor-supervisor, la tutorización recibida, la documentación que se ha facilitado, el carácter individual o grupal en su realización, etc.

En todo caso, existe un apartado que sí es factor común en todas las memorias presentadas, como es la valoración o reflexión personal realizada por el alumno (descriptor 14), con nomenclaturas diferentes (reflexión individual o grupal, valoración, conclusiones finales) según la persona que la realice, además de hacerse una redacción, con un gran peso específico en el documento, sobre las acciones, tareas o actividades que ha realizado durante el desarrollo de las prácticas (descriptor 9). En este punto es preciso matizar que el alumnado se ubica en los centros donde han sido destinados para las prácticas y se amoldan a la situación, circunstancias y acciones que se realizan en ese momento y una gran mayoría considera que la actividad realizada y desarrollada durante el Prácticum tiene poco que ver con los conocimientos académicos adquiridos durante el tiempo de estudios en el marco universitario y, además, la planificación de proyectos, la toma de decisiones y la aportación de innovaciones queda totalmente al margen.

El resto de descriptores sobre diferentes apartados o aspectos vinculados al desarrollo del Prácticum tiene una presencia que podríamos calificar de arbitraria, puesto que no se tienen como factor común en ninguna de las memorias revisadas. Más aún, no hemos encontrado una memoria que pudiésemos confirmar la presencia simultánea de todos los descriptores planteados para el estudio de este documento.

En el punto más débil en cuanto a presencialidad nos encontramos que no hay referencias en ninguna de las memorias a las entrevistas mantenidas con el profesor-supervisor (descriptor 12), ni a las sesiones informativas previas a las prácticas y de reflexión una vez finalizadas (descriptor 13) y, más aún, tampoco se percibe que el alumnado de Psicopedagogía, según se desprende de las memorias analizadas, presenten planteamientos alternativos a las propuestas desarrolladas en el centro de trabajo (descriptor 11).

Tampoco podemos catalogar como determinante el planteamiento de proyectos de trabajo a realizar durante el Prácticum (descriptor 7), puesto que sólo se hace referencia a esta circunstancia en una de las memorias, en igual frecuencia que el descriptor 8 que se refiere a menciones que pueden referirse a la aplicación de conocimientos teóricos aplicados en la práctica.

El resto de los descriptores no tiene un índice de presencia constante, siendo el número de veces que aparece en las memorias directamente proporcional a la tarea física o aspectos administrativos o descriptivos a que se hace referencia en el descriptor en cuestión, como pueden ser, por ejemplo, la descripción física del centro, el organigrama funcional o los servicios que presta la institución.

## 5. CONCLUSIONES

Con carácter general, en todas las memorias analizadas se hace una valoración positiva del desarrollo de las prácticas, sobre todo en lo que concierne a las relaciones personales, al aprendizaje que se adquiere en un contexto vinculado a un puesto de trabajo, la aportación de nuevos conocimientos e incluso el descubrimiento de facetas del psicopedagogo que el alumnado desconocía o que no se han puesto de relieve durante los estudios; todo ello, según se extrae de las manifestaciones realizadas en las memorias.

En la vertiente opuesta, como aspectos negativos se presentan diferentes argumentos sobre la dificultad de conectar la formación recibida en la Universidad con la realidad práctica de los centros de trabajo, así como para expresar lo escaso que resulta el tiempo dedicado para la realización del Prácticum o la falta de información respecto a los lugares previstos para su desarrollo.

Determinamos que existe gran variabilidad del formato de la memoria de prácticas, habiéndonos percatado de la ausencia de elementos importantes, tales como entrevistas o comunicación mantenida con el supervisor, cuestiones relativas a la tutorización del profesional del centro de trabajo, pensamientos y observaciones del alumno, descripción de la institución con organigrama funcional, objetivos o servicios que ofrece a los usuarios.

El alumnado, en función de las instrucciones del profesor supervisor encargado del seguimiento de sus prácticas, presenta un tipo de memoria que difiere notablemente unas de otras, tanto en la extensión como en los apartados. Así, mientras que unas memorias contienen, por ejemplo, descripción física del centro, otras carecen de este apartado, aunque pueden recoger un organigrama institucional, mientras que otras no lo tienen.

Los elementos que se han detectado como comunes, por aparecer en todas las memorias, son el apartado correspondiente a las actividades realizadas, con formatos que van desde una narración descriptiva hasta un diario de actividades, así como el apartado de valoración final o conclusiones.

En todos los instrumentos que se ha utilizado durante el proceso de investigación para la recogida de información, la memoria final del Prácticum aparece como elemento principal de evaluación del alumnado, junto con un informe que emite el tutor. Este último sólo hace referencia a dicho informe como parte de la nota que se otorga al alumno, sin que llegue a tener claro el peso específico que tiene aquél en la calificación final. Por su parte, tanto profesorado universitario como alumnado de prácticas sí ofrecen más información respecto a los mecanismos utilizados de evaluación y la parte porcentual de cada uno de ellos.

Al ser la memoria el instrumento que proporcionalmente más peso tiene en la calificación del alumnado, consideramos que deben existir unos criterios de evaluación especificándose los indicadores a tener en cuenta. En esta cuestión, los profesores-supervisores hacen mención expresa, en entrevistas mantenidas con ellos, a que se valora dicho documento en cuanto a contenidos y forma de presentación, pero en ningún caso han puesto de manifiesto ni hacen referencia a ningún tipo de indicadores que determinen los criterios formativos y objetivos alcanzados con la realización del Prácticum. Para este tema se deriva a los descriptores que aparecen en el informe de los tutores de los centros de prácticas. Consecuencia de ello, se hace precisa una revisión de los elementos a tener en cuenta y su valor ponderado para la evaluación del alumnado.

En definitiva, de los datos y la información que hemos obtenido durante el proceso mediante el que hemos estado revisando las memorias, consideramos que es un elemento enriquecedor para la reflexión del alumnado, más que un mero documento académico que desvela poco valor formativo. La memoria de prácticas en las titulaciones de Educación, pero especialmente en la titulación de Psicopedagogía, puede abrir nuevos horizontes sobre las potencialidades de este alumnado en cuanto a introducir alternativas y aportar innovaciones a las instituciones colaboradoras del Prácticum, las cuales, además de facilitar la formación del alumnado universitario, puede beneficiarse de los avances que favorezcan la evolución social. Y la memoria del Prácticum puede servir como testigo de ello.

## BIBLIOGRAFÍA

- BALLESTER, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- BISQUERRA, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BUENDÍA, L. (1996). *El Prácticum de la titulación de Psicopedagogía*. Granada: Universidad de Granada.
- CINTAS y otros (1999). El Prácticum visto por los estudiantes: Reflexiones sobre sus experiencias. En Fernández, J. (Coord.): *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Archidona (Málaga): Aljibe; 105-120.
- COLÁS, P. (1994). La Metodología Cualitativa. En Colás, M.P. y Buendía, L.: *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar; 249-277.
- CUBO, S. y MONTANERO, M. (2000). Propuesta de una estructura tridimensional para el diseño del Prácticum en Psicopedagogía. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19); 121-137.
- GALLARDO, M.A. (Coord.): *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Melilla: Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; Edición Electrónica.
- HUGUET, A. y PIFARRÉ, M. (1998). El Prácticum en la Licenciatura de Psicopedagogía: Un espacio de participación y reflexión teórico-práctica. En González, M.N., Lobato, C. y Ruiz, M.P. (Comps): *Desarrollo Profesional y Prácticum en la Universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco; 215-224.
- PÉREZ, A. y otros (1994). Evaluación del Prácticum de Orientación Educativa a partir de las opiniones de los estudiantes y de los centros de formación. En *Revista de Investigación Educativa*, 23; 352-358.
- RODRÍGUEZ, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- TELLO, J. (2007). Concepciones implícitas del alumnado de Psicopedagogía al finalizar el periodo de prácticas. En Cid, A. y otros (coords.): *Buenas prácticas en el Prácticum. IX Symposium Internacional sobre Prácticum*. Poio (Pontevedra): Universidades de Santiago, Vigo y A Coruña; 1203-1214.
- TÓJAR, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2); Edición Electrónica.
- ZABALZA, M.A. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. En *European Journal of Teacher Education*, 19 (3); 293-302.



# **EVADIE. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. DISEÑO Y VALIDACIÓN**

**Mercedes García García, Coral González Barbera, Diana García Corona y Chantal Biencinto López, *Universidad de Castilla La Mancha***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo principal de esta comunicación es el diseño y posterior identificación de las propiedades psicométricas de un instrumento de evaluación del constructo Atención a la Diversidad en los centros, desde una perspectiva del contexto de los mismos.

Cabe destacar que para comprender en profundidad el citado objetivo sería necesario complementar la lectura de esta comunicación con la de un artículo (García García *et al.*, 2009) donde se expone un enfoque teórico del constructo que se pretende medir con el instrumento elaborado.

El diseño de este instrumento se enmarca dentro de un Proyecto de Investigación y Desarrollo (Jornet Meliá, 2004) titulado: “*Análisis de Variables de Contexto: diseño de instrumentos para la evaluación de sistemas educativos*”. En este proyecto se pretende llevar a cabo un proceso de investigación evaluativo dirigido al diseño y desarrollo de Cuestionarios de Contexto para la evaluación de sistemas educativos.

Partiremos de una breve conceptualización teórica del constructo que da paso a la elaboración de la tabla de especificaciones. Finalmente presentaremos los primeros resultados tras la validación de expertos y el pilotaje del instrumento.

## **2. REVISIÓN TEÓRICA DEL CONSTRUCTO**

Partimos del concepto de Atención a la Diversidad como *cualquier acción educativa diseñada sistemáticamente para aquellos estudiantes que presentan diferencias (individuales o grupales) asociadas a los resultados educativos, con objeto de asegurar la equidad*

*educativa* (García García et al., 2007). En este sentido, las diferencias encontradas entre los diversos enfoques suponen una forma diferente de enfrentarse a la diversidad (seleccionándola o integrándola), de priorizar las metas educativas a lograr (de equidad o de desarrollo de la individualidad), de plantear los tratamientos educativos (específicos, compensatorios, variados), que se sitúan a lo largo de la dimensión Atención a la Diversidad. En un polo estarían aquellos centros que identifican las diferencias de los estudiantes para separarles, diseñando planes ajustados dirigidos a grupos identificados de estudiantes. En el otro polo, los que identifican las diferencias para atenderlas educativamente; es decir, los que diseñan planes ajustados a las diferencias individuales de todos y cada uno de los estudiantes que están en el aula para ayudarles a conseguir los objetivos a la vez que desarrollan sus aptitudes.

En la tabla 1, podemos comprobar las diferentes apreciaciones según el enfoque teórico utilizado para abordar las diferencias de los estudiantes.

	ENFOQUE DE EXCLUSIÓN	ENFOQUE INTEGRADOR	ENFOQUE ADAPTATIVO
<b>SOCIEDAD</b>	Grupos diferenciados Asimilación de la cultura dominante	Aceptación identidad cultural Coexistencia Equidad	Convivencia plural y respeto a la individualidad
<b>LEGISLACIÓN</b>	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOE (2006)
<b>DIVERSIDAD</b>	Fuera de la norma Grupos extremos Dificultad de adaptación Deficiencia	Diferencias grupales asociadas a necesidades educativas específicas	Diferencias individuales predictoras de aprendizaje/rendimiento Se reconoce como legítima ("normal") Inclusivo (incluye a todos, no sólo a nee)
<b>ESCUELA</b>	Escuelas o aulas diferenciadas o "especiales" Grupos homogéneos Diferenciación de títulos de distinto nivel y prestigio Atención especialistas	Atención educativa diferenciada en el mismo centro/aula Diferenciación de trayectorias y recursos con apoyos específicos Comprensividad y adaptación curricular	Atención educativa individualizada en el aula/centro Flexibilidad, heterogeneidad y cooperación Competencias comunes y desarrollo individual

TABLA 1. Enfoques teóricos

### 3. DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO *EVADIE*

Teniendo en cuenta la clasificación de los enfoques teóricos, hemos elaborado la tabla de especificaciones donde se recogen las ocho dimensiones que componen el cuestionario; éstas son: *escuela*, *valoración del rendimiento*, concepto de *normalidad*, concepto de *diversidad*, *diagnóstico*, *intervención* más apropiada y *currículo*. Se han elegido estas dimensiones porque cada enfoque (de *exclusión*, *integrador* y *adaptativo*) las concibe y plantea de forma diferente para atender la diversidad.

En función de los indicadores de la tabla de especificaciones y, revisando los distintos instrumentos existentes (Jiménez Trens, 2004; Cifuentes, 2003; Booth y Ainscow, 2001) se ha construido un cuestionario con la siguiente estructura: 6 cuestiones sobre información personal; 9 cuestiones sobre información del centro; 3 cuestiones sobre procedencia del alumnado; 1 cuestión sobre las características del alumnado con Necesidades Educativas

Específicas (NEEs); y, 2 cuestiones sobre las distintas dimensiones seleccionadas (*recursos, centro, concepto de normalidad, concepto de diversidad, intervención del centro, diagnóstico de los alumnos, currículum y nivel de rendimiento*).

En conjunto se elaboraron 21 cuestiones que representan a todas las dimensiones, con la siguiente estructura (tabla 2): 44 ítems para la dimensión de *recursos* (tanto de existencia o no del recurso, así como el grado de utilización del mismo); 16 ítems dentro de la dimensión relativa al *centro* (se pide tanto la opinión personal con cada una de las afirmaciones, como desde la perspectiva del centro donde trabaja el encuestado/a); 5 ítems sobre el *concepto de normalidad* (tanto desde una perspectiva individual como de centro de pertenencia); 10 ítems sobre el *concepto de diversidad* (como en las dimensiones anteriores, desde un punto de vista personal e institucional); 4 ítems de *intervención*; 9 sobre el *diagnóstico* de los alumnos; 6 ítems sobre *currículo*; y, 6 ítems sobre el *nivel de rendimiento* de los alumnos (todas las dimensiones están valoradas desde las dos perspectivas mencionadas anteriormente con la idea de valorar la coherencia en la percepción sobre la diversidad que valora respecto de sí mismo/a y la que percibe en el centro donde trabaja).

Nº ÍTEMS	DIMENSIONES							
	RECURSOS	CENTRO	CONCEPTO NORMALIDAD	CONCEPTO DIVERSIDAD	INTERVENCIÓN	DIAGNÓSTICO	CURRÍCULUM	NIVEL DE RENDIMIENTO
	44	16	5	10	4	9	6	6

Tabla 2. Estructura del cuestionario

## 4. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

### 4.1. Validación de expertos

Para la validación del instrumento EVADIE, contamos con la participación de 17 expertos: cinco expertos en la Comunidad de Madrid (dos profesores de universidad y tres orientadores de centros de secundaria); siete expertos de la Comunidad Valenciana (un profesor de universidad, cuatro pedagogos, una psicopedagoga y un psicólogo); y cinco expertos de Andalucía (dos profesores de universidad, dos maestros de educación especial y un especialista). Se ha utilizado una pauta en la que se pide a los expertos su valoración acerca de la pertinencia del ítem y la relevancia de la información que aporta. Por otro lado, se les pide su opinión acerca de la adecuación de las distintas fuentes de recogida de información (audiencias) y por último la pertinencia del ítem en las etapas educativas: Educación Primaria y Educación Secundaria.

Tras la recepción y análisis de la pauta de validación se tomó la decisión, de acuerdo con las sugerencias de los expertos, de dividir el instrumento completo por audiencias para acortarlo, de tal forma que finalmente se elaboraron cuatro instrumentos, uno por audiencia (*director, inspector, orientador/especialista y profesor*). Como criterio de selección de los distintos ítems, se utilizó un índice de consenso en las respuestas del 75%. En la tabla 3, se presentan los principales resultados de la validación por expertos en cuanto a ítems y a dimensiones de pertenencia. Para disminuir la longitud del cuestionario también se decide eliminar parte de los Recursos, aquellos que todos los centros con diversidad tienen a coste de la administración o que son infrecuentes (Programas de Diversificación Curricular; Aulas de castellanización; Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario; Hospital de Día-Centro educativo terapéutico, etc.) y, por el contrario, se mantienen aquellos que suponen una acción diferente o una búsqueda de recursos específicos (Apoyo del profesor en el aula; Desdobles; Monitores de Apoyo; Alumnos ayudantes; etc.).



DIMENSIÓN	ÍTEMS DISEÑADOS	ÍTEMS ELIMINADOS	ÍTEMS AÑADIDOS
<i>Recursos</i>	44	18	4
<i>Centro</i>	16	3	0
<i>Normalidad</i>	5	5	0
<i>Diversidad</i>	10	6	0
<i>Intervención</i>	4	0	0
<i>Diagnóstico</i>	9	2	0
<i>Currículo</i>	6	1	0
<i>Rendimiento</i>	6	1	0

TABLA 3. Validación de ítems por dimensiones

Como se argumenta al comienzo de este epígrafe y, con los resultados de la validación de expertos como referente, se tomó la decisión de elaborar cuatro instrumentos diferenciados por audiencia. El criterio utilizado ha sido el conocimiento/experiencia de los encuestados, así como el conocimiento práctico sobre los distintos aspectos evaluados.

En la tabla 4, se presentan las dimensiones comunes y diferenciadas para cada una de las audiencias.

	RECURSOS	CENTRO	DIVERSIDAD	INTERVENCIÓN	DIAGNÓSTICO	CURRICULUM	RENDIMIENTO
<b>INSPECTOR</b>		X	X				
<b>DIRECTOR</b>		X	X	X		X	
<b>ESPECIALISTA</b>	X		X	X	X	X	
<b>DOCENTE</b>	X	X	X			X	X

Tabla 4. Dimensiones diferenciadas por audiencia

## 4.2. Pilotaje del instrumento

Como complemento a la validación por expertos, se procedió al pilotaje de los distintos instrumentos. El cuestionario se pilotó en las tres comunidades autónomas que participan en el Proyecto I + D, citado al comienzo. Tras realizar un muestreo incidental<sup>1</sup> que considerando el conjunto de las audiencias ascendía a 18 centros de la Comunidad de Madrid; 18 centros en Andalucía; y, 17 centros de la Comunidad Valenciana, se recibieron finalmente 300 respuestas: 54 de directores de centros (tanto de primaria como de secundaria), 85 de orientadores/especialistas, 136 de docentes y 25 de inspectores.

Los análisis de datos se han realizado con ayuda del paquete estadístico SPSS vs. 15, consistiendo fundamentalmente en estudiar la consistencia interna de los cuatro instrumentos, considerando el conjunto de sus ítems (variables con reemplazo de valores perdidos por la mediana). Además se ha realizado un Análisis de Componentes Principales Categóricos (CAPTCA) como una aproximación a la validación de la estructura interna del instrumento dirigido a profesores (únicamente hemos realizado los análisis con este instrumento ya que es del que hemos conseguido mayor muestra).

Cabe destacar que, en el contexto del Proyecto citado y aunque no es objetivo de este trabajo, estos instrumentos han sido reducidos en longitud con el fin de seleccionar algunos de sus ítems para formar parte de un instrumento general de contexto que permita tomar medidas fiables para predecir el rendimiento. De esta reducción destacamos el hecho de que las puntuaciones desde la *perspectiva personal y de centro* en cada uno de los ítems correlacionan alta y significativamente, por ello en el siguiente epígrafe analizaremos

<sup>1</sup> Cabe resaltar la inestimable colaboración de todos los centros que colaboraron en el pilotaje y especialmente la ayuda y disposición prestadas por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid.

únicamente la perspectiva de centro que, a su vez, es un elemento común a todos los ítems y dimensiones.

## 5. RESULTADOS

Comenzaremos con el análisis de la consistencia interna de los cuatro instrumentos utilizados. En la tabla 5, podemos comprobar que en términos generales la fiabilidad de los mismos se encuentra entre valores *buenos* y *excelentes*<sup>2</sup>.

INSTRUMENTOS	ALFA DE CRONBACH	
	PROFESORES	0,913
	DIRECTORES	0,800
	ORIENTADORES/ ESPECIALISTAS	0,920
INSPECTORES	0,970	

Tabla 5. Análisis de fiabilidad

Dada la falta de muestra para tres de las audiencias encuestadas (directores, orientadores e inspectores), hemos considerado analizar la estructura interna del instrumento para docentes del que contamos con 136 respuestas. La técnica estadística utilizada para el análisis de la estructura que subyace al instrumento ha sido el Análisis de Componentes Principales Categóricos.

Con la extracción de 5 dimensiones (que hacemos coincidir con las cinco dimensiones teóricas que recoge el cuestionario: *recursos*, *centro*, concepto de *diversidad*, *currículo* y *rendimiento*) logramos explicar el 56% de varianza (tabla 6) .

Dimensión	Varianza explicada	
	% de la varianza	Total (Autovalores)
1	12,237	27,194
2	5,213	11,584
3	2,914	6,475
4	2,584	5,742
5	2,255	5,012
<b>Total</b>	25,203	56,008

Tabla 6. Varianza explicada

Si analizamos los datos procedentes de la tabla de saturaciones en los componentes o dimensiones (tabla 7), comprobamos que no podemos hablar de una estructura clara, aunque podemos apuntar algunas interpretaciones sustantivas respecto a las dimensiones teóricas que subyacen al instrumento.

La primera dimensión resultante (27% de varianza explicada), contiene tanto variables relacionadas con los *recursos inclusivos de atención individualizada*, como a las variables que componen la dimensión de centro.

<sup>2</sup> Si alpha es mayor que 0,9, el instrumento de medición es excelente; en el intervalo 0,9-0,8, el instrumento es bueno; entre 0,8- 0,7, el instrumento es aceptable; en el intervalo 0,7- 0,6, el instrumento es débil; entre 0,6-0,5, el instrumento es pobre; y si es menor que 0,5, no es aceptable.

En cuanto a la segunda dimensión (11,5% de varianza explicada), las cargas significativas (todas por encima de 0,60) corresponden a *recursos inclusivos de atención a la diversidad desde su perspectiva cultural*. La tercera dimensión (mas del 6% de varianza explicada), aunque no todas las variables cargan significativamente, podemos asemejarla a la dimensión teórica sobre el concepto de diversidad.

Acerca de la cuarta dimensión (5,7% de varianza explicada), dos de las variables sobre *rendimiento* cargan por encima de 0,30 en ella. La quinta, únicamente contiene variables muy heterogéneas que no podemos agrupar en ningún sentido.

Por tanto, como ya hemos señalado, la estructura interna no queda validada y proponemos la mejora en cuanto a la suficiencia y a la representatividad de la muestra para conseguir la validación empírica del instrumento.

	DIMENSIÓN						
	1	2	3	4	5		
<b>RECURSOS</b>	Apoyo del profesorado en el aula para alumnos con dificultades en alguna asignatura concreta	,502	,086	-,118	-,482	,363	
	Aulas de compensación educativa	,104	,667	,185	-,026	,027	
	Desdoble de grupos en función de los distintos niveles de rendimiento	,530	,084	-,180	-,241	,095	
	Planes de Acción tutorial para acoger e integrar a los inmigrantes	,117	,786	,318	-,088	-,208	
	Apoyo al profesorado para la atención al alumno inmigrante	,313	,639	,219	-,019	-,214	
	Monitores de apoyo al alumnado inmigrante	,241	,680	-,237	-,038	,050	
	Educadores de calle como apoyo al alumnado dentro y fuera del centro escolar	,431	,676	-,207	,089	-,086	
	Mediador intercultural que realiza tareas de enlace entre la familia inmigrante y el centro	,313	,755	-,195	,069	-,153	
	Apoyo del profesor en el aula para alumnos con dificultades en alguna asignatura concreta	,548	,088	-,001	-,475	,415	
	Programa de apoyo al estudio para evitar el fracaso escolar realizado por monitores o por los profesores del centro	,662	-,106	-,235	-,051	-,120	
	Alumnos-ayudantes, del mismo u otro centro	,044	,534	,283	,075	,186	
	Programas de acogida, grupos de acogida o planes de acogida	,633	-,134	-,258	-,232	-,179	
	Grupos de mediación	,318	,667	-,015	-,025	,118	
	<b>Programas de absentismo escolar</b>	<b>,690</b>	<b>,042</b>	<b>-,243</b>	<b>-,095</b>	<b>-133</b>	
	<b>Programas de hábitos sociales y autonomía personal</b>	<b>,644</b>	<b>-,294</b>	<b>-,281</b>	<b>,137</b>	<b>-008</b>	
	<b>Programas de optatividad: específicos para el desarrollo de competencias e intereses</b>	<b>,675</b>	<b>-,245</b>	<b>-,344</b>	<b>-023</b>	<b>,003</b>	
	<b>Programas de flexibilización: para alumnos con NEE por superdotación</b>	<b>,623</b>	<b>,229</b>	<b>-,379</b>	<b>,154</b>	<b>-007</b>	
	<b>Vinculación con Centros Extremos de Recursos</b>	<b>,717</b>	<b>,013</b>	<b>-,409</b>	<b>,103</b>	<b>-156</b>	
	<b>La plazas y vacantes de profesionales que intervienen con los alumnos con discapacidad están ocupadas por personal especializado</b>	<b>,457</b>	<b>,264</b>	<b>-,329</b>	<b>,032</b>	<b>,306</b>	
	<b>Profesionales especializados: pedagogos, psicopedagogos o psicólogos.</b>	<b>,625</b>	<b>,052</b>	<b>-,127</b>	<b>,108</b>	<b>-107</b>	
	<b>Proyectos de Innovación financiados para atender a la diversidad</b>	<b>,421</b>	<b>,680</b>	<b>-,066</b>	<b>,217</b>	<b>-213</b>	
	<b>Formación que responda a las necesidades del profesorado</b>	<b>,656</b>	<b>-,159</b>	<b>-,327</b>	<b>,193</b>	<b>,088</b>	
	<b>DIVERSIDAD</b>	Trabajamos bajo la filosofía de la co-educación	,080	-,010	-,013	,516	,613
		Existen atenciones educativas diferenciadas	,742	-,064	,180	,043	,104
		Los alumnos promocionan de manera diferente en función de sus capacidades	,682	-,273	-,029	,056	-,032
		Trabajamos para proporcionar ocasiones a todos los alumnos para que logren los objetivos	,642	-,162	,259	,103	,117
En ocasiones flexibilizamos los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje.		,658	-,046	,158	-,099	,072	
Orientamos a los alumnos a opciones profesionales y/o académicas diferentes según su capacidad		,541	-,278	-,057	,031	,230	
Todo el centro participa de un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos		,646	-,269	,165	-,010	,244	
Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante		,518	-,195	,288	,214	,349	
La diversidad es algo positivo y enriquecedor		,448	-,168	,532	,128	-,161	
Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos		,732	-,162	,229	,008	-,158	
Las diferencias siempre son individuales		,578	-,148	,425	-,078	-,324	
La escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos		,627	-,222	,456	-,031	-,042	
El currículo es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos		,619	-,185	-,079	-,133	-,284	

El currículo tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios	,253	-,016	,009	,560	-,017
Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado	,522	,126	,359	-,400	,119
Los alumnos diferentes se encuentran en aulas con personal especializado	-,025	,051	-,239	,599	,214
Los currículos se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares	,565	,152	,370	,209	,296
La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular del centro	,479	,064	,333	,300	,095
Los niveles de logro se adaptan según las necesidades del grupo	,600	-,170	,036	,085	-,258
El rendimiento o progreso de cada alumno únicamente está en función de sus propias capacidades y del ajuste del programa a las mismas	,351	-,313	-,115	,373	-,274
Existen claras diferencias entre las competencias adquiridas por diferentes vías aunque todos titulen	-,257	,188	,252	,564	-,193
Los objetivos básicos a alcanzar son los mismos para todos los alumnos	,365	-,193	,077	-,011	-,550
Existen objetivos básicos y comunes para todos así como objetivos individuales para cada alumno	,532	,090	,236	-,106	,082

Tabla 7. Saturaciones en las dimensiones

## 6. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en el procedimiento de diseño y análisis de las propiedades psicométricas de los distintos instrumentos, se extraen algunas conclusiones y propuestas.

En primer lugar, presentamos unos instrumentos fiables que permiten medir los enfoques ante la atención a la diversidad que las distintas audiencias implicadas presentan, atendiendo a la teoría de partida. Si bien es cierto que debemos seguir trabajando en este aspecto, analizando cada ítem para eliminar o modificar los que corresponda procurando reducir la longitud de algunas de las escalas, es evidente que nuestra propuesta permite un primer acercamiento al modo en que se aborda la Atención a la Diversidad en los centros educativos.

Otra conclusión a destacar es el trabajo prospectivo que queda abierto respecto a la falta de comprobación, con los datos que se han manejado, de la estructura interna y por tanto de la validez de los instrumentos. Proponemos el aumento de muestra y el análisis pormenorizado de cada uno de los ítems y del conjunto de la prueba.

En tercer lugar, partiendo de la idea de que ninguno de los tres enfoques teóricos propuestos es mejor que otro sino diferente, se pretende en futuros trabajos analizar la coherencia que presentan en sus respuestas los diferentes implicados en el modo de abordar la Atención a la Diversidad en un mismo centro, puesto que la coherencia de la comunidad educativa en la forma de atender la diversidad en torno a un proyecto educativo, es el elemento que pudiera servir de indicador sobre la adecuación y eficacia de un determinado enfoque educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T.A. and BOOTH, W. (1998). *Growing up with parents who have learning difficulties* [Recurso electrónico]. London-New York: Routledge.

- CASADO MUÑOZ, R. y CIFUENTES GARCÍA, A. (2003). *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad: barreras y alternativas*. Actas de las III Jornadas sobre Universidad y Personas con Discapacidad, I Reunión Científica sobre la Respuesta Socio-educativa a la Discapacidad. Burgos: Universidad de Burgos.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- GARCÍA GARCÍA, M. (1994). ¿Toda educación es adaptativa? *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 173-182.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2000). Orientaciones para hacer viables las estrategias de adaptación en educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 11, nº 20, 229-240.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsykhé*, Vol. 1, nº 2, 225-248.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2005). Educación Adaptativa y Escuela Inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes en C. JIMÉNEZ (coord.). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. 3-31. Madrid: Pearson Educación.
- GARCÍA GARCÍA, M.; García Corona, D.; Biencinto López, Ch. y González Barbera, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *En prensa*.
- GARCÍA, M.; Asensio, I.; Biencinto, Ch.; García Corona, D.; García Nieto, N.; González, C.; Mafokozi, J; y Ramos, J. (2005-2006). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en ESO: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la CAM? *Contextos educativos*, 8-9, 13-30.
- GARCÍA GARCÍA, M.; García Corona, D.; García Nieto, N.; Biencinto, Ch.; Asensio, I y Mafokozi, J. (2007). *Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices de alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense. Documento inédito.
- GOENECHEA PERMISÁN, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- GONZÁLEZ SUCH, J.; JORNET MELIÁ, J.M.; SUÁREZ RODRÍGUEZ, J.M y PÉREZ CARBONELL, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 51(1), 95-114.
- JIMÉNEZ TRENS, M.A. (2004). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria* [Recurso electrónico]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- RAMOS SANTANA, G. y JORNET MELIÁ, J.M. (2006). Diseño y análisis de viabilidad de estándares para la evaluación de la eficiencia/funcionalidad del diseño de programas de teleformación. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58(3), 359-377.
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C.; ECHEITA, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, *Contextos Educativos*, 5, 227-238.



# ADAPTACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PSICOSOCIAL PARA MUJERES

Trinidad Donoso y Bárbara Biglia, *Universidad de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

El programa de apoyo psicosocial para mujeres (AAVV, 2006) pretende ser un recurso para la intervención con mujeres en situaciones de maltrato, pero dada sus características y su enfoque teórico puede ser utilizado para ofrecer un marco de apoyo a las mujeres en general como un medio de empoderamiento. Con este último objetivo se planteó la implementación del programa en tres puntos de información y atención a las mujeres (PIADs) del ayuntamiento de Barcelona.

### 1.1. El programa

El Programa de Apoyo Psicosocial fue diseñado y elaborado por dos equipos de profesionales de las universidades de Barcelona y de la Laguna y está dirigido a las y los profesionales que trabajan con mujeres que han sufrido o están padeciendo violencia de género. Consta de seis talleres específicos, más un taller introductorio y una herramienta de apoyo -DVD de testimonios-. (Amorós, Rodrigo, Donoso y Máiquez, 2006). Ha sido elaborado para ofrecer a los y las profesionales un conjunto de recursos que les permitan seleccionarlos y adaptarlos a las necesidades y características de cada uno de los grupos. Creemos importante destacar en este contexto las líneas guías que han marcado la definición del programa APM. Este adopta un enfoque evolutivo-educativo de la violencia de género partiendo de la idea de que la realización satisfactoria de un conjunto de tareas claves para la construcción de una identidad adulta va a llevar consigo **“el aprendizaje de un buen número de competencias y el aprovechamiento de recursos sociales disponibles que son muy útiles para desarrollar la sabiduría vital del adulto”**. Esto favorece la agentividad de la



mujer, haciendo que se perciba como un agente activo, protagonista y capaz de controlar y dirigir la propia vida (Havighurst, R.J., 1973); Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

Por otra parte, este programa se basa en la idea que el logro de una identidad adulta, que preserve un sentido de continuidad del “sí mismo” a pesar del continuo proceso de cambio que las personas experimentan a lo largo de la vida es un proceso muy complejo que conlleva la realización de varias tareas. La primera de ellas debería ser el logro de un sentimiento de unidad, continuidad y cohesión que permitiría dar una coherencia narrativa a los sucesos, emociones y experiencias vitales biográficas, a pesar de que nos encontremos en proceso de cambio (Bruner, 1999; Ruth y Vilkkko, 1996). La segunda sería la creación de una conciencia de la propia valía en el cumplimiento de los diversos compromisos que se plantean en los diversos contextos (Gilligan, C., 1985). La tercera y última tarea es el descubrimiento de las potencialidades del yo en el balance observado entre retos que provienen del medio y las propias capacidades para afrontarlos. Cuando el balance es positivo, esto es, hemos constatado que nuestras capacidades nos permiten afrontar adecuadamente los retos, es posible dar una dirección y propósito a la trayectoria vital (Rodríguez Moreno, 2003).

## **1.2. El contexto donde se implementa**

Los PIADs son servicios de proximidad que ofrecen información, formación y asesoramiento en todos aquellos temas de interés para las mujeres, los cuales posibilitan el acceso a diferentes recursos de la ciudad de tipo laboral, asociativo, cultural y educativo, entre otros. En estos servicios se ofrece atención individual, de grupo y, en colaboración con las técnicas de género del distrito, atención comunitaria. Entre otras muchas funciones, las responsables de los PIADs acompañan las demandas y los procesos vividos por las mujeres, por el que tienen que tener un profundo conocimiento de los servicios y recursos necesarios en cada momento

## **2. FINALIDAD Y OBJETIVOS**

La finalidad de la investigación es comprobar la viabilidad del programa de apoyo psicosocial para mujeres en un contexto específico, los Puntos de Información y Atención a las Mujeres del Ayuntamiento de Barcelona.

### *Objetivos*

1. Comprobar la viabilidad práctica del programa de apoyo psicosocial para mujeres.
2. Valorar el proceso de aplicación del programa a fin de constatar la calidad de sus componentes.
3. Valorar la eficacia en relación al cumplimiento de objetivos que se querían conseguir.
4. Valorar el impacto que puede tener más allá de las usuarias, es decir, a nivel del personal técnico e instituciones donde se pueda aplicar.

## **3. METODOLOGIA**

El diseño metodológico del estudio obedece a una investigación evaluativa de corte participativo en la que están implicadas directamente aquellas responsables de la dinamización de los grupos de mujeres de esta experiencia.

El trabajo realizado se ha organizado en tres fases que han implicado no solo la evaluación teórica del programa originario y su adaptación, sino también la evaluación de la adaptación del mismo.

## 1ª FASE: Evaluación del material originario y adaptación del mismo

Esta fase tiene una triple finalidad:

- Evaluar la aplicabilidad de los talleres propuestos en el material originario en el contexto específico de los PIAD.
- Adaptar los materiales.
- Activar un proceso de auto/hetero formación de las responsables del PIAD para la implementación del programa y la institucionalización de la experiencia (Cabrera, 2005).

Las cuestiones que se han abordado en esta fase son:

- ¿Es viable este programa en este contexto? ¿De qué manera?
- ¿Se pueden conseguirse los objetivos originarios o es necesario formular algún objetivo alternativo?
- ¿Qué adaptaciones requiere?
- ¿Qué conocimientos y competencias se necesitan para aplicar el proyecto?

En esta fase participaron cinco técnicas y la investigadora principal de la investigación que hicieron reuniones con frecuencia más o menos quincenal desde julio a diciembre de 2007.

El proceso de análisis seguido fue:

1. Selección de los talleres más adecuados, según las técnicas, para aplicarse en el contexto de los PIAD.
2. Debate colectivo sobre los límites y posibilidades de los talleres (coordinado por la investigadora principal).
3. Adaptación de los materiales y adquisición de competencias específicas.

Durante este proceso, se revisó a conciencia el material, las actividades y recursos con la finalidad de tener en cuenta las necesidades concretas de las mujeres a las que iba dirigido, (Donoso et al, 2008). Se tomaron las decisiones de la parte del material que se aplicaría ajustándolo al tiempo que se tenía y a las características de la muestra, respetando la progresión del programa en seis talleres. La aplicación se acordó realizarla desde los meses de enero a septiembre del 2008.

El programa adaptado quedó estructurado en 11 sesiones relacionadas estrechamente con los contenidos, más una sesión inicial y una de cierre.

Hay que remarcar además cómo, en esta fase, el equipo investigador iba proponiendo instrumentos para la evaluación de la aplicación de las versiones adaptada de los talleres y, a través de un proceso participativo con las técnicas se iban reconfigurando los instrumentos.

## 2ª FASE: Aplicación de los módulos modificados en la fase 1 y recolección de material para su evaluación

Las cinco técnicas aplicaron el material adaptado en tres grupos de mujeres creados específicamente con esta finalidad y coordinados en parejas<sup>1</sup>, en dos de estos grupos participaba además una estudiante en práctica como observadora del proceso.

Cuestiones a responder en esta fase:

- ¿La metodología pedagógica propuesta es la adecuada para el contexto?
- ¿Las actividades y los recursos consiguen motivar y despertar el interés?

<sup>1</sup> En un caso una de las responsable fue acompañada, en la aplicación del programa, por la coordinadora de los PIAD de la entidad contratante en lugar que por otra responsable del PIAD.

- ¿Las actividades y los recursos están en relación a los objetivos planteados?
- ¿Cuáles son las dificultades durante el proceso?
- ¿Cuáles son los resultados de la aplicación del programa?

Cada dos sesiones de los grupos de mujeres, o sea cada vez que finalizaba un taller, el equipo evaluador se reunía para discutir sobre todas las cuestiones relacionadas con la implementación del programa y apoyar colectivamente a las técnicas para la resolución de las dificultades encontradas. Además, en estas sesiones, se volvían a revisar los materiales anteriormente adaptados para ajustarlos aun más a las realidades que se iban encontrando en los grupos añadiendo así los cambios que se consideraban oportunos.

Así pues, estos encuentros tenían múltiples finalidades:

- Recoger informaciones sobre la aplicación del programa.
- Acompañar a las técnicas en la comprensión de la experiencia de grupo.
- Ayudar las técnicas en las dudas o dificultades con los cuales se habían enfrentado en las sesiones.
- Analizar conjuntamente la respuesta de las mujeres para interpretar mejor sus necesidades, dificultades y posibilidades.
- Repensar el material de las sesiones siguientes a partir de los aprendizajes en las aplicaciones ya realizadas.
- Dar claves y herramientas a las técnicas para seguir con el trabajo de grupo de manera personalizada.

### **3ª FASE: Análisis de los resultados y reformulación final del programa**

En la última fase, en primer lugar se analizan los datos recolectados. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa SPSS, mientras que los datos cualitativos se analizaron mediante el análisis de contenido. Específicamente, se crearon categorías para la interpretación de las respuestas a los protocolos sobre casos mientras las informaciones incluidas en los protocolos de cada sesión se utilizaron simplemente para dotar de sentido las respuestas cuantitativas.

A partir de los resultados se reformula finalmente el programa adaptado que se puede consultar en <http://www.gredi.net/web/research/genre/reports>.

## **4. MUESTRA**

No se ha utilizado ninguna técnica de muestreo específico para la inclusión de las mujeres en el proyecto, ha sido una participación voluntaria de las mismas. Esta decisión obedeció al principio de respetar el deseo de participación y el interés específico hacia la temática, en lugar de pretender conseguir unos resultados generalizables. De hecho, la finalidad de esta investigación es contextual y por lo tanto es fundamental respetar las características propias de la formación del grupo en este contexto.

Así la muestra se configura por 30 mujeres, de edades comprendidas entre los 25 y los 65 años (con una mayor presencia de mujeres alrededor de los 60 años), de las cuales completan la experiencia un 70 %.

El 23% de la muestra padecía violencia de género explícita a tenor de las informaciones recogidas por las técnicas en las entrevistas iniciales.

#### **4.1. Instrumentos diseñados para la evaluación**

Se utilizaron instrumentos cuantitativos y cualitativos de recogida de información con la finalidad de acotar al máximo posible todos los objetivos. Todos los reactivos utilizados, con excepción de la escala de Rosenberg, han sido creados específicamente para esta investigación y adaptados a las particularidades de la muestra. En la tabla I, se describen brevemente cada uno de ellos, así como su finalidad.

### **5. RESULTADOS EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS QUE SE QUERÍAN CONSEGUIR CON LA INVESTIGACION.**

Dado la extensión concedido a este trabajo nos limitaremos a presentar una síntesis de los resultados en relación a los objetivos propuestos.

#### **OBJETIVO 1. COMPROBAR LA VIABILIDAD PRÁCTICA DEL PROGRAMA DE APOYO PSICOSOCIAL PARA MUJERES**

O lo que es lo mismo, ¿tiene validez empírica? Contestamos a esta pregunta gracias a las diversas fuentes de información utilizadas: técnicas, mujeres participantes y observadora; y a los indicadores de: implicación, interés, satisfacción y facilidad de aplicación para las técnicas

Es importante destacar el grado de congruencia entre la opinión de las técnicas sobre el programa y la opinión de las mujeres. Valoraciones medias obtenidas por encima de 4, en una escala de cinco y de 7 en una escala de 10 puntos. Tanto unas como otras coinciden en la valoración de lo interesante que resulta el programa y el grado de satisfacción que despierta en las mujeres.

En cuanto a la aplicabilidad del programa a la vida de las mujeres y la utilidad que pueda tener para ellas también quedó comprobado ya que la media de las escalas likerts se sitúa como en el punto anterior.

El programa cubre a las necesidades de las mujeres, consigue implicarlas, despierta su interés y se sienten satisfechas de realizarlo. Por lo tanto después de su diseño teórico el programa tiene una validez empírica respecto al grupo diana y los objetivos planteados.

ADAPTACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO

Instrumento	Descripción	Aplicación	Quienes	Finalidad
Protocolo basado en la presentación de un caso	Protocolo en el que se describe el caso de una mujer en situaciones relacionadas con los estereotipos de género. Después de la lectura del caso las participantes tienen que opinar sobre la experiencia que han leído contestando a unas preguntas. Hay dos protocolos similares pero con historias diferentes.	Primera y última sesión (en cada una protocolo específico)	Participantes	El objetivo es comprobar la perspectiva de género, antes del taller y después de haberlo realizado, que tienen las mujeres al situarse ante un caso real y tener que opinar sobre él.
Escala de Rosenberg	Escala de autoestima formada por 10 afirmaciones a puntuar en una escala de likert.	Primera y última sesión.	Participantes	Evaluar si el programa produce /facilita modificaciones de autoestima en las participantes
Ficha dones	Compuesta por una parte cualitativa de tres preguntas abiertas y una cuantitativa con siete dimensiones medida con una escala likert de cinco puntos. Dimensiones de los elementos cuantitativos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilidad de la sesión</li> <li>• Aplicabilidad</li> <li>• Si la sesión había sido práctica o más bien teórica</li> <li>• Grado de interés que les había despertado la sesión</li> <li>• Adecuación a sus expectativas</li> <li>• Satisfacción de haber realizado la sesión</li> </ul>	Al finalizar cada sesión	Participantes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer la valoración que hacen las mujeres de cada sesión.</li> <li>2. Conocer el grado de cumplimiento de los objetivos</li> <li>3. Invitar a la reflexión sobre la experiencia que han vivido a fin de que la interioricen con más facilidad.</li> </ol>
Ficha técnicas/ sesión	Escala compuesta por siete ítems medidos con una escala likert de 10 puntos. Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de facilidad de aplicación</li> <li>• Grado de implicación de las dones en las actividades</li> <li>• Interés que despierta</li> <li>• Grado de Satisfacción que demuestran las dones</li> <li>• Grado en que los Contenidos y metodología se ajustan a los objetivos establecidos</li> <li>• Grado en que es motivadora</li> <li>• Valoración de las Actividades: Grado que se consideren variadas</li> </ul>	Al finalizar cada sesión	Técnicas	Conocer la valoración que hacen las técnicas de cada sesión
Ficha técnicas/ taller	Compuesta por una parte cualitativa de tres preguntas abiertas que sirve de reactivo para el grupo de discusión que se tiene con AC y una cuantitativa de dos ítems medidos con una escala likert de 10 puntos.	Al finalizar cada taller	Técnicas	Conocer la valoración del taller por parte de las técnicas.
Fichas de observación	Categorías a observar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción e interés</li> <li>• Dinámica del grupo</li> <li>• Contenidos específicos relacionados con la sesión.</li> </ul> Para cada uno de estos elementos se ha de diferenciar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones de las mujeres</li> <li>• Juicio/explicación de contexto/valoración de la observadora</li> </ul>	Durante cada sesión (de dos de los tres grupos)	Observadora	Conocer el comportamiento del grupo, las relaciones que se dan y las expresiones que aparecen desde la perspectiva de una persona ajena a la intervención en el programa.

Tabla I: instrumentos de recogida de información

**OBJETIVO 2: VALORAR EL PROCESO A FIN DE CONSTATAR LA CALIDAD DE SUS COMPONENTES**

La metodología utilizada en el programa, la variedad y el valor de las actividades y la congruencia entre objetivos y actividades también han sido altamente valorados por las técnicas.

Las técnicas valoran que el material consigue implicar en las actividades a las mujeres tanto por la variedad de actividades que se ofrecen como por la coherencia de los objetivos con los contenidos.

Por otra parte, a partir de las expresiones de las mujeres, hemos comprobado que al relacionar los objetivos por sesión con las frases de las mujeres, se observa con claridad que ha habido una interiorización de los contenidos de cada sesión y por tanto de los objetivos, la mujeres aluden a ideas, comportamientos y acciones estrechamente asociados a los objetivos que se pretendían con la sesión.

Podemos afirmar que ha habido un aprendizaje de contenidos por una parte, y, que por otra, la metodología del programa, una metodología experiencial, ha resultado apropiada ya que se plantean cambios en sus vidas o acciones a realizar.

**OBJETIVO 3: VALORAR LA EFICACIA EN RELACIÓN AL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS QUE SE QUERIAN CONSEGUIR**

Las diferencias entre el estudio del caso inicial y el final apuntan a que el trabajo con el programa ha servido a las mujeres para desarrollar un discurso más amplio sobre sí mismas, las propias necesidades y las relaciones con el entorno. Desaparecen las frases del tipo de “atribuciones de la situación a sí mismas”, como las que encontramos en el Caso inicial.

Existe una congruencia muy grande entre las anotaciones de la observadora y las frases escritas por las mujeres al terminar la sesión. Tanto en las anotaciones como en las rejillas de observación se observan los cambios experimentados por las mujeres.

Las categorías tanto para las observaciones como para las frases de las mujeres nos dicen que estos cambios pueden ser catalogados como

- conceptuales, a este respecto la expresión de una mujer “ *he entendido...*” *acabo de comprender*” es muy clarificadora.
- Cambios comportamentales, en cuanto que han iniciado acciones para reacomodar su vida, sean grandes o pequeños.
- Cambios en los sentimientos, en la manera de enfocar las cosas y la manera de vivirlas. Todas ellas relacionadas con nuevas maneras de mirar la realidad y descubrimientos sobre ellas mismas. El principio del cambio es una nueva manera de “ver” lo que nos rodea, ocurre, las relaciones, etc.
- Son muy abundantes expresiones relacionadas con el crecimiento personal, aumento de la autoestima, valía de si misma, crecimiento del concepto que tienen de sí, fortaleza, asertividad, etc.

Muchos de estos cambios han podido comprobarse mediante las anotaciones de la observadora y sus impresiones sobre el cambio de las mujeres en sus relaciones con el grupo, su seguridad, las diferencias en su manera de participar, etc.

No se han producido cambios en la autoestima de las mujeres. O bien como es sabido los procesos de cambio en esta variable son muy lentos, elemento que queda por comprobar en futuros estudios o bien han mediado otro tipo de variables que no hemos controlado.

#### OBJETIVO 4: VALORAR EL IMPACTO QUE PUEDE TENER MAS ALLÁ DE LAS USUARIAS, ES DECIR, A NIVEL DEL PERSONAL TÉCNICO E INSTITUCIONES DONDE SE PUEDA APLICAR

Las técnicas también valoraban al finalizar cada taller el grado de satisfacción que les produce haber actuado como monitora, ofreciendo resultados muy altos en este indicador.

Durante los grupos de discusión quedó palpable la satisfacción con las técnicas en relación al trabajo que estaban realizando.

Esto nos demuestra que el programa es una herramienta más que puede ofrecer el ayuntamiento para trabajar con mujeres.

Hemos de hacer algunas apreciaciones en este tema:

1. Los grupos de mujeres han funcionado bien incluso si son heterogéneos en las edades. En aquellos grupos donde el rango de edad era amplio no sólo no ha habido problemas en el grupo sino que además las integrantes han estado satisfechas de poder comparar trayectorias de vidas diferentes.
2. Contrariamente, no ha funcionado bien la heterogeneidad de situaciones en cuanto a sufrir o no violencia explícita. Ha habido reticencias por parte de las mujeres que no están sometidas a una violencia de género en relación a las compañeras que estaban en esta situación. Una reticencia por sentirse muy alejadas de esas situaciones o quizás por extrañeza o miedo. El resultado final es que los comentarios de estas mujeres pueden erosionar en parte el trabajo, tanto el propio como el de las otras compañeras. Sería aconsejable, por tanto, y en la medida de lo posible, no combinar grupos de mujeres de estas dos categorías.

Cerramos anotando las expresiones textuales de dos mujeres en relación al programa:

*“Me gustaría que las futuras ediciones fueran tan positivas como ahora”.*

*“Se me hace un poco corta la sesión. Pero el material me parece estupendo, tratamos temas muchos temas en profundidad y variados. Y me gusta porque nadie nos obliga a venir. Solo quiero tener la ocasión de que cada año pueda tener un sitio para venir, sin ser egoísta porque se que hay mucha gente necesitada. A mi me ha fortalecido mucho, y estoy muy agradecida”.*

#### REFERENCIAS

AAVV, (2006). Programa de apoyo psicosocial para mujeres. Fundació Obra Social “la Caixa”.

AMORÓS, P.; RODRIGO, M.J.; DONOSO, T. y M. MÁIQUEZ, (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Revista Fuentes*, nº 7. Universidad. de Sevilla: <http://www.revistafuentes.org>

BRUNER, J. (1999). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

CABRERA, F. (2005). La evaluación Participativa: Concepto y fases de desarrollo. (pp. 1 - 106). ISBN: 84-8440-336-X.

DONOSO, T.; Amorós, P.; Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L. (2008). *Violence et famille : identification des besoins des femmes victimes de violences* La revue internationale de l'education familiale, 23 : 127 -142.

GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económico

HAVIGHURST, R.J. (1973). History of developmental psychology: Socialization and personality development through the life-span. En P.B. Baltes y K.W. Schaie (eds.), *Life-span developmental psychology. Personality and socialization*, (pp.3-24). New York: Academic Press.

MÁIQUEZ, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes* Bilbao: Desclée de Brouwer.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princenton: Princenton University Press

RUTH, J.E. y VILKKO, A. (1996). Emotion in the construction of autobiography. In C. Magai y S.H. McFadden (eds.) *Handbook of Emotion, Adult Development, and Aging*. San Diego. Academic Press.





# **EVALUACIÓN DE CONCORDANCIA ENTRE FORMACIÓN OFERTADA Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN EL CONTEXTO RURAL (ANÁLISIS DE LA COMARCA DE ALHAMA DE GRANADA)**

**Leonor Buendía Eisman, Jorge Expósito López y Micaela Sánchez Martín,  
*Universidad de Granada***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Actualmente las zonas rurales continúan presentando unos estándares educacionales y económicos inferiores a las áreas urbanas (García Sanz, 1999; Albrecht et al, 2000). El escaso y desigual desarrollo socioeconómico de las áreas rurales ha originado una informalización del trabajo y ha producido a una disparidad en la distribución de empleos e ingresos entre las comunidades rurales (García e Izcara, 2000).

Los conceptos desarrollo local, empleo y exclusión social están conectados entre sí, ya que dependen de las mismas dimensiones políticas, sociales y económicas. La existencia de colectivos de especial dificultad, excluidos socialmente no por el mero hecho de estar desempleados, sino por carecer de expectativas de futuro, como son jóvenes, mujeres, inmigrantes y discapacitados, supone una mayor concreción de actuaciones más centradas en el ámbito local. En esta línea se trata de potenciar los nuevos yacimientos de empleo pues actualmente se contemplan como una de las políticas activas más destacadas en la creación de empleo y una de las mayores opciones para la empleabilidad de estos colectivos.

Con el presente estudio se pretende realizar un diagnóstico de necesidades de formación profesional ocupacional en la Comarca de Alhama de Granada, prestando especial atención a colectivos en riesgo de exclusión social, principalmente: mujeres, jóvenes, inmigrantes y discapacitados. Mediante la evaluación de la adecuación de los programas de formación que se han venido realizando y el análisis de nuevas necesidades formativas para mejorar la capacidad de gestión y renovación de los sistemas de formación en la Comarca.

La actuación de las administraciones competentes, tiene que ir dirigida a tres ámbitos concretos:

- **Diagnostico y evaluación** de los empleos de futuro que se den en el territorio concreto.
- **Formación** para la profesionalización y afianzamiento de estos empleos en el mercado laboral.
- **Financiación** para la creación y consolidación de los nuevos puestos de trabajo.

Para realizar un diagnostico completo de las necesidades formativas, siguiendo las recomendaciones de Llorens (2000), se consideran como factores relevantes: el entorno local, el entorno social y cultural, la población, el potencial formativo y los productos hacia la zona.

## 2. METODOLOGÍA

Hemos optado por la selección de una metodología de carácter cualitativo porque consideramos que para dar respuesta a los objetivos planteados podemos obtener una información más rica y compleja, ya que al reflejar la perspectiva de los agentes implicados nos permitirá abordar el objeto de estudio con mayor profundidad. Procuramos recopilar datos orientados a la identificación y predicción de las relaciones existentes entre distintos indicadores. Pretendemos obtener información sobre las necesidades de formación profesional ocupacional, la formación ofertada y los nuevos yacimientos de empleo en la Comarca de Alhama de Granada.

Los métodos empleados en este estudio han sido por una parte, el grupo de discusión, para el cual nos hemos fundamentado en autores de especial relevancia por su contribución y fundamentación teórica y encuadre metodológico como Krueger (1991) e Ibáñez (2003). Y por otra la entrevista, puesto que a través de él podemos reflejar la perspectiva de los agentes implicados, lo que nos permitirá abordar el objeto de estudio con mayor profundidad. Para la elaboración de las preguntas hemos tenido en cuenta las pautas puestas por Yaus (1990).

## 3. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio estará conformada por las personas implicadas en la formación para el empleo (Cursos de F.P.O., Escuelas Taller y Casas de Oficio) impartida en la Comarca de Alhama de Granada durante el año 2007.

Para la selección de los participantes hemos realizado un muestreo incidental. Los “informantes clave” han sido los gestores (Agentes Locales de Promoción de Empleo trabajadores de la UTEDLT de Alhama de Granada, los directores (de los talleres de empleo “Turillas” y “Nueva Bermejales”, de la Escuela Taller “El Silo” y del Curso de F.P.O. de “Técnico en información turística”), así como el alumnado de estas acciones, excepto los de la Escuela Taller, por no finalizar esta acción formativa hasta diciembre de 2008.

De los 41 alumnos encuestados 36 son mujeres con una media de edad de 37 años y 5 hombres con 43 años de media. Respecto al nivel educativo el 5% de la muestra no tiene estudios, el 15% posee estudios primarios o Certificado de Escolaridad, el 51% tiene el

Graduado Escolar o ESO, el 25% tiene el título de Bachiller o FP I, el 2% C.O.U y el 2% una Diplomatura.

#### 4. INSTRUMENTOS

Hemos aplicado tres instrumentos de recogida de datos adaptados a cada fuente de información:

- Para el grupo de discusión, con los ALPEs, se realizó un cuestionario con preguntas idóneas para poder cumplir los objetivos propuestos, comenzamos realizando preguntas abiertas al principio de la sesión, que permitan a los sujetos determinar la dirección de sus respuestas, y finalizamos con preguntas cerradas que limitaran más las respuestas. En la segunda etapa pone fin a la existencia del grupo como tal, para lo cual proponemos al grupo la síntesis final o valorativa y su finalización.
- En la fase de preparación se establecen los temas a tratar, las cuestiones centrales de la investigación, la localización de los entrevistados, así como la confirmación de las condiciones o contrato de la entrevista. Para la elaboración de las preguntas de la entrevista hemos teniendo en cuenta las pautas propuestas por Yaus (1990). Con esta técnica de encuesta conseguimos la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o de una muestra, los directores de las acciones formativas. Elegimos la entrevista semiestructurada para la que se prepararon una serie de preguntas para guiar la conversación de acuerdo con ellas. Hemos utilizado la táctica directiva para obtener una información determinada y precisa, referente al problema planteado, evitando así posibles divagaciones.
- En el cuestionario telefónico tan solo se pregunto al alumnado beneficiario de las acciones formativas sobre qué nuevos cursos estarían dispuestos a realizar.

#### 5. PROCEDIMIENTO

Comenzamos el diseño de investigación con el planteamiento del problema y la especificación de los objetivos del estudio. Por lo que siguiendo el proceso general de la investigación cualitativa, en el paso siguiente determinamos quién puede aportar la información necesaria. Teniendo en cuenta que en total en la Comarca durante el año 2007 han tenido lugar cuatro acciones formativas para el empleo: el Taller de Empleo “Nueva Bermejales” de Arenas del Rey, el Taller de Empleo “Turillas” de Jayena, la Escuela Taller “El Silo” de Alhama de Granada y el curso de F.P.O. de “Técnico en Información Turística” impartido por el centro de formación “Taxus Baccata” de Alhama de Granada. Procedemos a elaborar y realizar las entrevistas a las directoras de estas acciones formativas durante el desarrollo de las mismas, una vez finalizadas realizamos el grupo de discusión y seis meses después de la finalización realizamos el cuestionario telefónico al alumnado.

#### 6. RESULTADOS

*Tabla nº 1: Frecuencia de aparición de códigos y categorías del grupo de discusión*

CÓDIGOS	GRUPO DISCUSIÓN	ENTREVISTA DIRECTORAS	CUESTINARIO ALUMNADO	CATEGORÍAS ENTREVISTAS DIRECTORAS
DNU: Cursos ofertados.	15	1	0	NUEVAS NECESIDADES

DNU: Análisis de necesidades.	10	3	0	<b>FORMATIVAS</b> 101
DNU: Características beneficiarios.	2	1	0	
DNU: Nuevas necesidades.	24	4	41	
NAM: Servicios de medio ambiente	5	3	6	<b>NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO</b> 109
NCU: Servicios culturales y de ocio	15	6	14	
NME: Mejoras en el marco de la vida	4	3	0	
NTR: Actividades tradicionales	13	10	10	
NVI: Servicios de la vida diaria	5	1	14	
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>32</b>	<b>85</b>	<b>210</b>

## • CATEGORÍA NUEVAS NECESIDADES FORMATIVAS

Los códigos más repetidos de esta categoría son: Nuevas necesidades (69 veces), Cursos ofertados (16 veces), Análisis de necesidades (13 veces) y Características de los beneficiarios (3 veces).

### ○ Código Nuevas Necesidades

Todos los sujetos del grupo de discusión coinciden e insisten en señalar la necesidad de ser más innovadores y originales en la oferta de las acciones formativas. Detectan necesidad de nuevas acciones formativas en las áreas de turismo (rural, hostelería, actividades de ocio y tiempo libre), energías renovables, agricultura ecológica, ayuda a la dependencia, trasportes y telecomunicaciones.

A pesar de existir la necesidad en la comarca de aprender inglés e informática es necesario realizar otro tipo de acciones formativas dirigidas a la inserción laboral más centradas en los posibles nuevos yacimientos de empleo que en las demandas de la población.

- 1102 - 1103: DNU: Nuevas necesidades  
1102 Sujeto 4. Las necesidades formativas..., si, está claro que las  
1103 necesidades son, aprender idiomas, aprender informática....
- 1230 - 1232: DNU: Nuevas necesidades  
1230 Sin embargo falta un paso adelante, vamos a ver cuales son  
1231 los Nuevos Yacimientos y vamos a dar formación para los  
1232 Nuevos Yacimientos.

Consideran que los módulos de albañilería e instalaciones en la actualidad tienen pocas salidas profesionales, fundamentalmente porque el mercado laboral ya está saturado y no hay grandes posibilidades de iniciativa empresarial en este sector. Señalan la necesidad de cambio de mentalidad de los políticos en este aspecto.

- 1205 - 1211: DNU: Nuevas necesidades  
1205 Sujeto 6. No existe autoempleo quizá, existe una mínima  
1206 oferta y habría que ampliarla. Y tener que convencer a  
1207 nuestros políticos también de... que... la formación, sobre todo  
1208 tipos de programas, sobre todo en los que gran parte del  
1209 programa va a estar financiado... dedicarlo a construir menos  
1210 nuevas y a promover otros tipos de... de personal... a... a formar a  
1211 las personas en otro tipo de sectores .

Apuntan que las nuevas propuestas formativas de la Consejería de Empleo para la inserción son más adecuadas que las anteriores, por adaptarse mejor a las particularidades de cada territorio, la conveniencia de ofertar acciones formativas mixtas dirigidas tanto a desempleados como a empleados, la necesidad de acciones formativas dirigidas al colectivo de inmigrantes (en la zona de los Ríos), así como la posibilidad de formar a la gente joven que emigra en actividades emergentes y con posibilidades de crear mercado como el turismo activo de naturaleza o la agricultura ecológica.

El Director del centro de formación privado resalta entre las nuevas necesidades formativas cursos de español para inmigrantes, principalmente marroquíes y subsaharianos; en el sector agrario: de viverismo y poda; en el sector de la construcción: manejo e interpretación de planos; en el sector servicios de turismo, hostelería y dependiente de comercio; Y de nuevos yacimientos de empleo de artesanía, geriatría y agricultura ecológica. Mientras que la Directora del Taller de Empleo “Nueva Bermejales” apunta como una necesidad importante establecer colaboraciones con empresas de la zona.

Entre las nuevas demandas formativas del alumnado beneficiario de estas acciones formativas están actividades relacionadas con: servicios de medio ambiente (energías renovables y cuidado del medio ambiente), servicios culturales y de ocio (turismo, deportes de aventura y animación socio-cultural), servicios de la vida diaria (limpieza y cuidado de personas mayores y niños) y en menor medida actividades tradicionales del sector servicios (administración, contabilidad, albañilería e instalaciones).

#### ○ **Código Cursos ofertados**

Del análisis de contenido de este código se desprende que los sujetos del grupo de discusión coinciden en que oferta formativa es siempre la misma: inglés, informática, centrándose más en la demanda de la población que en el análisis de necesidades a nivel técnico.

347 - 348: DFO: Cursos ofertados  
347 creo que el fracaso de la formación en esta zona no somos  
348 nada originales, los cursos son siempre los mismos.

Por otra parte se han realizado algunos cursos diferentes, mas adaptados a las necesidades de la gente y a las posibilidades de empleo, como cursos de español para inmigrantes en la zona del “Llano de Zafarraya”, o de masaje deportivo en Alhama de Granada y de forma genérica en la comarca cursos en materia de turismo. En este sentido tan sólo hace referencia en una ocasión una de las directoras de las acciones formativas realizadas aludiendo a un Taller de Empleo de jardinería que se realizo años atrás.

#### ○ **Código Análisis de necesidades**

Los miembros del grupo de discusión opinan que no se llevan a cabo los suficientes análisis de necesidades ni una planificación a medio-largo plazo. Y que a pesar de lo repetitivo de los cursos de informática e inglés son necesarios para las PYMEs. Que se deben tener en cuenta las demandas de la población pero dando prioridad a las necesidades que el técnico o político detecte en su municipio. En el análisis de necesidades de debería tener en cuenta primero los recursos económicos, segundo las necesidades detectadas a nivel técnico o político y en último lugar la agenda política (entendida como intereses políticos particulares)

1608 - 1611: DNU: Análisis necesidades  
1608 Sujeto 4. Si está claro que los..., el sistema formativo esta

1609 insuficiente y que no se llevan a cabo los suficientes  
1610 análisis de necesidades reales, ni se lleva a cabo una  
1611 planificación a medio plazo y es obvio que se necesita una,

Las directoras de las acciones formativas comentan que previamente se realizó un análisis de necesidades a nivel técnico para solicitar los cursos pertinentes. Opinan que se debería contar con la opinión de los empresarios de la zona desde el principio del programa.

530 - 535: DNU: Análisis necesidades  
530 plantear desde al principio. Y eso pasa  
531 pues por contar con la opinión de todos  
532 los empresarios y consensuar, ehh, las  
533 opiniones y las demandas quee, de  
534 formación que tienen, antes de abordar un  
535 programa de estas características. Es

### ○ **Código Características de los beneficiarios**

Los miembros del grupo de discusión proponen que sería conveniente no diferenciar acciones formativas para empleados y desempleados, que es más importante el interés que tenga la persona en la realización del curso que su situación profesional. Y que este tipo de acciones deberían ser más flexibles en el horario. Piensan que los futuros beneficiarios de las acciones formativas de turismo deben poseer una visión del potencial global de la zona y tener iniciativa para ofertar paquetes de actividades, sin limitarse a la explotación de una sola actividad.

El Director del Curso de F.P.O. opina que la oferta formativa dirigida al colectivo de inmigrantes debería de ser mayor.

## ● **CATEGORÍA NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO**

### ○ **Código servicios de medio ambiente**

Los miembros del grupo de discusión, los directores y el alumnado coinciden en señalar principalmente actividades relacionadas con el control de la energía: energías renovables, energía solar térmica o fotovoltaica e instalación de placas solares. El alumnado además dice estar interesado en realizar cursos de formación sobre cuidado y conservación del medio ambiente, desarrollo sostenible.

### ○ **Código servicios culturales y de ocio**

Tanto los miembros del grupo de discusión como los directores señalan que en la zona hay muchos recursos a nivel turístico. Los tres grupos de informantes determinan la necesidad de acciones formativas orientadas a actividades turísticas, como nuevas formas de turismo: turismo rural, turismo de relax, visitas guiadas, hostelería y hospedaje, información turística, recepcionista, informática e idiomas para atención al público); forma física y deportes de aventura: masaje deportivo, actividades físico-deportivas en la naturaleza, rutas en bici, senderismo. Algunas alumnas señalan además su interés por formarse en temas relacionados con la animación socio-cultural.

- **Código servicios de la vida diaria**

Los miembros del grupo de discusión y los directores destacan principalmente actividades relacionadas con la atención a la tercera edad, como el apoyo a la dependencia. Mientras que el alumnado añade además su interés por cursos sobre cuidados de la infancia y limpieza. Los ALPEs también aluden a las nuevas tecnologías y a las comunicaciones.

- **Código mejoras en el marco de la vida**

Los componentes del grupo de discusión consideran la mejora del transporte interno dentro de la zona como una necesidad social y un posible yacimiento de empleo. Los directores de las acciones formativas señalan actividades referidas a la renovación de inmuebles, donde ve una oportunidad de empleo importante en lo que es la reparación y rehabilitación de vivienda antigua para el turismo rural en la zona. Es destacable que el alumnado no hace mención en ningún momento a este código.

- **Código actividades tradicionales**

Los directores en la entrevista y los ALPEs en el grupo de discusión entre los posibles Nuevos yacimientos de empleo en el sector agrario, destacan la agricultura ecológica, ya que esta zona tiene una amplia extensión de zona agraria y consideran la necesidad de reconvertir su explotación para adaptarse a las nuevas necesidades del mercado. Señalan también otras actividades tradicionales relacionadas con la agricultura como la poda o el viverismo. En el sector servicios destacan necesidad de mano de obra cualificada en profesiones relacionadas con los transportes (conductor), la mecánica, la restauración (cocineros, camareros), la construcción (manejo e interpretación de planos). Respecto a la artesanía tan solo hace alusión uno de los directores, refiriéndose al esparto y a la cantería. Subrayar que el alumnado tan solo demanda formación dentro de este código en temas relacionados con el sector servicios sobre administración, contabilidad, informática, gestión de empresas, fontanería y electricidad.

## **7. CONCLUSIONES**

Las acciones formativas en el sector turístico como son el Curso de FPO de “Técnico en Información Turística”, el Módulo del Taller de Empleo de “Turismo Rural” y de “Auxiliar de Ayuda a domicilio” se adaptan tanto a las necesidades de la zona como a las demandas del alumnado.

Respecto a las acciones formativas de albañilería e instalaciones tienen pocas posibilidades de empleabilidad por dos razones fundamentales: el elevado número de alumnos que se han formado en estas especialidades durante los últimos años y la escasez de tejido empresarial para absorber a estas personas. Sin embargo los beneficiarios de las acciones formativas continúan demandando esta tipo de acciones. Por lo que se deberían orientar hacia una mayor especialización profesional y hacia la renovación y rehabilitación de inmuebles.

A pesar de lo repetitivo de los cursos de F.P.O. de inglés e informática, estos continúan siendo necesarios especialmente para personas que trabajan o pretenden trabajar en actividades relacionadas con el turismo o el comercio, dado el gran número de personas de otros países que viven en la zona o la visitan.



Es destacable también que el alumnado demanda actividades formativas sobre administración o contabilidad par la gestión de pequeñas empresas. Mientras que los ALPEs señalan la necesidad de mayor diversificación de oferta en la formación reglada, pues uno de los módulos que se imparte desde hace años en el instituto de F.P. de Alhama de Granada es de Auxiliar Administrativo. Esto es debido a que la mayoría de las alumnas son mujeres con una edad superior a los 30 años, con un nivel de estudios bajo, casadas y con cargas familiares que se plantean comenzar a trabajar por su cuenta pero carecen de este tipo de formación.

Respecto a las alumnas señalar que las del modulo de Auxiliar de Ayuda a domicilio pretenden seguir formándose para trabajar en esta actividad, así como la mayoría de mujeres de las acciones de turismo y como los alumnos de fontanería e instalaciones. Mientras que la mayoría mujeres de fontanería e instalaciones están más interesadas derivar su formación hacia actividades relacionadas con servicios de la vida diaria como atención a la tercera edad, cuidado de niños, limpieza o hacia actividades turísticas.

Todas las acciones formativas realizadas se adaptan a las demandas del alumnado, aunque estos demandan otros cursos sobre esta temática, más especializados y más orientados hacia los nuevos yacimientos de empleo, como también señalan los ALPEs sobre: energías renovables, cuidado del medio ambiente, diversas actividades dirigidas al sector turístico, servicios de la vida diaria como cuidado de mayores y niños, limpieza, etc.

Respecto a los colectivos en riesgo de exclusión social objeto de este estudio el colectivo femenino se encuentra bastante atendido, también se esta realizando una acción formativa dirigida a los jóvenes de la Comarca en la Escuela Taller “El Silo”, dos de las alumnas de la muestra presentan discapacidad y tres son de etnia gitana. Por lo que el colectivo que se encuentra más desatendido es la población inmigrante.

## REFERENCIAS

- ALBRECHT, D.E; MULFORD, C., et ALBRECHT, S.L. (2000): “Poverty in Nonmetropolitan America: Impacts of Industrial, Employment, and family Structure Variables”, en *Rural Sociology*, 65 (1), 87-103
- GARCÍA SANZ, B (1999): *La sociedad rural ante el siglo XXI*, Madrid: MAPA.
- GARCÍA SANZ, B e IZCARA PALACIOS, S.P. (2000): “Pluriactividad y diversificación de ingresos en el medio rural español”, en *Sociología del Trabajo*, 38, 119-134.
- IBÁÑEZ, J. (2003). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando; J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza.
- IZCARA, S.P. (2002): “Infraclases rurales: procesos emergentes de exclusión social en España”, en *Reis* 97, 127-154.
- KRUEGUER, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LLORENS, S. (2000). Detección de necesidades formativas: una clasificación de instrumentos. Jornadas de Fomento de la Investigación. Universidad Jaime I. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/pub/edicions/jfi2/detecci.pdf>
- RUIS OLABUÉNAGA, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YAUS, D. A. (1990): *Surveys in Social Research*. Londres: Unwin Hyman.

# **DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO: ENSAYO PILOTO CON ALUMNOS Y ALUMNAS DE SEXTO DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE VALENCIA DENTRO DEL MARCO DE LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS**

**Dulce Isabel Gómez Costa y M<sup>a</sup> Luisa Cardona Sauquillo, *Universidad de Valencia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La importancia de la necesidad actual de la evaluación educativa radica en distintos motivos políticos, económicos, sociales..., pero, sobretodo, prima el concepto de “calidad” en todos los sectores socio-económicos y, por ende, también en el sector educativo. Aunque, para la consecución de la “calidad” en los Sistemas Educativos es necesaria la consideración en las evaluaciones, no sólo de los resultados académicos de los alumnos y las alumnas, sino también de sus características personales, de sus procesos internos implicados en el aprendizaje (razón pedagógica, autoconcepto académico, la motivación...), de las características del profesor durante el proceso educativo, el clima social y de aprendizaje y las características del contexto, las condiciones socio-económicas y familiares del estudiante, etc.

El estudio que aquí se aborda constituye una primera aproximación al análisis del autoconcepto académico de las alumnas y alumnos que cursan niveles de 6º de educación Primaria, dentro del marco del Proyecto AVACO (“*Análisis de Variables de Contexto: Diseño de Cuestionarios de Contexto para la Evaluación de Sistemas Educativos*”), el cual parte de una revisión, desde la Pedagogía Diferencial, dirigida a identificar las distintas variables diferenciales y diferenciadoras (de entrada al sistema educativo o inherentes al proceso y/o contexto) de interés en los planes de Evaluación de Sistemas Educativos, así como los instrumentos disponibles para su medición/evaluación, con el fin de elaborar instrumentos de evaluación de estas variables de contexto y valorar las posibilidades de

reducción de sus medidas a indicadores clave susceptibles de estar presentes en cuestionarios de contexto para incrementar la utilidad de la información obtenida en los procesos de evaluación de sistemas y/o centros educativos, enfocándola hacia la implementación de mejoras a dichos niveles y en el rendimiento académico del alumnado.

Entre las variables de contexto de mayor interés en los planes de Evaluación de Sistemas Educativos, a través de un modelo de análisis exploratorio, se identificó el autoconcepto académico como una de las variables de mayor relevancia en función del valor de la información que puede aportar como indicador relacionado con el rendimiento académico, tomando como fuente de ésta al propio alumnado (por el carácter interno y personal derivado de la propia definición del *self*, en este caso de los últimos cursos de los niveles de Primaria y Secundaria<sup>1</sup>), y desde su análisis en los niveles del alumnado y del centro educativo. El autoconcepto constituye un elemento clave para la integración socio-afectiva del estudiante, es considerado un elemento esencial en el desarrollo y personalidad del sujeto, y su relación con el rendimiento es evidente y está demostrada por múltiples investigaciones. Si bien no es claro el rol causa-efecto entre ellas y el rendimiento, lo cierto es que sus relaciones se informan en diversos trabajos como indicadores relacionados con el rendimiento académico, así como **con** otras variables complejas (inteligencia, expectativas de logro, motivación intrínseca, implicación en las tareas de aprendizaje, rechazo escolar, etc.). La selección de la variable “autoconcepto académico” como elemento de interés en la elaboración de “cuestionarios de contexto” para la evaluación de sistemas educativos se fundamenta pues en la revisión de los proyectos evaluativos de mayor calidad, y en su incidencia actual, avalada por la proliferación de estudios recientes referidos al autoconcepto, en general, y a sus relaciones con el rendimiento educativo o aprendizaje, en particular. Asimismo, las escalas y/o cuestionarios existentes para la evaluación del autoconcepto y autoconcepto académico, si bien son diversos, suelen estar poco validados y se dirigen más al diagnóstico individual que a la evaluación de sistemas.

## 2. MÉTODO

**Participantes:** Se realizó un ensayo piloto del instrumento mediante su aplicación a un grupo de estudio, compuesto por 138 alumnos/as de Sexto de Primaria, escolarizados en seis centros educativos de distintas localidades de la Provincia de Valencia (tres centros situados en la ciudad de Valencia). El grupo de estudio se distribuye de la manera que se muestra en la tabla 1. Del total de los sujetos, de *edades* comprendidas entre los 11 y 13 años, 63 (45,7%) tienen 11 años en el momento de la aplicación, 62 (44,9%) tienen 12 años, y sólo 8 sujetos (5,8%) tienen 13 años de edad (perdidos: 5 = 3, 6%) —gráfico 1—. En cuanto al *sexo* de los/las alumnos/as, son en su mayoría chicos, en un total de 77 alumnos (55,8 %), constituyendo las chicas un 41,3 % del grupo estudiado (57 casos), y un 2,9 % pertenecen a valores perdidos (4 casos) —gráfico 2—.

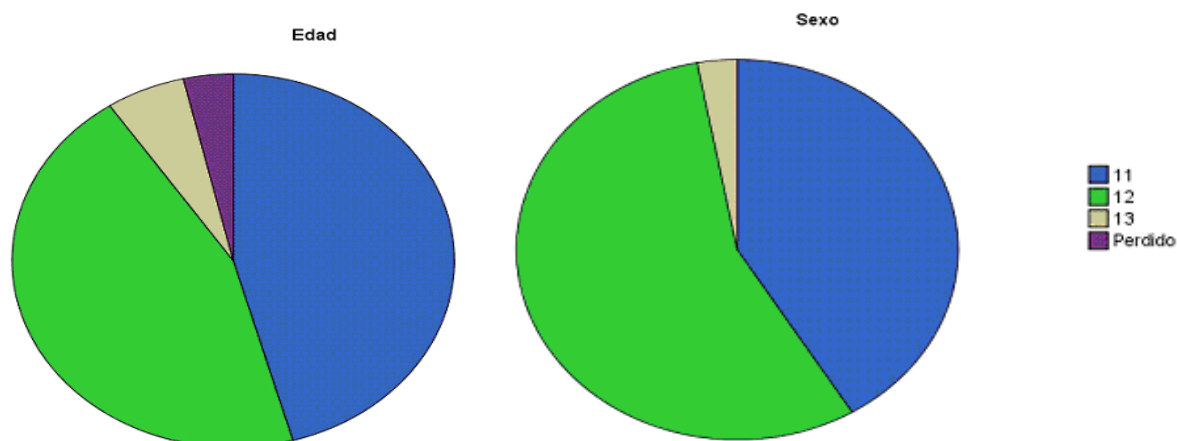
Tabla 1: Distribución de los sujetos en los centros escolares incluidos en el estudio.

CENTRO	SUJETOS	
	Frecuencia	Porcentaje
Centro 1...N	19	13,7

<sup>1</sup> Dado que los planes de evaluación de sistemas toman como referencia prioritaria los finales de las etapas educativas.

Centro 2...N	23	16,7
Centro 3...N	25	18,1
Centro 4...N	36	26,1
Centro 5...N	23	16,7
Centro 6...N	12	8,7
Total... N	138	100,0

Gráficos 1 y 2: Edad y sexo de los encuestados



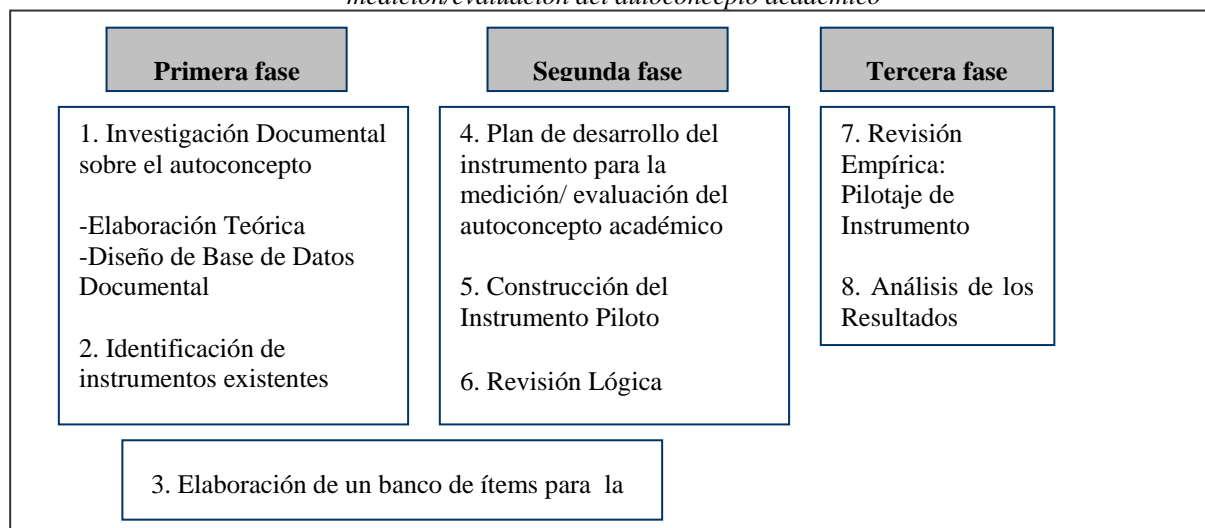
**Instrumentos:** Partiendo de la revisión de los instrumentos disponibles para la medición/evaluación del autoconcepto y observada la variedad de enfoques que manifiestan en función de su concepción teórica y de la utilidad que se les ha dado, en esta línea de investigación se optó por diseñar, a partir de la identificación de las variables que mejor pueden definir el constructo, un cuestionario que permitiera la medición/evaluación del autoconcepto académico de los y las estudiantes de Sexto de Primaria, bajo la pretensión de identificar los mejores indicadores para su posible integración en cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos. El total de *variables* incluidas en la escala inicial utilizada para la medición/evaluación del autoconcepto académico de los/las estudiantes componen un total de 62 ítems o elementos, referidos a distintos aspectos o componentes del autoconcepto académico. La selección de variables giró en torno a la *dimensionalidad* o estructura del constructo definida “a priori” durante la revisión teórica, que engloba la perspectiva del alumno (autoconcepto personal-académico), de los padres (autoconcepto académico percibido de los padres) y del profesorado (autoconcepto académico percibido de los profesores). En cuanto al *instrumento* utilizado en la recogida de información, el conjunto de reactivos que componen la escala para la medición del autoconcepto académico se encuentran integrados en el cuestionario de contexto elaborado para estudiantes de sexto de Primaria, formado por un total de 227 ítems y cuyas dimensiones giran en torno a las distintas variables incluidas en el estudio del Proyecto AVACO (nivel socio-económico, clima social aula, clima de aprendizaje, relaciones familia-escuela, etc. ). En lo relativo a las *escalas de respuesta*, se llegó a una propuesta unificada para todos los instrumentos construidos para su inserción en los cuestionarios de contexto (AVACO, 2005): en los cuestionarios dirigidos a estudiantes se utilizó una escala de cuatro puntos y, respecto a las etiquetas lingüísticas, se atendió a la utilidad de proponer en el cuestionario la doble “traducción” de cantidad y frecuencia, con el fin de que el/la alumno/a responda, eligiendo la etiqueta que mejor se adapte a la lógica de la cuestión, teniendo en la escala de cuatro puntos: 1. Nada / Nunca; 2. Muy poco / Casi nunca; 3. Mucho / Muchas veces; 4. Totalmente / Siempre. Respecto a la

clasificación de variables según su *escala de medida*, todas las respuestas están formuladas en una escala likert, cuantitativa – discreta, con valores del 1 al 4, de carácter no métrico (ordinal) y categórica —las llamadas escalas “ordinales-de intervalo”, muy utilizadas en psicología y educación—.

**Procedimiento:** Para la revisión del planteamiento metodológico y el plan de trabajo, estructuramos las actividades y tareas a realizar en función de las distintas fases desarrolladas en la elaboración del instrumento para la medición del autoconcepto académico, tal como se sintetiza en el Cuadro 1.

Durante la *primera fase* del estudio, se llevó a cabo una exhaustiva *revisión documental* acerca de investigación antecedente sobre las variables autoconcepto y autoconcepto académico, así como de los instrumentos existentes para su medición, y sus relaciones con las bases teóricas que los sustentan. De otra parte, se desarrolló un proceso de identificación de los elementos fundamentales en la medición de esta variable en estudios de Evaluación de Sistemas Educativos. La *segunda fase de diseño del instrumento* experimental para la variable-objeto autoconcepto académico implicó, en primer lugar, la definición de los constructos autoconcepto y autoconcepto académico, la especificación del universo de medida y el muestreo de ítems y, en segundo lugar, la revisión lógica de elementos (calidad técnica, independencia de sesgo). Durante la *tercera fase* del estudio se llevó a cabo la revisión empírica del instrumento diseñado —ensayo piloto y selección de elementos del cuestionario dirigido a estudiantes de 6° de Primaria— y la valoración de criterios de bondad: fiabilidad, validez. El *momento de la aplicación* en la totalidad de los centros que se ofrecieron voluntarios para participar en el Proyecto se extendió a los meses de mayo y junio de 2008.

Cuadro 1. Síntesis de actividades desarrolladas en la elaboración y validación del instrumento para la medición/evaluación del autoconcepto académico



Desde una perspectiva empírica, en el análisis del diseño del instrumento se llevaron a cabo análisis de datos descriptivos multivariados para la exploración de la dimensionalidad del constructo (Conglomerado Jerárquico de Variables)<sup>2</sup>, y análisis métricos (análisis de ítems,

<sup>2</sup> Con el fin de reducir la información, el análisis descriptivo empleado fue el Conglomerado Jerárquico de Variables (aunque tradicionalmente se hayan utilizado análisis factoriales, asumiendo que se cometía un error en la metodología al convertir una variable ordinal, cuasi-cuantitativa, a una de intervalo para proceder al análisis), dado que se han utilizado variables categóricas, “ordinales-de intervalo”, y este análisis de reducción de la

de la consistencia interna y validez de la escala). Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 15.0, bajo licencia de la *Universitat de València*.

### 3. RESULTADOS

En lo concerniente a la *revisión teórica* de la literatura especializada para el estudio del autoconcepto, nos propusimos analizar el autoconcepto y el autoconcepto académico y sus relaciones con el rendimiento educativo desde una perspectiva teórica. A este respecto hemos podido observar que, desde una concepción multidimensional del término, acuñada por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), son muchos los modelos teóricos que incluyen el autoconcepto académico como una dimensión independiente, distinguiendo, dentro del autoconcepto general, entre autoconcepto no académico (que englobaría el autoconcepto social, físico y emocional) y autoconcepto académico, que englobaría un autoconcepto en cada una de las materias específicas (matemáticas, lengua, ciencias, etc.) y éstos, a su vez, autoconceptos más específicos referidos a ámbitos más cercanos a la experiencia. El autoconcepto es en sí considerado una variable fundamental en el ámbito de la personalidad y, de ahí, que en sujetos con edad escolar, para quienes el ámbito académico es un elemento esencial para la formación de su autoconcepto, se entienda que la relación autoconcepto-rendimiento, no sólo se manifiesta en la mayoría de estudios realizados al efecto, sino también que la relación pueda ser incluso bidireccional. No obstante, cabe apuntar que, la multitud de estudios referidos al autoconcepto desde diferentes ámbitos de estudio y disciplinas y la utilización en la literatura, indistintamente, de otros términos como sinónimos del autoconcepto cuando no lo son (como autoestima, autoeficacia, autoimagen, etc.), han conllevado problemas en la conceptualización del autoconcepto, así como en la definición de su dimensionalidad. En cuanto a la *revisión de los instrumentos* disponibles en la literatura para la medición y/o evaluación del autoconcepto, se incluyeron también aquellos instrumentos que hacían referencia a otros aspectos del término, como autoestima y autoeficacia, para disponer de elementos para la elaboración del banco de ítems capaces de informar acerca de todos los aspectos del autoconcepto del/la alumno/a en lo que a las cuestiones académicas se refiere. Al analizar las características de los instrumentos, se observa que cada uno de los instrumentos utilizados tradicionalmente en la medición del autoconcepto se corresponde con un modelo estructural distinto, por lo que en la mayoría de ellos encontramos escalas para la medición de distintas dimensiones o aspectos del autoconcepto. También en relación a este aspecto, para la integración de la escala de autoconcepto a los cuestionarios de contexto, se plantea la necesidad de revisar la estructura, composición y características de cuestionarios de contexto dirigidos a los/as alumnos/as utilizados en la evaluación del sistema educativo autonómico y nacional. El proceso de *revisión lógica* durante la construcción de la escala nos permitió realizar una selección de los elementos que faciliten posteriormente una predicción razonable del rendimiento académico y un ajuste de los elementos, seleccionados y clasificados por dimensiones en un banco de ítems, a lo que constituirá la posterior escala de autoconcepto para su integración en los cuestionarios de contexto. En el análisis de las *dimensiones* del autoconcepto podemos observar la misma problemática observada a la hora de estudiar su dimensión conceptual. La complejidad del constructo no permite distinguir claramente una estructura que defina su dimensionalidad, por lo que la dimensión estructural de la escala de autoconcepto podría ser planteada “a priori” de múltiples maneras, puesto que el autoconcepto engloba multitud de aspectos susceptibles de evaluación. Por ejemplo, se podría plantear una escala de

---

información se puede aplicar con variables que estén en cualquier tipo de Escala de Medida.

autoconcepto en la que las materias o áreas de estudio constituyeran sus dimensiones o componentes y, a su vez, estas se dividieran en subdimensiones más próximas a la experiencia; o bien, la estructura que se plantea “a priori” para la escala de autoconcepto en el presente trabajo, que distingue entre un autoconcepto personal y otros relativos a la percepción de los padres y profesores. Pero también se podría abordar la dimensionalidad del término, sin recurrir a una estructura jerárquica o, en el caso de acudir a ella, situando al autoconcepto o autoconocimiento en la cima de la jerarquía, aludiendo a los aspectos que componen el autoconcepto en la acepción comprensiva del término que incluye su dimensión cognitiva (autoconcepto), descriptiva (autoestima), afectiva o valorativa (autoestima) y conativa o conductual (autoeficacia). Tras la revisión de los instrumentos y reactivos empleados para la evaluación/medición del autoconcepto, se decidió *diseñar una escala de autoconcepto académico* que se ajustara a las necesidades de nuestro estudio, es decir, que midiera los aspectos más relevantes sobre el autoconcepto académico de alumno/a y que fuera posible su reducción para su integración a los cuestionarios de contexto. Para ello se propuso finalmente una escala de 62 ítems que serviría de instrumento de autoconcepto académico para su integración en el instrumento tipo que constituiría el cuestionario de contexto dirigido a alumnos de sexto de primaria. El proceso de *validación* del instrumento de medida se realizó mediante la revisión documental anteriormente planteada y la validez de su contenido fue comprobada durante la revisión lógica y un análisis cualitativo, apoyado en la observación del Dendograma, de la coherencia de contenido de cada una de las escalas que componían los distintos conglomerados de las soluciones de dos a cuatro grupos resultantes del Conglomerado Jerárquico de Variables. Respecto a los *análisis métricos*, en el análisis de la consistencia interna de la escala inicial, compuesta por 62 elementos, se obtuvo una fiabilidad alta, lo que nos indicaba que el conjunto de ítems seleccionados tras la revisión de los instrumentos y, una vez revisados lógicamente, median coherentemente el mismo contenido. Se realizó en la segunda fase del análisis empírico un *análisis exploratorio de la dimensionalidad* de la Escala con los resultados obtenidos del Conglomerado Jerárquico de Variables de 2 a 4 soluciones y para el análisis de la consistencia interna de cada una de las dimensiones obtenidas se analizó su fiabilidad mediante “Alfa de Cronbach” de manera independiente. La fiabilidad respecto a la consistencia interna de cada una de las escalas que componían la solución elegida, que fue la de tres conglomerados, fue alta en los dos primeros conglomerados ( $\alpha = ,838$  y  $,909$ , respectivamente) y medio-alta en el tercero de ellos ( $\alpha = ,713$ ): las tres subescalas se componían inicialmente de 26, 21 y 15 elementos, respectivamente. Tras eliminar un total de 17 variables, a partir de sucesivos análisis de la correlación de los ítems con el total de cada una de las escalas y del índice “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento” de cada uno de ellos, la solución final respecto a las dimensiones que componen la escala para la medición/evaluación del autoconcepto de los/as alumnos/as de sexto de Primaria, objeto de nuestro estudio, se puede resumir en función los resultados obtenidos acerca de la consistencia interna de las sub-escalas que la componen y la capacidad de discriminación de sus elementos, reflejados en la tabla 2. Finalmente, se analizó la fiabilidad sobre la totalidad de la escala y, al compararla con la obtenida al iniciar los análisis, vemos que ha mejorado en ,015 ya que, antes de la eliminación de aquellos ítems que no eran capaces de discriminar bien, obteníamos una fiabilidad total (Alfa de Cronbach) de ,931, siendo ahora de ,946 —tabla 3—. En resumen, tras el análisis de los ítems se han eliminado 17 variables: 6 del primer y segundo conglomerado, respectivamente, y 5 del tercer conglomerado, de manera que la escala para la evaluación/medición del autoconcepto resultante queda definitivamente conformada tras el ensayo piloto por 45 elementos.

Tabla 2: Resumen del contenido del Conglomerado de 3 grupos.  
(Solución final)

Solución de 3 Conglomerados		
Conglomerado 1	Conglomerado 2	Conglomerado 3
N de elementos = 20 Ítems: 63, 64, 65, 67, 71, 84, 941, 943, 195, 74, 169, 196, 197, 198, 199, 200, 77, 87, 88, 92.	N de elementos = 15 Ítems: 37, 38, 40, 57, 59, 61, 70, 78, 942, 72, 73, 193, 201, 75, 76.	N de elementos = 10 Ítems: 45, 47, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 62, 69.
Alfa de Cronbach = ,908 (ALTA)	Alfa de Cronbach = ,919 (ALTA)	Alfa de Cronbach = ,843 (ALTA)

Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad. Solución final

Alfa de Cronbach	N de elementos
,946	45

#### 4. CONCLUSIONES

Este estudio se integra en el Proyecto AVACO, que tiene por objetivo el desarrollo de instrumentos de evaluación de variables de contexto (entendiendo por tales las que rodean el rendimiento educativo), adecuados a las necesidades de los estudios de Evaluación de Sistemas Educativos. Dentro de ese Proyecto, este trabajo inicia una línea de trabajo vinculada al autoconcepto académico, considerado tradicionalmente un elemento de gran relevancia en el logro escolar de los/as estudiantes. La escala elaborada para la evaluación del autoconcepto académico de los estudiantes de Sexto de Educación Primaria fue objeto de un estudio piloto mediante el que se obtuvo un Primer Borrador del Instrumento para la Evaluación del Autoconcepto insertable en cuestionarios de contexto para su utilización en la evaluación de Sistemas Educativos (formato experimental). Mediante el análisis de ítems, hemos obtenido información relevante que nos ha permitido identificar aquellos que tienen una peor capacidad de discriminación y nos ha llevado a tomar decisiones sobre los ítems a eliminar en cada una de las sub-escalas. El borrador del instrumento se compone finalmente de un total de 45 variables o ítems relativos a distintos aspectos que influyen en el autoconcepto académico del alumnado, referidos al autoconcepto del propio estudiante, así como a su autoconcepto percibido de la familia y el profesorado. Los análisis realizados en el estudio aportan evidencias de validación suficientes para garantizar el buen funcionamiento del instrumento, tanto por las evidencias que se aportan respecto a la consistencia interna de la escala global, respecto a la que se obtuvo una alta fiabilidad —Alfa de Cronbach = ,946 en su aplicación a un grupo de estudio constituido por 138 sujetos procedentes de seis centros escolares de distintas localidades de la Provincia de Valencia, con edades comprendidas entre los once y trece años—, como de cada una de sus dimensiones, de manera que hemos comprobado que existe una coherencia en el conjunto de ítems seleccionados para medir el constructo. Respecto al tiempo de ejecución, los cuestionarios de contexto tienen una duración en torno a los 40 - 45 minutos y el conjunto de reactivos que componen el instrumento objeto de este estudio, los relativos al autoconcepto académico, están —como señalamos anteriormente— integrados en él y constituyen, en su momento actual, aproximadamente, un 20% del total de ítems del mismo, por lo que, de haberse segregado como instrumento independiente, sería de fácil y rápida aplicación (no más allá de 10 minutos). En conclusión, el presente estudio supone una primera aproximación a la



investigación evaluativa acerca del autoconcepto académico dentro de la perspectiva de la evaluación de sistemas educativos, no obstante, constituye sólo un inicio en la investigación del constructo y en la elaboración del instrumento, puesto que pretende ser abordado con mayor amplitud en estudios posteriores, en base a la continuación en la elaboración del instrumento final para medición y evaluación del autoconcepto académico en alumnos/as de edades comprendidas entre los 11 y 13 años, así como su versión integrable en cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos.

## REFERENCIAS

- B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley.
- LÓPEZ, E., PÉREZ CARBONELL, A., RAMOS, G. (2009). Modelos complementarios al análisis factorial en la construcción de escalas ordinales. *Revista de Educación*. (EN PRESNA)
- JORNET, J., GONZÁLEZ, J., PÉREZ CARBONELL, A., PERALES, M<sup>a</sup> J., SÁNCHEZ-DELGADO, P., RAMOS, G., CHICA, I. y GASTALDO, I. (2002) *Evaluación de la Educación Primaria y Secundaria en la Comunidad Valenciana (1999-2000)*. Informe Síntesis. Valencia: Conselleria Cultura, Educació i Ciencia, IVECE.
- 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).

**FAMILIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL.  
ANÁLISIS DEL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LOS ESTUDIOS  
DE EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS.  
INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE UN  
CUESTIONARIO**

**M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolío, M<sup>a</sup> Luisa Cardona Sauquillo y Dulce I. Gómez Costa,  
*Universidad de Valencia***

*No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido, sino qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él. Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las nuevas generaciones.*

*Rudolf Steiner (Pedagogía Waldorf)*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La transmisión de valores y criterios que realiza la institución familiar desde antes del nacimiento de cada uno de sus hijos, a través del ejercicio de sus estilos educativos, de la elección de los centros escolares, de su vinculación personal con los mismos (a través del profesorado, tutorías, dirección y órganos de participación establecidos), de la orientación de las actividades complementarias (extraescolares o de ocio), de la cantidad y calidad del tiempo compartido con sus hijos, etc., etc., en definitiva, de la atención educativa y de la organización, composición y estabilidad particular de cada una de las familias, configura en cada uno de los hijos el modelo de referencia para su participación o exclusión como miembros activos de la sociedad, y en consecuencia determina su contribución a la transformación de la misma.

La línea de investigación iniciada en este Trabajo se integra dentro del Proyecto AVACO, que desarrolla un proceso de investigación evaluativo dirigido al diseño y desarrollo de Cuestionarios de Contexto al considerar que las Evaluaciones de Sistemas Educativos realizadas (nacionales e internacionales) ponen de manifiesto que el producto educativo no es consecuencia exclusiva de la acción de los sistemas educativos, sino que deben valorar, además, los referentes socioculturales y socioeconómicos respecto a la adquisición de destrezas y habilidades de los alumnos. En definitiva, trata de diseñar instrumentos de contexto que coadyuven a mejorar la utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos, en función de su calidad para explicar el rendimiento y orientar las decisiones de intervención sobre el sistema.

## **2. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO**

En el marco de este Proyecto, la investigación que presentamos pretende diseñar y validar un instrumento de recogida de información que permita analizar el rol de las familias en el proceso educativo de sus hijos y, posteriormente, identificar dentro de ese cuestionario cuáles son los ítems que se vinculan más claramente con rendimiento educativo, para integrarlo en el Cuestionario de Variables de Contexto que será el producto final del Proyecto AVACO.

Para ello se procede a la construcción de un instrumento piloto, que tras ser sometido a revisión lógica de jueces y a revisión empírica a través de una aplicación piloto, pasa a integrarse en la aplicación de cuestionarios vinculados a otros constructos incluidos en el Proyecto AVACO.

A partir de los datos obtenidos en este estudio piloto se realiza la revisión empírica del Cuestionario de Familias. En primer lugar, se realiza un estudio descriptivo de los datos aportados por la muestra estudiada, que, aunque no puede considerarse representativa (141 familias de 6º de Primaria y de 4º de ESO), y los resultados no pretenden ser generalizados a la población de referencia, nos aportan una primera visión del papel de las familias en la educación de sus hijos, así como información relevante sobre la validez y formulación de los ítems para hacer consideraciones sobre el Cuestionario, al modo de una segunda revisión lógica.

En segundo lugar, se integra como vector de análisis el estudio diferencial, añadiendo un estudio comparativo sobre este rol de las familias, en función del nivel educativo que estudien los hijos (Primaria y Secundaria). Este estudio nos permite concluir patrones educativos muy parecidos, independientemente del nivel educativo que estudien sus hijos, identificando no obstante diferencias significativas en algunos elementos; esto evidencia la capacidad del instrumento para identificar diferencias significativas en las variables, lo cual es una nueva evidencia de validez del mismo.

Este estudio, junto con un análisis de la asociación de los ítems con la medición de rendimiento, nos permitirá realizar una selección de los ítems más discriminativos, que serán incluidos en el cuestionario global de Análisis de Variables de Contexto, producto final del Proyecto AVACO.

## **3. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO)**

El análisis documental realizado sobre Evaluaciones de Sistemas Educativos y cómo miden el rol de las familias en el rendimiento educativo nos permite identificar una serie de

indicadores y criterios de partida, recopilando datos sobre la propia familia, sobre estilos educativos, y sobre su relación con el centro educativo.

A partir de esta revisión se dispone de elementos de juicio para elaborar los propios criterios de selección de ítems y proponer una primera versión del Cuestionario, integrando información a aportar por las familias, por los hijos, por los tutores y por los directores. Esta primera versión se somete a la revisión lógica, a partir de la valoración de jueces (expertos en medición y construcción de pruebas, expertos en el tema de familia, y sujetos tipo que responderán el cuestionario). Las aportaciones derivadas de la revisión lógica permiten revisar el cuestionario y hacer un segundo borrador, que será sometido a revisión empírica, a través de una aplicación piloto.

Para realizar el estudio piloto se utiliza la logística global del Proyecto AVACO, integrándolo en la aplicación de cuestionarios vinculados a otros constructos incluidos en el estudio. Para ello, la información a aportar por familias, alumnos, profesores, tutores y directores se integra en los Cuestionarios respectivos, junto con la información a recoger de otros constructos (clima de clase, metodología docente, autoconcepto, tratamiento de la diversidad...).

En esta misma aplicación, se pasan también pruebas de rendimiento en áreas instrumentales para los niveles estudiados (6º primaria y 4º eso) que nos permitirán realizar posteriormente un estudio de los ítems en función de su vinculación con rendimiento; estudio no incluido en este trabajo de investigación.

#### 4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y NIVEL EDUCATIVO

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA	FAMILIAS	%	NIVEL EDUCATIVO	FAMILIAS	%
TOTAL VALENCIA CAPITAL	92	65,25%	TOTAL FAMILIAS PRIMARIA	99	70,21 %
TOTAL VALENCIA PROVINCIA	49	34,75%	TOTAL FAMILIAS SECUNDARIA	42	29,79 %
<b>TOTAL MUESTRA</b>	<b>141</b>	<b>100,00%</b>	<b>TOTAL MUESTRA</b>	<b>141</b>	<b>100,00%</b>

*Tabla 1.- Descripción de la muestra por distribución geográfica y nivel educativo*

- La recogida de datos a las familias se realizó a través de sus propios hijos, quienes se encargaron de hacerles llegar el Cuestionario y devolverlo al responsable de cada Centro.
- Tanto la aplicación como la recogida de Cuestionarios se realizaron en Mayo-Junio de 2008.

A partir de los datos obtenidos en este estudio piloto se realiza la revisión empírica del Cuestionario de Familias. Esta revisión empírica tiene varias partes.

En primer lugar, se realiza un estudio descriptivo de los datos aportados por la muestra estudiada:

- Aunque la muestra no es representativa, y los resultados no pretenden ser generalizados a la población de referencia, nos aportan una primera visión del papel de las familias en la educación de sus hijos.
- Esta revisión es muy relevante para confirmar que los ítems incluidos en el cuestionario son los adecuados (o, en su caso, identificar ítems que pudieran ser excluidos del cuestionario, o información no recogida que debiera ser incluida).
- Del mismo modo, la experiencia de la aplicación y los resultados aportados nos ofrece información relevante sobre la formulación de los ítems. Con todo ello, tenemos

información para hacer consideraciones sobre el Cuestionario, al modo de una segunda revisión lógica.

En segundo lugar, se integra como vector de análisis el estudio diferencial, añadiendo un estudio comparativo sobre este rol de las familias, en función del nivel educativo que estudien los hijos (Primaria y Secundaria). Este estudio nos aporta dos informaciones: primero, sus resultados nos indican que las familias tienen patrones educativos muy parecidos, independientemente del nivel educativo que estudien sus hijos, identificando no obstante diferencias significativas en algunos elementos y en segundo lugar, y desde una perspectiva métrica, el estudio muestra la capacidad del instrumento para identificar diferencias significativas en las variables, lo cual es una nueva evidencia de validez del mismo.

Por último, se ha realizado un análisis descriptivo para caracterizar, describir y extraer conclusiones sobre los datos relativos que cada una de las variables aportan.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. DESCRIPTIVOS PERFIL FAMILIAS (25 variables)

Los elementos de análisis considerados han sido:

Edad de los padres	▶ Las familias de Primaria, así como las madres de Secundaria se encuentran en el tramo de edad de 40 a 44 años, los padres de Secundaria se sitúan mayoritariamente en el tramo de 45 a 49 años.
Procedencia cultural: País de origen y Tiempo de residencia en España.	▶ La gran mayoría de las familias tanto de Primaria como de Secundaria son de nacionalidad española. Hay un porcentaje más alto de procedencia no española entre las familias de Primaria que entre las de Secundaria, siendo en ambos casos mayoritarias las nacionalidades procedentes de América del Sur. La llegada de las familias de procedencia no española se concentra a partir de 1999, coincidiendo con la conversión de España en país receptor.
Composición de la unidad familiar	▶ El modelo predominante en ambos niveles educativos es la familia nuclear, si bien se observa entre las familias de Primaria que aparecen nuevos modelos en mayor porcentaje que en las de Secundaria. La unidad familiar está compuesta mayoritariamente por 4 personas. Coincidirían estos datos con la tendencia social de aparición de nuevas estructuras familiares en los últimos tiempos.
Nivel de estudios de los padres	▶ Se observa mayor nivel de estudios realizados en las familias de Secundaria. El nivel de estudios mayoritario entre las familias de Primaria se encuentra en 'Primaria terminada', mientras que en Secundaria se sitúa en las madres en 'Bachillerato' y en los padres en 'estudios universitarios'. Según las Evaluaciones del Sistema Educativo español consultadas esta variable viene directamente relacionada con el rendimiento de aprendizaje de los hijos, con clara influencia en el caso del nivel de estudio de las madres.
Trabajo y profesión de los padres	▶ El perfil profesional nos muestra que son familias que mayoritariamente trabajan por cuenta ajena y que un porcentaje importante de madres aún se dedica en exclusiva al trabajo del hogar, con unos índices muy parecidos en cuanto a la integración laboral de las 'madres' de los dos niveles educativos, aunque muy lejanos de los de los padres. Encontramos en los antecedentes de Evaluaciones de Primaria y Secundaria una relación directa con los resultados del aprendizaje de los hijos siendo significativa la vinculación con la profesión de las madres.
Características de la vivienda (tipo y descripción de la vivienda)	▶ Las características del hogar nos muestran unas familias con un nivel de bienestar medio, medio-alto con bastantes comodidades y recursos en el hogar, siendo un tanto superior en las familias de Secundaria. Un porcentaje muy bajo de todas las familias no dispone de ordenador en el hogar y la diferencia de disponer de Internet es superior unos 20 puntos en las familias de Secundaria. Casi la totalidad de las familias disponen de libros en sus

	hogares y alrededor del 90% de los niños de ambos niveles educativos disponen de libros en su habitación. Igualmente esta variable presenta una relación con los resultados de aprendizaje de los hijos en todos las Evaluaciones consultadas como precedentes.
--	---

## 5.2. DESCRIPTIVOS VARIABLES DE CONTEXTO: FAMILIA-EDUCACIÓN (95 variables)

Los elementos de análisis más destacables son:

Estilos Educativos de la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La variable Estilos Educativos de las familias ha constituido uno de los ejes de referencia en la construcción del cuestionario, relacionado con el planteamiento del párrafo anterior, es decir, ¿ha evolucionado el estilo educativo de las familias adecuándose a las necesidades actuales de los hijos?, ¿están relacionados los estilos educativos familiares con los modelos actuales de estructura familiar?, ¿el estilo educativo concreto de las familias está relacionado con los resultados del aprendizaje de los hijos? ¿determina el estilo educativo una mayor vinculación con el conocimiento y participación de la vida escolar de los hijos?, ... En el presente estudio sólo hemos podido constatar del reflejo de los datos que se apunta una cierta tendencia al estilo denominado ‘democrático’ en las familias de Primaria.</li> </ul>
Actividades complementarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Alrededor de un 70% de las familias de ambos niveles educativos tienen la apreciación de que sus hijos no asisten nunca o casi nunca a la ópera, al ballet o a conciertos de música clásica y que además sus hijos no suelen utilizar apenas libros prestados de bibliotecas públicas.</li> </ul>
Escolarización	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La incorporación a la escolarización la realizan a edad más temprana los hijos de las familias de Primaria, en consonancia posiblemente con la incorporación de las madres al mundo laboral. Tanto los alumnos de Primaria como los de Secundaria, suelen permanecer en un alto porcentaje (alrededor del 70-80%) en el mismo centro de escolarización. No aparece un alto índice de repetición de cursos, ni de absentismo, en contraste con las cifras publicadas por el Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, aunque cualquier índice de repetición y absentismo debería ser considerado significativo (el hecho de encontrarse por debajo de la media no debería suponer una lectura optimista ni positiva).</li> </ul>
Convivencia Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Alrededor de un 70% de las familias de Primaria opinan que sus hijos no han sufrido violencia en el centro por parte de sus compañeros, y alrededor de un 83% en las familias de Secundaria. Sin embargo, de los casos existentes, un porcentaje mucho más alto de las familias de Secundaria han informado al Tutor/a o al Director/a al respecto. Sobre las medidas tomadas al efecto, la mayoría de las familias tanto de Primaria como de Secundaria responden que no saben o no contestan o ninguna. Del resto de medidas, se puede deducir que en Primaria las familias intentan resolver los casos por su cuenta (hablan con el alumno responsable o con sus padres, 10% cada opción), mientras que en las familias de Secundaria se castigó o se expulsó al/los responsables en mayor porcentaje.</li> </ul>

Para finalizar este resumen se agrupan las variables relativas a la vinculación y opinión de las Familias con los Centros Educativos de sus hijos:

Relaciones Familia-Centro Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Un porcentaje muy importante de las familias (entre el 70 y el 80%, aprox.) opina que la educación de sus hijos es una responsabilidad compartida por igual entre la familia y la escuela. Del resto de familias que opinan diferente, la gran mayoría asume como propia la responsabilidad. Sigue presentándose a la madre asumiendo mayoritariamente la responsabilidad de la atención educativa de los hijos, aunque se presenta cierta tendencia a la participación de ambos. Además, alrededor de la mitad de las familias de nuestra muestra hablan muchas veces de los estudios con sus hijos.</li> </ul>
-------------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Las relaciones familia-Centros parecen establecerse básicamente a través del tutor/a que es a quien más manifiestan conocer la familias en ambos niveles educativos. Más de la mitad de las familias tanto de Primaria como de Secundaria conocen poco o nada las vías de participación que para las familias tienen establecidas los Centros y apenas participan de ellas. Parece procedente de todas maneras plantear si de verdad los Centros (sobre todo los públicos) tienen establecidas vías efectivas de participación para las familias, algo que contrastaría con la opinión general de muchos profesores que se quejan del alejamiento y la falta de consideración hacia sus funciones educativas por parte de las familias de sus alumnos.</li> <li>▶ Por último, y a pesar de la información analizada en las anteriores variables, en cuanto al conocimiento sobre los aspectos formales del centro escolar, sobre los aspectos docentes, las relaciones con el Centro, su grado de participación en la vida escolar, en el Consejo Escolar y en la AMPA, las familias expresan un alto grado de satisfacción sobre el propio Centro Escolar, la información que reciben del mismo, el Director/a, el profesorado tutor/a, el funcionamiento del Consejo Escolar y de la AMPA, a pesar de que esta última es la que mayor puntuación obtiene en la opción “nada” satisfechos.</li> </ul>
--	---

Para profundizar en el análisis de los estilos familiares, en función del nivel educativo que cursan los hijos, se ha realizado un estudio diferencial, utilizando Chi cuadrado como medida de asociación. Las variables que presentan asociación estadísticamente significativa con el nivel educativo cursado por los hijos son las que se presentan en la siguiente tabla, que confirma las líneas de análisis descriptivo presentadas en los cuadros anteriores.

Al 0,01	Al 0,05
<input type="checkbox"/> Número de libros en el hogar	<input type="checkbox"/> “Estilo educativo autoritario”: Castigar o reprender cuando no cumple sus obligaciones
<input type="checkbox"/> “Estilo educativo democrático”: Pactar conjuntamente las normas y los castigos	<input type="checkbox"/> Conocer el ideario o misión del Centro
<input type="checkbox"/> Dónde come el alumno entre semana (NO FIABLE)	<input type="checkbox"/> Conocer al Director/a del Centro
<input type="checkbox"/> Frecuencia en coger libros de una Biblioteca	<input type="checkbox"/> Conocer la relación de su hijo/a con los profesores
<input type="checkbox"/> Repetición de cursos	<input type="checkbox"/> Conocer las dificultades de relación de su hijo/a con el profesorado que pueden afectar a su aprendizaje
<input type="checkbox"/> Conocer a todo el profesorado de su hijo/a	<input type="checkbox"/> Desconocer la existencia de la A.M.P.A.
<input type="checkbox"/> Conocer los métodos de enseñanza de cada profesor de su hijo/a	<input type="checkbox"/> Participar en las actividades que organiza la A.M.P.A.
<input type="checkbox"/> Conocer el sistema de evaluación de cada profesor	
<input type="checkbox"/> Contribuir a las necesidades del Centro	
<input type="checkbox"/> Solicitar entrevistas con el profesorado de su hijo/a	
<input type="checkbox"/> Entrevistas sobre la colaboración de la familia en el proceso educativo de su hijo/a	
<input type="checkbox"/> Participar en las elecciones al Consejo Escolar	
<input type="checkbox"/> Grado de satisfacción con respecto al tutor/a de su hijo/a	

## 6. SÍNTESIS DE RESULTADOS

El estudio realizado en este trabajo de investigación, globalmente considerado, nos permite presentar las siguientes conclusiones.

En cuanto al análisis métrico del instrumento:

- La revisión documental nos permite concluir que es fundamental medir el papel de las familias en la educación de sus hijos cuando se realizan estudios de evaluación de sistemas educativos. Esta medición se ha realizado en este tipo de estudios, pero de una forma dispersa y sin una fundamentación clara de la misma. Es imprescindible mejorar esta medida.
- Las revisiones lógica y empírica realizadas nos permiten afirmar que el Cuestionario de Familias es un instrumento adecuado para evaluarlo. La continuación del estudio métrico del mismo nos permitirá confirmar estos resultados y aportar un cuestionario validado a tal efecto.
- Es necesario completar este estudio con un análisis de la asociación de los ítems con la medición de rendimiento. Así dispondremos de información técnica que nos permita realizar una selección de los ítems más discriminativos, que serán incluidos en el cuestionario global de Análisis de Variables de Contexto, producto final del Proyecto AVACO.
- La descripción general del perfil de las familias en los aspectos básicos relacionados con la educación de los hijos, considerados desde el enfoque de esta investigación, ha presentado las diferencias aparecidas entre los diferentes estratos establecidos en la muestra.
- Además, el análisis estadístico realizado, ha permitido detectar la capacidad del cuestionario para establecer las asociaciones estadísticamente significativas, cuando éstas existen, mostrando la independencia de asociación de las demás variables.
- Creemos que los resultados presentados, ratifican la hipótesis de partida y contribuyen a la validación de las variables de entrada y contexto de la relación familia-resultados del aprendizaje, desde una perspectiva métrico-diferencial, del Cuestionario de Familias del Proyecto AVACO.

Como conclusiones de Contenido, destacamos:

- Las familias participantes en el estudio presentan un perfil medio en cuanto a edad, nivel sociocultural y económico. Mayoritariamente son de procedencia española y el modelo predominante es el de familia nuclear, de 4 miembros, si bien se atisban ya nuevos modelos (sobre todo entre las familias de Primaria), en consonancia con las transformaciones sociales más recientes a nivel estatal.
- Asumen compartir la responsabilidad educativa de sus hijos con los centros. Los antecedentes demuestran que una buena relación familias-escuelas está vinculada a buenos rendimientos escolares de sus hijos, y sin embargo, la situación real nos muestra que los centros ofrecen escasas (y muchas veces discontinuas) iniciativas para prodigar la participación de las familias, y que las familias (generalizando, con argumentos de horarios y falta de tiempo) justifican eludir su vinculación y participación directa, lo cual contrasta con los altos índices de satisfacción que expresan al respecto del conocimiento sobre los aspectos formales del centro escolar, sobre los aspectos docentes, las relaciones con el Centro, su grado de participación en la vida escolar, en el Consejo Escolar y en la AMPA. Algunos especialistas del tema plantean la posible confusión que existe entre el grado de satisfacción por parte de las familias sobre la plena escolarización de sus hijos, y la falta de implicación desde una perspectiva de crítica constructiva hacia la política educativa, el sistema educativo, sus instituciones, métodos, etc.

En este sentido, conviene recordar que existe un debate abierto, al menos en un sector social importante y también en el ámbito profesional, sobre la consideración de la crisis en la ‘Escuela’ del presente, como institución educativa, que debe asumir, dentro de los retos que las nuevas necesidades sociales plantean, su función transformadora hacia una sociedad más participativa, lo cual viene a significar que de alguna manera en la actualidad no está cumpliendo con su función socializadora presente y futura. En anteriores Evaluación del Sistema Educativo, esta variable, además, presenta una relación directa con los resultados del aprendizaje de los alumnos.



– Queda pendiente realizar el análisis de las relaciones padres-hijos, variable que además queremos asociar con diferentes grupos como nivel de estudios, trabajo y profesión, estilos educativos, atención educativa, etc., para contrastar la asociación o la ausencia de la misma en cuanto a si los nuevos modelos de relación familiar desarrollados socialmente en las últimas décadas presentan vinculación con los resultados del aprendizaje de los hijos y/o en qué medida pueden influir en estos resultados.

Como conclusiones generales, planteamos que:

- A pesar de la reconocida importancia del rol educativo de la familia en la socialización de sus componentes, consideramos que ha sido relativamente escasa su inclusión en el ámbito de la evaluación educativa, siendo considerados -en las que se han realizado- más sujetos partícipes que artífices del proceso educativo. Prescindir del análisis del contexto familiar presupone renunciar a una parte importante de la comprensión de la realidad educativa desde una perspectiva axial.
- Conocer las aportaciones socioeducativas de la familia puede ayudar a valorar globalmente las diferentes situaciones donde la educación no da los resultados esperados socialmente: el fracaso escolar, la marginación social, la discriminación por raza, género o religión...
- Sin embargo, basándonos en la función transformadora del individuo atribuida a la educación en su esencia, debemos destacar que la consecuencia directa es la transformación de la sociedad a la que la educación debe contribuir a integrar a los individuos, y es la familia el primer elemento facilitador de esta integración, por su influencia directa sobre los hijos y por su relación con el centro. Medir el rol de las familias y poder articular políticas educativas que faciliten su influencia positiva es fundamental en los estudios de evaluación de Sistemas Educativos. Y esta investigación, integrada en el Proyecto AVACO, quiere aportar su grano de arena en esta línea.

## REFERENCIAS

- AVACO (Proyecto). Jornet et al. Análisis de Variables de Contexto. Diseño de Cuestionarios de Contexto para la Evaluación de Sistemas Educativos. Madrid. MEC. Comisión Interministerial de Ciencia y tecnología. Proyectos I+D. Convocatoria 2005. Código SEJ2005-05995.
- CÁNOVAS LEONHARDT, P., SAHUQUILLO MATEO, P. (2002). *Los Estilos Educativos Familiares en el Plan Integral de la Familia e Infancia de la Comunidad Valenciana 2002-2005*. Conselleria de Bienestar Social. Generalitat Valenciana. Valencia.
- GENERALITAT VALENCIANA. Conselleria d'Educació. IVECE. Edición electrónica Evaluaciones.
- GOLOMBOK, S. (2006). *Modelos de familia: ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Grao.
- HORNBY, G.C. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10 (2-3), 247-252.
- Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Infancia y Mundo (2006). *Informe "La infancia en cifras"*.
- Generalitat de Catalunya (2008). *Informe Temps de les famílies: Anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància*.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1998). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Revista Iberoamericana de educación. Nº 18. (Edición electrónica)

- GONZÁLEZ SUCH, J., JORNET MELIÁ, J.J., SUÁREZ, J. (1989). *Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de València*. Revista de investigación educativa, Vol. 7, Nº 13, p. 57-92
- LILA MURILLO, M. y GRACIA, E. (2005). *Determinantes de la aceptación-rechazo parental*. Psicothem. Vol. 17, nº 1, pp. 107-111
- MUJSITU, G. (2006). *Socialización familiar y valores*. Revista ROL Enf. 29 (1) p.46-50
- PERALES MONTOLÍO, M.J. (2002). *Enfoque de evaluación de FPO. Estudio de validación de un modelo*. Valencia. Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo.
- PÉREZ ALONSO, P. y CÁNOVAS LEONHARDT, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Fundación SM.
- TIANA, A. *La Evaluación de los Sistemas Educativos*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación. OEI.



# **ANÁLISIS DEL PROGRAMA DOCENTIA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN LA DIMENSIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE**

**Jesús Miguel Muñoz Cantero, María Paula Ríos de Deus, Eva María Espiñeira Bellón, Luz Sandra Casar Domínguez y Nuria Rebollo Quintela, *Universidad de A Coruña***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, las universidades españolas estamos viviendo grandes cambios como fruto de las reuniones que los ministros de educación están teniendo, desde la, reunión de Bolonia (1999), que sentó las bases del Espacio Europeo de Educación Superior. En estas reuniones se han subrayado diferentes aspectos referentes a la movilidad de estudiantes y profesorado, la formación continua, la dimensión europea y social y la calidad de los sistemas educativos de las instituciones de educación superior y, como no podía ser de otra manera, del profesorado. La calidad se convierte en el eje vertebrador del sistema educativo europeo, puesto que es a través de ésta como se pretende competir con los sistemas educativos de otros continentes. Se trata, como señala Villa (2008), de una transformación basada en la calidad y la excelencia.

## **2. ¿HACIA DÓNDE CAMINA LA EVALUACIÓN DOCENTE?**

El tema de la evaluación docente, no es un tema nuevo, en las universidades españolas. Desde la década de los 80, casi todas las universidades han puesto en marcha algún mecanismo de evaluación del profesorado con resultados muy desiguales. Para Muñoz, Ríos y Abalde (2002) se trata de un tipo de evaluación de corte tradicional o de “evaluación de la docencia universitaria” -como era llamada en el 41.18% de las universidades analizadas en su estudio- basada en el cuestionario, que en mayor o en menor medida, intentaba recoger información sobre diferentes dimensiones. Su estudio ponía de manifiesto la

multidimensionalidad de la evaluación docente en cuatro dimensiones principalmente: elementos referidos a evaluación el 70.59% de las universidades tenían ítems que evaluaban esta dimensión, cumplimiento con las obligaciones/asistencia el 64.71%, desarrollo de la clase/metodología el 64.71% y satisfacción del alumnado sobre la materia el 47.06%.

La puesta en marcha de los planes de evaluación institucional iniciados por el Consejo de Universidades y posteriormente por las diversas agencias de calidad, autonómicas primero y la estatal después, incluía también, dentro de sus diferentes guías, un apartado orientado a la evaluación del profesorado tanto en su vertiente investigadora como docente. Esta opción de evaluación partía de modelos de autoevaluación, conjugados con procesos de evaluación externa (Muñoz Cantero, 2008a). Y aunque, la limitación de estas experiencias es que estaba orientada al proceso formativo, suponían una nueva forma de concebir la evaluación docente desde un punto de vista de la autorreflexión.

Posiblemente, lo más importante, es que estas acciones han sido el germen de los Sistemas de Garantía de Calidad tal cual hoy están definidos y que han quedado reflejados en diferentes documentos legislativos de gran trascendencia en la regulación de la Educación Superior en España y que recogen la evaluación docente como uno de sus objetivos. Nos referimos a la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), modificada por Real Decreto Ley 9/2005, de 6 de junio (BOE 7/6/2005), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (BOE 13/04/2007) y la publicación del Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias españolas. La en su artículo 31 dedicado a la Garantía de la Calidad, recoge la necesidad de establecer criterios de garantía de calidad que faciliten la evaluación, certificación y acreditación, y considera la garantía de calidad como un fin esencial de la política universitaria para facilitar:

- La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.
- La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.
- **La mejora de la actividad docente e investigadora** y de la gestión de las Universidades.
- La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
- La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

El Real Decreto 1393/2007, nueva organización de las enseñanzas universitarias, propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en su documento del 26 de septiembre del 2006, incorpora la garantía de calidad como uno de los elementos básicos que un plan de estudios debe contemplar. Esta consideración se hace cuando señala que las memorias para la solicitud de verificación de títulos oficiales deben de recoger, en su punto 9º, los sistemas de garantía de calidad.

En el **año 2005**, se realiza la reunión de ministros europeos en **Bergen** con la participación de 45 países (40 ya adscritos y cinco nuevos miembros). En esta reunión se establecieron cuatro foros de análisis en el que uno de ellos sea de “aseguramiento de la

calidad y reconocimiento bajo una perspectiva global”<sup>1</sup>. Posiblemente es en esta reunión donde se confirma el compromiso de coordinar las políticas nacionales para establecer el EEES.

Se presenta además el informe encargado a ENQA, en la Conferencia de Berlín, en el que se recomienda la necesidad de fijar criterios de acreditación tanto internos como externos y de evaluación de las propias agencias a nivel europeo, realizar evaluaciones de las agencias de calidad cada cinco años, establecer un registro europeo de agencias y, tal vez como fijan en un informe *los criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Los criterios están organizados en tres partes que cubren la garantía interna de calidad en las instituciones de Educación Superior, la garantía externa de calidad en la Educación Superior y la garantía de calidad de las agencias de garantía de calidad (Informe ENQA, 2005: 8-10). En la primera de ellas se recoge la referente a la *Garantía de calidad del profesorado*, señalando que “las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes”. (Informe ENQA, pág. 6).

Los Sistemas de Garantía de Calidad los deberíamos considerar como un medio a partir del cual se establece un proceso de mejora continua dentro de una organización y de garantía de los títulos universitarios. No podemos entenderlos como un fin que debemos alcanzar, sino como uno de los factores que permite organizar el trabajo de las universidades que lo adoptan.

La introducción de sistemas de garantía de calidad en las universidades no es, para muchas, novedoso, puesto que, como ya se ha dicho anteriormente, muchas han establecido ya procesos de evaluación y control a partir de las evaluaciones institucionales realizadas por aplicación de los diferentes planes. Por otro lado, son muchas también las acciones orientadas a la evaluación, control, aseguramiento de la calidad o hacia la excelencia de sus servicios que desde los años 90 se vienen realizando (aplicación de normas ISO, EFQM, Cartas de servicios...) (Muñoz, 2008b); también se han evaluado los méritos docentes o investigadores del profesorado (bien a través de encuestas de opinión o satisfacción como las que normalmente se han aplicado y aplican en muchas de nuestras universidades -alumnos, egresados, empleadores- ad hoc o a través de comisiones de evaluación externas. La conjunción ordenada de estas actuaciones internas o externas de las universidades deben de conformar la base de su sistema de garantía de calidad que, unidas a aquellas realizadas por las agencias de calidad han de constituir el *sistema de garantía interna de calidad* del sistema universitario español.

### **3. LA EVALUACIÓN DOCENTE DENTRO DE LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD**

Para apoyar a las universidades, y en especial a los centros universitarios, en la definición de dichos sistemas, ANECA<sup>2</sup>, AQU<sup>3</sup> y ACSUG<sup>4</sup> promueven la iniciativa del

<sup>1</sup> Los otros tres foros fueron: estudios de doctorado y la sinergia entre Educación Superior e Investigación, aprendizaje a lo largo de la vida y autonomía institucional y gobierno.

<sup>2</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

<sup>3</sup> Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

<sup>4</sup> Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.

Programa AUDIT con el objetivo de orientar y facilitar dicha definición. De acuerdo a éste, el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad por parte de las universidades atenderá a diferentes directrices y, entre éstos, la cuarta hace referencia al personal académico y de apoyo a la docencia, en donde se dice que el Centro debe contar con mecanismos que aseguren que el acceso, gestión y formación de su profesorado y de apoyo a la docencia, se realiza con las debidas garantías para que cumpla con las funciones que le son propias.

A partir de aquí todas las universidades han desarrollado o están desarrollando, sus sistemas de garantía interna de calidad, después de un corto, pero arduo, camino bien con el apoyo de las agencias implicadas en el Programa o con el apoyo de grupos de trabajo universitario como el Grupo Norte de Universidades o el Grupo GyA<sup>5</sup> (Garantía y Acreditación).

Todos los sistemas de garantía interna de calidad atienden a la evaluación de la calidad del profesorado para dar respuesta a las diferentes directrices. La evaluación de la calidad docente del profesorado se convierte así en una condición indispensable para mejorar el prestigio de las universidades. Para dar respuestas a estas necesidades de la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario y su desarrollo y reconocimiento, estableciendo procedimientos propios de evaluación de la actividad docente, ajustados a sus necesidades, ANECA puso en marcha en 2007, el Programa DOCENTIA, en el que participan también, las agencias de calidad de las CCAA. Según lo establecido por ANECA, en los diferentes documentos elaborados al efecto, las tres dimensiones para realizar la evaluación docente son: Dimensión estratégica, Dimensión metodológica y Dimensión resultados de la evaluación.

#### **4. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

En las guías elaboradas por ANECA, para favorecer el desarrollo y reconocimiento de procedimientos de evaluación de la actividad docente en las universidades, se establece que la dimensión estratégica de la evaluación docente debe abordar el *para qué* de la evaluación, es decir, la definición de los objetivos establecidos por la universidad para la evaluación de la actividad docente de su profesorado.

Es importante que la finalidad de la evaluación esté fundamentada y se recoja en los documentos estratégicos de la universidad, además de seguir la legislación Estatal y Autonómica aplicable en el momento. Un diseño de evaluación que se ha elaborado tomando como referencia los documentos y políticas señalados, implicará la existencia de un compromiso explícito por parte de la universidad con la calidad de la docencia, dotando de solidez institucional al proceso, haciéndolo viable y sistemático. En esta dimensión se valora, también, el ámbito de aplicación de la evaluación, determinando el carácter voluntario u obligatorio de la misma, su periodicidad, a qué profesorado afecta, qué agentes se verán implicados en el proceso y el plan que ha previsto la universidad para comunicar el proceso de evaluación de la actividad docente a toda la comunidad universitaria.

---

<sup>5</sup> Universidades integrantes del grupo GyA que elaboraron la propuesta del SGIC: Universidad de Cádiz; Universidad de la Coruña; Universidad de Murcia, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Valencia, Universidad de Vigo, :

Nuestro estudio se ha centrado en el **análisis transversal** de esta primera dimensión en el apartado referente a la *FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE*. Para ello hemos analizado los programas DOCENTIA de **17 universidades** y el que afecta a todas las universidades andaluzas dado que hacen una propuesta común para todas ellas (exceptuando la Universidad de Sevilla)

### **Programas ANALIZADOS:**

A Coruña, Alicante, Burgos, Castilla la Mancha, Complutense de Madrid, Jaume I, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Lleida, Murcia, País Vasco, Politécnica de Valencia, Pompeu Fabra, Pública de Navarra, Salamanca, Santiago de Compostela, Universidades Andaluzas, Valladolid y Vigo.

Los elementos analizados son los siguientes:

#### **- Finalidades y consecuencias de la evaluación docente**

No todas las universidades hacen explícito, no tanto la finalidad que sí parece clara, como las consecuencias que pueden derivarse de la evaluación del profesorado. Aunque existe cierto consenso entre las universidades en que la **finalidad** de la evaluación docente a través de DOCENTIA sea *“la mejora continua de la actividad docente”*. Sin embargo, las **consecuencias** de la evaluación docente se agrupan en dos grandes bloques que responden al resultado final de la propia evaluación: las derivadas de una evaluación desfavorable cuya implicación directa está en la participación del profesorado en planes de mejora elaborados por el propio profesor y la adecuación de los planes de formación a las necesidades específicas del profesorado. Y, las derivadas de la *evaluación favorable y/o excelente* que en la gran mayoría de las universidades son utilizadas para el establecimiento de incentivos económicos, concesión de quinquenios, promoción del personal docente, asignación de complementos retributivos autonómicos individuales y colectivos, nombramiento de eméritos,...

#### **- Objetivos de la evaluación docente**

Se han identificado los objetivos que se postulan como los que debe de conseguir el Programa DOCENTIA. Varían muchos de unas universidades a otras, especialmente en lo que se refiere al número. Haciendo un resumen de ellos, la mayoría de las universidades señalan los siguientes:

- Disponer de un sistema (instrumento) de evaluación de la actividad docente que sea objetivo, fiable, transparente, certificado,...
- Permitir a los docentes obtener información relevante, apoyada en evidencias, de su actividad docente.
- Fomentar la reflexión y autocrítica personal de la actividad desempeñada por el profesorado.
- Impulsar una cultura de calidad y mejora continua de la actividad docente, impulsando el cambio cultural que supone la adaptación al EEES.
- Disponer de información sobre el estado de la actividad docente de las universidades, para que los gobiernos universitarios puedan actuar en consecuencia.

#### **- Ámbito de aplicación de la evaluación docente**



Otro de los elementos analizados es el ámbito de aplicación. La evaluación, en términos generales, afecta a todas las categorías de profesorado que impartan docencia indiferentemente en diplomaturas o licenciaturas o futuros grados o máster (las enseñanzas de master tienen como finalidad la adquisición de una formación avanzada, orientada a la especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras) y que, lógicamente, estén en el POD; aunque en algunas se determinan ciertos requisitos como años en la universidad, o haber participado en la evaluación docente en X número de años indicando qué profesores están sujetos a evaluación de sus actividades docentes. El periodo contemplado por términos generales es cada 5 años, si bien en algunas como la Universidad Complutense de Madrid la fija cada tres años o la Universidad de Burgos cuya evaluación se centrará en los 4 años anteriores a la solicitud.

#### **- Voluntariedad/obligatoriedad de la evaluación docente**

De las universidades analizadas, cuatro optan por un carácter voluntario de la evaluación docente, siendo estas las de A Coruña, País Vasco, Pública de Navarra y Vigo. En la Universidad de Navarra los profesores realizan una evaluación anual obligatoria de encuestas a alumnos, la Universidad de Vigo obtiene de forma obligada la evaluación institucional y de los alumnos y la Universidad de A Coruña cuenta con una evaluación cuatrimestral por asignaturas y otra anual por competencias. Las Universidades de la Comunidad Autónoma Andaluza apuestan por su carácter también obligatorio.

#### **- Periodicidad de la evaluación docente**

La Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre, de Universidades en su artículo 43.3 indica que los Estatutos de las universidades dispondrán de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado. En este sentido ANECA señala que en los diseños de sus planes, las universidades han de recoger la periodicidad en la que se realizarán las evaluaciones, así como las fechas de comienzo y de fin de las mismas

La mayoría de las universidades analizadas evalúan la actividad docente de los últimos cinco cursos, en convocatorias anuales. En los diseños desarrollados por las universidades, se indican las excepciones para docentes que no tengan cinco años de docencia y necesiten ser evaluados. Como apunta ANECA, los planes de evaluación, también señalan que los docentes serán oportunamente informados de las fechas de las convocatorias. Otras universidades (Burgos, Valladolid o Salamanca) desarrollan modelos cuatrienales, la Universidad Complutense de Madrid un modelo trienal, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Jaume I desarrolla un modelo anual.

#### **- Difusión del proceso de evaluación de la actividad docente**

Dado que es necesario que cada Universidad disponga de un plan de difusión al inicio de cada convocatoria de evaluación docente, han de habilitarse, a tal fin, los medios necesarios que permitan que la información llegue a todos los destinatarios potenciales y a toda la comunidad universitaria. Así, algunas universidades optan por establecer un plan de difusión general y otras un plan de difusión pormenorizado, atendiendo a las diferentes fases del procedimiento de evaluación de la actividad docente. La mayor difusión del proceso de evaluación se produce a través de las páginas Web. Además, no sólo es el medio más numeroso sino el que se emplea para informar del mayor número de aspectos (convocatoria, procedimiento, modelo, datos, plazos, resultados,...). A continuación le sigue el correo

electrónico aunque mayoritariamente para ofrecer información como antecedente a lo que será publicado posteriormente en la Web. Para cuestiones más confidenciales, se intenta dejar constancia por escrito de los diferentes documentos que se van creando durante el proceso de evaluación o se emplea el correo postal, como por ejemplo, para el envío del informe individualizado a cada profesor. La convocatoria, una de las cuestiones más relevantes, también se puede encontrar a través del Registro General de la Universidad (como es el caso de la Universidad de Burgos).

En buena parte de las universidades, se establecen sesiones informativas, jornadas y seminarios para dar a conocer a la comunidad universitaria cuestiones generales referentes a la presentación del proceso, el modelo y el procedimiento a seguir. Algunas universidades (como la Complutense de Madrid) aprovechan estas ocasiones para informar de la relación de profesorado evaluado como excelente y mostrar las buenas prácticas docentes universitarias. Otras universidades, como la de Las Palmas de Gran Canaria o la de Salamanca, se apoyan en actos institucionales para ofrecer un reconocimiento público a los profesores que hayan obtenido la evaluación docente excelente.

Finalmente, y aunque en contadas ocasiones, también se tienen en cuenta medios como la televisión universitaria (Universidad de A Coruña o Universidad Jaume I) o como la radio universitaria (Universidad Jaume I).

#### **- Agentes implicados en el procedimiento de evaluación**

La evaluación de la actividad docente es un proceso complejo que implica a toda la comunidad universitaria y que exige medios humanos y materiales, tanto para su puesta en marcha como para su realización y la utilización de los resultados que proporciona. ANECA y las Agencias Autonómicas están implicadas como verificadoras del Modelo y las propias universidades como promotoras de éste. No obstante, el procedimiento a seguir requiere la participación de diversos agentes implicados en la evaluación de la actividad docente del profesorado; éstos son los siguientes:

Todo proceso de evaluación docente comienza a partir de la publicación de la convocatoria y de la posterior solicitud por parte del profesorado. La publicación de la convocatoria, como podemos observar en el estudio realizado, proviene mayoritariamente de los Vicerrectorados responsables en materia de calidad, evaluación, profesorado o planificación estratégica.

Posteriormente, es necesario que se recopile la información contenida en las diferentes bases de datos de la universidad en relación con los criterios de evaluación establecidos. Esta información proviene de los diferentes servicios y unidades de gestión universitaria, tales como Unidad Técnica de Calidad, Servicios de RRHH, Servicios de Informática, Servicios de Formación e Innovación Educativa, Servicios de PDI. Además, esta información debe completarse con la información que proviene de las encuestas de evaluación docente que cubre el alumnado, de la propia facilitada por el profesorado y de los informes elaborados por los responsables académicos de la universidad (decanos y directores de centros y departamentos, responsables de titulación, coordinadores de Programas Oficiales de Posgrado, coordinadores de Máster,...)

En caso de no conformidad con los datos, la mayoría de las universidades facilitan una Comisión a la cual poder presentar reclamaciones o alegaciones, tales como las denominadas Comisión de Reclamaciones, Comisión de Garantías, Servicio de Inspección, Defensor de la Comunidad Universitaria,... No obstante, es la Comisión de Evaluación (destacada por la

mayoría de las universidades participantes en este estudio) la encargada de facilitar el informe de resolución del proceso.

Como aspecto diferenciador, en la Universidad de Murcia, es el Rector y el Delegado del Rector para la Calidad (DRPC) los que tienen las funciones de presidir las comisiones de evaluación, aprobar informes...

## BIBLIOGRAFÍA

- ANECA, AQU, ACSUG (2007). Programa AUDIT. Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación Universitaria. Doc 01, [www.aneca.es](http://www.aneca.es)
- ANECA, AQU, ACSUG (2007). Directrices para el diseño de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Doc 02 [www.aneca.es](http://www.aneca.es)
- ANECA (2008). DOCENTIA. Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Guía para la evaluación externa del diseño. [http://www.aneca.es/active/docs/docentia\\_2008\\_guia\\_080903.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/docentia_2008_guia_080903.pdf)
- ANECA (2008). DOCENTIA. Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Protocolo para la elaboración del informe de evaluación externa. [http://www.aneca.es/active/docs/docentia\\_2008\\_protocoloinfor\\_080903.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/docentia_2008_protocoloinfor_080903.pdf)
- ANECA (2008). DOCENTIA. Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Protocolo para la evaluación externa del diseño. [http://www.aneca.es/active/docs/docentia\\_2008\\_protocoloeval\\_080903.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/docentia_2008_protocoloeval_080903.pdf)
- ENQA (2005). Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Maqueta de traducción de ANECA.
- MUÑOZ CANTERO, J.M., RÍOS DE DEUS, M.P. y ABALDE, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 8, n. 2. [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm)
- MUÑOZ CANTERO, J.M. (2008a). “Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”. En Etxeberria Sagastume et al (coord.). *Convivencia, equidad, calidad*. EREIN. Donostia.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. (2008b). “Las Cartas de servicios en la universidad: el camino andado y pendiente”. Ponencia presentada en las II Jornadas de Excelencia en la Gestión Universitaria. [www.uca.es](http://www.uca.es)
- VILA SÁNCHEZ, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*. Nº extraordinario. Págs. 177-212.

## ENLACES WEBS RELACIONADOS

- Declaración de Bergen (2005). [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)
- Declaración de Berlín (2003). [www.institucional.us.es/ees/formacion/](http://www.institucional.us.es/ees/formacion/)
- Declaración de Bolonia. (1999) [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)
- Grupo de Garantía y Acreditación [www.grupogya.es](http://www.grupogya.es)

## ENLACES WEBS DE LOS MANUALES DE LAS UNIVERSIDADES

- [http://qualitas.usal.es/docs/Manual\\_DOCENTIA\\_final.pdf](http://qualitas.usal.es/docs/Manual_DOCENTIA_final.pdf) (Evaluación de la actividad docente del profesorado en la Universidad de Salamanca)
- [www.acsug.es/galego/webs/ficheros/docentia%20UDC.pdf](http://www.acsug.es/galego/webs/ficheros/docentia%20UDC.pdf) (Procedimiento Para La Evaluación De La Actividad Docente Del Profesorado De La Udc)

- [www.acsug.es/galego/webs/ficheros/DOCENTIA%20UVIGO%20galego.pdf?PHPSESSID=9b262ba6b464cf075b1a7a5b6c5a5dfa](http://www.acsug.es/galego/webs/ficheros/DOCENTIA%20UVIGO%20galego.pdf?PHPSESSID=9b262ba6b464cf075b1a7a5b6c5a5dfa) ( Programa de Avaliación da Actividade docente do profesorado. Universidad de Vigo)
- [www.centros.ulpgc.es/etsitulpgc/node/103?mini=calendar/2009/3/all&](http://www.centros.ulpgc.es/etsitulpgc/node/103?mini=calendar/2009/3/all&) (Evaluación de la actividad docente del profesorado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.)
- [www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-content/es/contenidos/noticia/presentacion\\_docentiaz/es\\_presdoce/adjuntos/DOCENTIAZ%20web-oct.07.pdf](http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-content/es/contenidos/noticia/presentacion_docentiaz/es_presdoce/adjuntos/DOCENTIAZ%20web-oct.07.pdf) (Programa para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UPV/EHU)
- [www.ua.es/es/servicios/upec/Documentos/ProcedEvDoc.pdf](http://www.ua.es/es/servicios/upec/Documentos/ProcedEvDoc.pdf) (Procedimiento de evaluación de la actividad docente en la Universidad de Alicante)
- [www.ubu.es/ubu/cm/profesores/tkContent?pgseed=1234781623191&idContent=103500&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.ubu.es/ubu/cm/profesores/tkContent?pgseed=1234781623191&idContent=103500&locale=es_ES&textOnly=false) (Manual de Evaluación de la actividad docente: Universidad de Burgos)
- [www.uca.es/dpto/C112/grado/docentiaAndalucia](http://www.uca.es/dpto/C112/grado/docentiaAndalucia) (Manual Para La Evaluación De La Actividad Docente Del Profesorado Universitario: Universidades Andaluzas)
- [www.ucm.es/cont/descargas/documento23383.pdf](http://www.ucm.es/cont/descargas/documento23383.pdf) (Programa De Evaluación De La Actividad Docente Del Profesorado De La Universidad Complutense De Madrid )
- [www.uji.es/bin/serveis/opaq/prom/jorn/8jorn/ffargue.pdf](http://www.uji.es/bin/serveis/opaq/prom/jorn/8jorn/ffargue.pdf) (El modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado en la Universidad Politécnica de Valencia)
- [www.uji.es/bin/serveis/opaq/prom/jorn/8jorn/pjara.pdf](http://www.uji.es/bin/serveis/opaq/prom/jorn/8jorn/pjara.pdf) (Evaluación de la Docencia en la Universitat Jaume I)
- [www.ull.es/Private/folder/calidad/DOCENTIA/Docentia.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/calidad/DOCENTIA/Docentia.pdf) (Manual de la Universidad de La Laguna para la evaluación de la actividad docente)
- [www.unavarra.es/pdf/evaluacion\\_actividaddocente.pdf](http://www.unavarra.es/pdf/evaluacion_actividaddocente.pdf) (Evaluación de la actividad docente del profesorado en la Universidad Pública de Navarra)
- [www.usc.es/~calidade/doc/docentia\\_manual\\_usc.pdf](http://www.usc.es/~calidade/doc/docentia_manual_usc.pdf) (Manual de Avaliación da Actividade Docente da Universidade de Santiago de Compostela)
- [www.uva.es/cocoon\\_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerectoradoCalidadInnovacion/doCENTIA&idMenuIzq=3991&idSeccion=106374&ta mLetra=&idMenus](http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerectoradoCalidadInnovacion/doCENTIA&idMenuIzq=3991&idSeccion=106374&ta mLetra=&idMenus) (Manual de evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Valladolid)

## LEGISLACIÓN

REAL DECRETO 1947/95 de 1 de diciembre por el que se establece el Plan nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

REAL DECRETO 408/2001 del 20 de abril por el que se establece el II Plan de Calidad de las Universidades.

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. (BOE núm. 21 de 25 de enero). Modificado por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

RESOLUCIÓN de 26 de junio de 2008, de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, con la relación de los programas oficiales de posgrado ofrecidos por las universidades para el curso 2008/2009.

REAL DECRETO 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

RESOLUCIÓN de 24 de septiembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, con el acuerdo por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado.

REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

# EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA COMO COMPETENCIA CIUDADANA

Sergio Correa Gutiérrez, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de la educación es la formación integral del individuo para su incorporación y participación en la sociedad de pertenencia. En el marco de las sociedades democráticas modernas, esto implica manejar una serie de competencias para afrontar un contexto marcado por la globalización (económica, política y cultural), la multiculturalidad creciente de las comunidades, las amplias desigualdades sociales entre y dentro de los distintos países, el deterioro ambiental, la pérdida de diversidad biológica y cultural, etc., además del acusado déficit de cohesión social o déficit cívico. Por ello, la educación para la participación en estas sociedades se ha convertido en uno de los objetivos principales de los sistemas educativos (Bolívar, 2005, junio; Cortina, 2005; Gil y Jover, 2003; Martínez, 2003; Naval, 2003; Vidal, 2003).

En la reflexión ético-política actual, hay un acuerdo generalizado en torno a que el concepto de ciudadanía remite a dos dimensiones complementarias e interdependientes, a la vez que diferenciadas (Bartolomé y Cabrera, 2003; Cabrera, 2002):

- Una dimensión política y de justicia asociada a un estatus legal que implica el reconocimiento de una serie de derechos (y responsabilidades) civiles, políticos, y sociales de los individuos en tanto miembros de una comunidad política. En este caso, se habla de ciudadanía como estatus.
- Una dimensión de naturaleza psicológica asociada a una identidad de ciudadano a través de la cual se desarrolla un sentido de pertenencia e identificación con esa comunidad, con base en la participación política, económica, social y cultural de los individuos en la comunidad. En este caso se habla de ciudadanía como práctica deseable o como proceso.

El desarrollo y enriquecimiento de la ciudadanía en su dimensión de estatus, ha estado asociada a las sucesivas resoluciones y declaraciones universales sobre los Derechos Humanos. Sin embargo, las nuevas concepciones subrayan que la ciudadanía se caracteriza por la participación en los asuntos comunes y por el sentido de pertenencia a una comunidad. Estos dos aspectos, aparecen además vinculados íntima y recíprocamente. Es decir, sólo las personas que se sienten miembros de una comunidad -al compartir valores y normas de convivencia- participan activamente en los asuntos públicos; y sólo a través de participación se desarrolla y crece el sentimiento de pertenencia a la comunidad política de referencia.

Esta ponderación en la práctica de la ciudadanía conlleva un compromiso educativo, ya que esta visión de la ciudadanía como “oficio artesanal” (Domingo, 2002) se adquiere con el entrenamiento en comunidades cercanas a las personas y sus problemas. En otras palabras, a participar se aprende participando, lo que a su vez desarrolla el sentimiento de pertenencia.

Por otro lado, una de las características distintiva de las sociedades democráticas modernas es su amplio desarrollo científico y tecnológico. Este hecho plantea la necesidad de incluir durante la etapa formativa básica una cierta preparación en el campo de las ciencias que permitan al ciudadano desenvolverse e interactuar con facilidad en un medio social donde los productos derivados de la ciencia y la tecnología juegan un papel cada vez más importante en las relaciones entre individuos y la sociedad. Por ello, la Didáctica de las ciencias ha venido transitando desde una visión propedéutica -centrada en la formación de futuros científicos- hacia una visión más humanística -orientada a la formación de ciudadanos- que se engloba bajo el concepto de alfabetización científica y tecnológica. Podemos decir que actualmente hay una estrecha vinculación entre ciencia y democracia en la investigación en didáctica de las ciencias que se traduce en una mayor atención a las dimensiones ciudadanas que pueden favorecerse a través de la educación científica (Acevedo, 2004; Aguilar, 2001; Goorden y Vandenabeele, 2003).

La necesidad de formación ciudadana para la participación social en el desarrollo científico-tecnológico sólo puede ser atendida desde una nueva forma de enseñar las ciencias. Ésta debe superar la visión tradicional de la ciencia y la tecnología -y de las relaciones entre ellas y la sociedad en general- y debe privilegiar una formación ciudadana centrada en la participación activa y responsable que permita conducir el desarrollo científico y tecnológico hacia objetivos de equidad en todos los ámbitos.

Estas finalidades de la educación científica guardan una estrecha relación con la propuesta educativa derivada del enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Según Martín (2003), los propósitos del enfoque CTS en el ámbito educativo es procurar una alfabetización tecnocientífica (la cual muestre que la ciencia y la tecnología son accesibles e importantes para los ciudadanos) centrada en el aprendizaje social de la participación pública en la toma de decisiones tecnocientíficas.

Para llevar a cabo esta alfabetización, la educación CTS propone una serie de experiencias didácticas que promueven el aprendizaje de capacidades, actitudes, hábitos y destrezas que favorecen el diálogo y la toma de decisiones sobre controversias tecnocientíficas. Estas experiencias, denominadas casos simulados CTS, consisten en la articulación educativa de controversias públicas a partir de desarrollos tecnocientíficos con importantes implicaciones sociales. A partir de una noticia ficticia, se plantea la situación de controversia en la que intervienen varios actores sociales (lo que constituye una red de actores) apoyando sus ideas, intereses y opiniones en torno al asunto o problema tecnocientífico. La red de actores tiene la finalidad de ejemplificar a los distintos colectivos sociales interesados y/o afectados por la controversia, a la vez de garantizar un adecuado

equilibrio entre posturas y argumentos a fin de que (a diferencia de lo que muchas veces ocurre en la realidad) no se cierre el debate antes de haberse iniciado (Martín y Osorio, 2003).

Asimismo, se entiende que la participación en la comunidad implica, en primer lugar, una comprensión del contexto (de las relaciones entre los sujetos o grupos de sujetos, de las normas y valores que comparten, de los objetivos o metas que persiguen, etc.); en segundo lugar, de una serie de habilidades relacionadas con la interacción con los otros (comunicativas, dialógicas, de empatía) y con el alcance de acuerdos (solución de problemas, toma de decisiones, resolución de conflictos) y, por último, una actitud (de compromiso y de responsabilidad) para iniciar esa participación en el espacio común de interacción de los individuos y grupos orientada al bien común. Este conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la participación en las sociedades democráticas, pueden ser abordados a partir del concepto de competencia.

El término competencia, a pesar de su polisemia y del rechazo de quienes ven en él una fuerte influencia de la mentalidad económica en la educación, viene ganando terreno y se materializa en un número creciente de políticas educativas. La adopción de las competencias refleja un tipo de revolución cultural que modifica las maneras de percibir, pensar, evaluar y practicar en materia de educación y de enseñanza (Hutmacher, 2003, junio) y que se traduce, para los sistemas educativos, en una corriente de renovación curricular de carácter internacional interesada en los resultados o logros (y su medición) de las acciones educativas y formativas (Sarramona, 2004).

La reflexión teórica sobre qué es una competencia y cuáles son las competencias clave, básicas o esenciales para la vida, así como la definición y selección de éstas en el marco de los sistemas educativos nacionales, dio origen a una cierta confusión terminológica, tanto en la forma de conceptuar las competencias, como en la selección de aquéllas que pueden considerarse como básicas, fundamentales o clave para la vida.

Ante la diversidad de conceptos, la confusión terminológica y el solapamiento de las distintas selecciones de competencias realizadas por los grupos de expertos y los tomadores de decisiones (tanto nacionales como intereuropeos) se elaboró el proyecto “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Prácticos” (DeSeCo, por su nombre en inglés: *Definition and Selección of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) bajo los auspicios de la OCDDE. Los resultados de este proyecto, hasta el momento, pueden sintetizarse en dos: una definición de competencia y de competencia clave, y una triple categorización de los niveles de esas competencias. La definición de competencia que se adopta en el proyecto insiste en dos cosas: en un *saber hacer* y unas *prácticas orientadas hacia una finalidad*. Esta doble dimensionalidad también la destaca Collis (2007., citado en Mateo, 2007), al referirse a la competencias “como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente”. El saber hacer integra esa serie de elementos cognitivos y afectivos en una orientación práctica de respuesta a situaciones-problema, respuesta que debe ser efectiva y eficiente.

El modelo básico de competencia utilizado por DeSeCo integra y relaciona las *exigencias*, los *prerrequisitos psicosociales* (conocimientos, habilidades y actitudes) y el *contexto* como elementos esenciales que muestran el comportamiento competente. De ahí que se defina una competencia como la *habilidad de cumplir las exigencias complejas exitosamente mediante la movilización de los requisitos psicosociales* (Rychen y Salganik, 2004: 7). De manera similar, Mateo (2007: 514) define al desempeño competencial como la



integración, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural, que permita una actuación efectiva y eficiente, no sólo en la realización de la aplicación, sino en la interpretación del contexto y sus significados.

Esta interrelación entre los objetivos de la formación ciudadana (centrada en la participación) y los de la alfabetización científica y tecnológica (orientada a la comprensión del contexto tecnocientífico para guiar su intervención en él), además de los aportes desde las competencias clave (entendidas como la movilización de los elementos cognitivos y afectivos para alcanzar con éxito la solución de una problemática), nos permitió conceptualizar a la alfabetización científica y tecnológica como competencia clave de la formación ciudadana<sup>1</sup>. La siguiente imagen ilustra la relación conceptual entre estos tres campos temáticos.

Fig. 1. Relaciones entre alfabetización científica y tecnológica, formación para la ciudadanía y competencias clave



A partir de este constructo se diseñó una estrategia de evaluación para conocer el nivel de alfabetización científica y tecnológica de los egresados de la ESO (en Sevilla capital). Esta propuesta de evaluación, busca avanzar en el diseño y desarrollo de criterios e instrumentos de evaluación de la competencia científica y, por otra parte, generar información relevante para retroalimentar los procesos de formación y de evaluación basados en competencias básicas que plantea la última ordenación de las enseñanzas mínimas de la ESO (Boletín Oficial del Estado, 2007). En esta ordenación se incluye la definición y selección de 8 competencias básicas, entre las que se encuentra la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico<sup>2</sup> que guarda amplia relación con la alfabetización científica y tecnológica que hemos definido anteriormente.

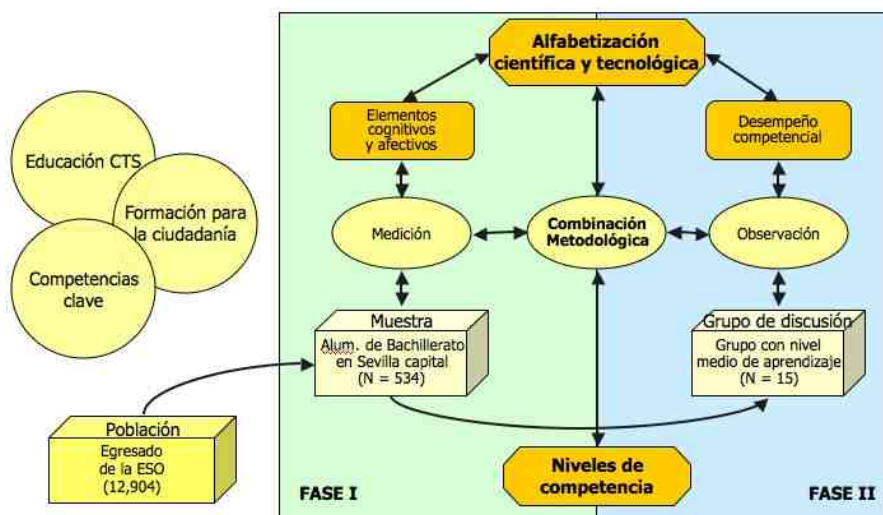
<sup>1</sup> La alfabetización científica y tecnológica es la capacidad de usar los conocimientos científicos para comprender y participar en asuntos relacionados con la ciencia y la tecnología. Estos conocimientos incluyen elementos conceptuales para entender científicamente un problema, así como la comprensión de que la ciencia posee ciertos patrones para la generación y evaluación del conocimiento. Además, implica reconocer la importancia que tiene la ciencia y la tecnología en nuestro entorno material, intelectual y cultural; lo que le llevaría a participar en asuntos relacionados con la ciencia y la tecnología en su condición de ciudadano.

<sup>2</sup> La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se

## 2. PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Derivado de la integración de los tres campos conceptuales que contribuyen a definir la alfabetización tecnocientífica como competencia ciudadana, la estrategia de evaluación que se diseñó para la identificación de los niveles de esa alfabetización en los egresados de la ESO (en Sevilla capital), se organizó en dos fases: una centrada en la valoración de los niveles de dominio de los elementos cognitivos y afectivos de la competencia y, otra, centrada en la valoración de los niveles de desempeño de esa competencia (ver Fig. 2).

Fig. 2. Diseño metodológico de la evaluación



Por lo tanto, determinar los niveles de alfabetización tecnocientífica implica, por una parte, conocer el tipo y calidad de los elementos cognitivos y afectivos que poseen los alumnos en relación con la ciencia y la tecnología y, por otra, valorar el desempeño ante una exigencia compleja, como puede ser la participación en la toma de decisiones en asuntos públicos de ciencia y tecnología. Por lo tanto, la propuesta de evaluación integró los siguientes objetos de evaluación específicos:

- El *nivel de dominio* de los elementos cognitivos y afectivos (como conocimientos, habilidades y actitudes) de la alfabetización científica y tecnológica, y
- El *nivel de desempeño* ante una situación-problema que demanda una ejecución competencial en asuntos de ciencia y tecnología.

La evaluación de cada uno de estos aspectos se realizó de manera secuencial. En la primera de ellas, se utilizaron dos pruebas (una para el tipo de contenido conceptual y otra para el procedimental de la ciencia) y un cuestionario de opinión sobre aspectos de ciencia y tecnología. La conjugación de los niveles de aprendizaje y actitudinal sobre la ciencia y la tecnología conformaron lo que denominamos el nivel de dominio de los elementos cognitivos y afectivos de la competencia evaluada.

Para la segunda fase, se eligió uno de los IES que se ubicó en la parte central de los niveles de dominio y se invitó a participar a un grupo de estudiantes en la resolución de una controversia tecnocientífica. El caso simulado CTS (Las antenas de telefonía: un caso sobre radiaciones, riesgos biológicos y vida cotidiana., Grupo Argo, 2005) utilizado para evaluar el

posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

desempeño competencial de los alumnos, se modificó para que los participantes representaran uno de los papeles de la red de actores propuesta en esta controversia con quienes deberían identificarse plenamente: la de alumnos de un IES público. En concreto, se les pidió elaborar una recomendación dirigida al Consejo Escolar sobre la oferta de una compañía de telefonía móvil de instalar en el edificio de su instituto una antena base a cambio de un apoyo económico y de infraestructura que beneficiaría al instituto. Con esto, se buscó recuperar los aportes desde los nuevos enfoques de evaluación que recomiendan la observación directa de las ejecuciones realizadas por los estudiantes, orientadas a la construcción de alguna respuesta o solución ante una demanda compleja, justificando o argumentando las razones que los han llevado a esa contestación (Mateo, 2006).

Para organizar la elaboración de la recomendación, se les facilitó una serie de materiales que se incluyen en el caso simulado CTS (guías de trabajo en equipo, de elaboración de la propuesta y una serie de documentos en los que se expresan de manera equilibrada puntos a favor y en contra de la instalación de antenas de telefonía móvil en zonas altamente habitadas) y se realizó un grupo de discusión.

La investigación con grupos de discusión se organiza a partir del planteamiento de un problema y la especificación de los objetivos del estudio. Con ello, se busca generar una situación discursiva a partir de una actividad de debate con el objeto de estudiar el proceso de cambio discursivo individual y grupal (Ibáñez, 2003). Además, en la producción discursiva que se genera, las intervenciones individuales tienden a acoplarse entre sí hasta alcanzar una versión que es aceptada por todos, por lo que se dice que el grupo opera en el terreno del consenso (Canales y Peinado, 1995, en Candela, 1999). En nuestro caso, el planteamiento del problema lo conforma la presentación de la controversia, mientras que el objetivo del grupo de discusión es construir un acuerdo colectivo o consenso en torno a la controversia. Para ello, se tiene como normas de generación del discurso, una serie de cuestiones que deben fundamentar la decisión y que cubren, entre otras cosas, la discusión sobre los riesgos para la salud de este tipo de tecnología y las ventajas y desventajas de aceptar la oferta de la compañía de telefonía móvil.

La evaluación del desempeño competencial a partir de la presentación de la controversia CTS integra la valoración de ciertos aspectos entre los que se destacan el funcionamiento del equipo (distribución de tareas, compromiso con el trabajo encomendado, participación equilibrada, etc.), la calidad del informe elaborado (estructura, originalidad, claridad, rigor y profundidad de los aspectos conceptuales, etc.) y las interacciones discursivas centradas en la solución de la controversia.

Para esta segunda fase del estudio, nos apoyamos en las aportaciones teórico-metodológicas del análisis del discurso, ya que interesaba estudiar la interacción discursiva orientada hacia la argumentación y consenso sobre la controversia tecnocientífica. Aceptamos, como señalan Candela (1999) y Rebollo (1999; 2001) que el discurso educativo es fundamentalmente argumentativo, sobre todo en aquellas situaciones de conflicto en la que se resuelve la diferencia de opinión de manera no violenta (Carrizo, 2005). Asimismo, siguiendo a Rebollo (2001) se entiende que el eslabón de la comunicación discursiva es el enunciado, pues éste refleja esa comunicación en sus tres dimensiones: contenido temático, estilo y estructura. Por ello, se definió como unidad de análisis básica el enunciado discursivo.

El análisis de los enunciados discursivos permitió la caracterización del discurso en cuanto a contenidos, forma de interacción discursiva, referentes y destinatarios del discurso; pero al mismo tiempo, facilitó el análisis de la secuencia discursiva que va desde el enfrentamiento de opiniones hasta el cierre de la controversia.

### 3. CONCLUSIONES

La estrecha relación entre los campos conceptuales de la enseñanza de las ciencias, la formación para la ciudadanía y las competencias clave nos permitieron conceptualizar a la alfabetización científica y tecnológica como una competencia ciudadana. Los conceptos de comprensión y participación han permitido integrar estos aportes y dirigir la investigación hacia un doble objeto de evaluación: los aprendizajes de los elementos cognitivos y afectivos y el desempeño en la solución de una controversia tecnocientífica.

Asimismo, bajo la premisa de que a participar se aprende participando, la estrategia de evaluación retoma las recomendaciones de Mateo (2007) sobre la importancia de educar [y evaluar] a partir de experiencias próximas a la realidad, de conjugar contenidos curriculares con contextos de realidad. Es decir, de tomar la realidad compleja como reto cognitivo y como espacio de actuación.

La búsqueda de los procedimientos pertinentes, adecuados y oportunos para la realización de esta evaluación, llevó a trabajar el estudio desde un diseño metodológico mixto. Esto es posible solo desde una postura que acepte la integración metodológica y que apoye la utilización de cuantos recursos de investigación sean necesarios utilizar independientemente de la orientación metodológica con la que se le identifique, como sugieren varios autores.

Por último, el diseño de metodologías, procedimientos e instrumentos para evaluar las competencias ciudadanas, contribuye a que se desde los procesos formativos se ponga mayor atención en el aprendizaje de las competencias básicas bajo el entendido de que *lo que no se evalúa, se devalúa*.

### REFERENCIAS

- ACEVEDO, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1). Recuperado el 25 de febrero de 2004, de [http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen1/Numero\\_1\\_1/Educa\\_cient\\_ciudadania.pdf](http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen1/Numero_1_1/Educa_cient_ciudadania.pdf)
- AGUILAR, T. (2001). Aprendizaje de las ciencias y ejercicio de la ciudadanía. En P. Membiela (Eds.), *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad: Formación científica para la ciudadanía* (pp. 77-89). Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. A. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, (Extraordinario 2003), 33-56.
- BOE (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 2006 1631
- BOLÍVAR, A. (2005). La ciudadanía a través de la educación. Comunicación presentada en el Seminario "2005. Año europeo de la ciudadanía a través de la educación" Recuperado de <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>
- CABRERA, F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé, M. (Eds.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- CANDELA, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- CARRIZO, A. E. (2005). La argumentación interaccional como 'sintaxis del conflicto'. *Revista Electrónica Discursos.org*, 4(7). Recuperado el 12 de marzo de 2008, de [http://www.revista.discursos.org/articulos/Num7\\_Art\\_Carrizo.htm](http://www.revista.discursos.org/articulos/Num7_Art_Carrizo.htm)
- CORTINA, A. (2005). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (2ª ed.). Madrid: Alianza.

- GIL, F. y JOVER, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, (Extraordinario 2003), 109-129.
- GOORDEN, L., y VANDENABEELE, J. (2003). *Participación pública en la toma de decisiones sobre ciencia y tecnología: un reto para los ciudadanos y para los expertos* (The IPST Report No. 72). Bruselas-Luxemburgo: Comisión Europea. Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS). Recuperado de <http://www.jrc.es/home/report/spanish/articles/vol72/SCI4S726.htm>
- GRUPO ARGO. (2005). *Las antenas de telefonía: un caso sobre radiaciones, riesgos biológicos y vida cotidiana*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- HUTMACHER, W. (2003, junio). Definición de las competencias básicas. La situación de Europa. Comunicación presentada en el Congreso de Competencias Básicas Recuperado de [www.gencat.net/educacio/csda/atuacions/congres\\_com/pdf/conferencia2.pdf](http://www.gencat.net/educacio/csda/atuacions/congres_com/pdf/conferencia2.pdf)
- IBÁÑEZ, J. (2003). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión: teoría y crítica* (1ª ed., 5ª reimp.). Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍN, M. y OSORIO, C. (2003). Educar para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica. [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 165-210.
- MARTÍNEZ, M. (2003). *Educación y ciudadanía activa*. Recuperado el 26 de septiembre de 2005, de <http://www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm>
- MATEO, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
- MATEO, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.
- NAVAL, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, (Extraordinario 2003), 169-189.
- REBOLLO, M. Á. (1999). *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Unpublished Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación,
- REBOLLO, M. Á. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* [Defining and Selecting Key Competencies] (L. O. García Trad.). México: FCE.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Vidal, F. (2003). Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad. *Revista de Educación*, (Extraordinario 2003), 57-82.

# DISEÑO Y REVISIÓN LÓGICA DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LA METODOLOGÍA DOCENTE EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Inmaculada Chiva y Ana Moral, *Universidad de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

En estos momentos, la evaluación de los Sistemas Educativos ha cobrado una gran importancia dentro del campo de la investigación evaluativa. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones con las que nos encontramos se adentran en lo medible del sistema, en la identificación de variables que históricamente se han considerado que intervienen en el rendimiento de los estudiantes y ello lleva a lanzar informes de productos (como por ejemplo, las evaluaciones desarrolladas en los proyectos PISA o TIMSS). Esto supone que las variables de entrada, proceso y contexto, que pueden estar influyendo en esta relación, se miden de una manera bastante débil e imprecisa y, por tanto, la información extraída resulta poco útil (Jornet y Backhoff, 2004; De la Orden 1997, Tourón, 2000).

El trabajo que desde aquí pretendemos difundir, siguiendo la línea de investigación implementada por el grupo GEM<sup>1</sup>, es el de atender a variables diferenciales que puedan influir en el rendimiento académico de los alumnos de primaria y secundaria. Una de las variables que creemos más influyentes en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria y secundaria, y con capacidad de explicación del mismo, es la **metodología docente** empleada por el profesor/a en el aula. Desde este marco, pretendemos aportar la revisión lógica realizada para el diseño de una escala destinada a evaluar esta variable, la metodología docente, para educación primaria y secundaria. Pues, consideramos que se trata de una de las variables de proceso más relevantes para conocer lo que sucede en las aulas de nuestros centros a través de sus protagonistas: el profesorado y los alumnos/as.

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación -Grupo de Evaluación y Medición, GEM-del Dpto. MIDE de la Fac. Filos. y CC. Educ., Universitat de València, que ha llevado a cabo el Proy. de I+D AVACO (SEJ2005-05995), financiado por el antiguo MEC.

## 2. MÉTODO

El estudio que presentamos se enmarca en procesos de investigación evaluativa, está dirigido a recabar información acerca del diseño y construcción de una escala para evaluar la metodología docente del profesor a partir de las opiniones de los alumnos/as y del propio profesor, tanto de primaria como secundaria.

Metodológicamente hemos optado por otorgar la máxima importancia a recabar información para comprobar la validez y utilidad de la escala. Esta idea sustenta la opción por una aproximación basada en la complementariedad metodológica.

*El objetivo principal de esta comunicación es presentar el proceso seguido en el diseño y las conclusiones extraídas de la revisión lógica realizada para la construcción y validación de un instrumento para evaluar la metodología docente. De esta manera, conseguiremos que la escala sea fiable, válida y útil para la explicación del rendimiento académico de los estudiantes de primaria y secundaria y, por tanto, pueda ser incluido en los cuestionarios de contexto habituales en las evaluaciones de sistemas educativos o de centros.*

## 3. RESULTADOS

Pasamos a detallar los resultados obtenidos en esta investigación, para ello realizaremos una revisión del proceso de diseño de una escala para evaluar la metodología, centrándonos en las primeras etapas y, sobre todo, en la revisión lógica de la misma.

*1ª Fase. Definición del constructo y de las dimensiones de la escala.*

La primera fase a completar a la hora de diseñar nuestra escala consistía en la *definición del constructo*. Era importante conocer que se entendía por “metodología docente”. Para ello, revisamos distintas definiciones sobre el término que distintos expertos sobre el tema habían planteado, en la siguiente tabla aparece una muestra:

<i>Autor/es</i>	<i>Año</i>	<i>Definición</i>
Fernández Pérez, M.	1994	<b>Método Didáctico</b> “lo que los profesores hacen, generalmente en las aulas, para ayudar a sus alumnos a aprender, a ir adquiriendo progresivamente los conocimientos (homo sapiens), las técnicas ...
Casanova, M.A	1999	<b>Metodología Didáctica:</b> supone establecer el camino por el cual se pretende llegar a la meta. En función de los objetivos marcados se realizará la selección de la metodología que permita conseguirlos.
Azcarate, Pilar	1999	<b>Metodología de enseñanza:</b> que hacer, como y cuando hacerlo para que nuestros alumnos aprendan acerca de lo que queremos enseñarles. ...
Doménech Betoret, F.	1999	Las <b>estrategias metodológicas de enseñanza o de intervención</b> desarrolladas en clase responden a la pregunta ¿Cómo enseñar? a la forma de actuar del profesor,..
Fernández March, A.	2006	<b>Competencia metodológica:</b> las diversas tomas de decisiones que los profesores adoptamos para gestionar el desarrollo de las actividades docentes...

*Tabla 1.- Ejemplo definiciones revisadas respecto al constructo de metodología docente*

Al revisar estas definiciones se aprecian los siguientes aspectos:

- *Diversidad terminológica*, no hay un consenso a la hora de utilizar un mismo termino, se habla de metodología de enseñanza, de estrategias metodológicas, metodología docente,... Pero, ¿cuáles son las diferencias entre términos?

- No hay una definición inclusiva, globalizadora de las diferentes perspectivas que pueden darse a este respecto.

Por ello, a partir de las definiciones extraídas y el análisis realizado, decidimos crear una definición englobando en ella los distintos aspectos que los expertos habían nombrado y que nosotras consideramos de gran interés a la hora de investigar y relacionar el constructo de metodología docente con el rendimiento académico de los estudiantes. Además, queríamos desligar la definición de otras variables relacionadas como: clima social aula, clima aprendizaje... y que estaban siendo analizadas en otras líneas de investigación de nuestro mismo grupo de trabajo. Así consensuamos la siguiente definición:

*“Metodología Docente: es el cómo enseñar y cómo ayudar a aprender, más concretamente son las estrategias de gestión e intervención docente (o pedagógica) que determinan las distintas maneras de enseñar en el aula con el objetivo de facilitar o guiar el aprendizaje de los estudiantes”*

Una vez establecido el concepto de metodología docente del cual partíamos, pasamos, como siguiente etapa, a revisar los instrumentos que, bien directa o indirectamente, medían la variable metodología docente, dirigidos tanto al profesor como al alumno. Algunos de los instrumentos revisados fueron los que aparecen en la siguiente tabla:

<i>Num</i>	<i>Título Escala/Cuestionario</i>	<i>Audiencia a la que se dirige</i>	<i>Fuente</i>
1	Cuestionario: Evaluación de los resultados de la ESO (1999-2000).	Profesores y Estudiantes de Secundaria	Ministerio Educación y Ciencia (2000) Evaluación de la ESO 2000. Informe Final
2	Cuestionario de Evaluación de la docencia del profesorado (UNIVERSI)	Estudiantes Universitarios	Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002) Evaluación docente versus Evaluación de la calidad. RELIEVE.
3	Cuestionario del Informe PISA 2003	Estudiantes Secundaria	OCDE (2004) Informe PISA 2003
4	Cuestionarios de Contexto para alumnos.	Estudiantes Primaria y Secundaria	L. Monzoy, M. L, Tanamachi Tanaka y Eduardo Backhoff (2005): Cuestionarios de Contexto para alumnos: Marco de Referencia, 2005.(INEE)
...	...	...	...

*Tabla 2.- Muestra de Instrumentos analizados para extraer los ítems del constructo Metodología*

De esta revisión de instrumentos llegamos a dos niveles diferentes de análisis: la definición de dimensiones relacionadas con el concepto de metodología docente y la extracción de ítems significativos para cada una de las dimensiones. Las dimensiones que consideramos fueron las siguientes:

- *Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje*: es el proceso que realiza el profesor/a para organizar los objetivos, contenidos, actividades previamente a la instrucción directa.
- *Tipología actividades enseñanza/aprendizaje*: manera de encadenar las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Ejemplos: clase expositiva, por descubrimiento,...
- *Estilo docente*: relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos, grado de comunicación, los vínculos afectivos que se establecen, participación que genera el profesor.... Ejemplos: directivos, participativos, cooperativos...
- *Utilización de los espacios y el tiempo*: manera de distribuir el espacio y el tiempo en la enseñanza. Ejemplos: rincones, talleres,...



- *Estructura y Organización de los contenidos*: las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos y actividades de aprendizaje que conforman una unidad didáctica. Ejemplo: disciplinar, interdisciplinar, globalizador...
- *Materiales curriculares y otros recursos didácticos*: importancia de los diversos instrumentos par la comunicación de la información, para la ayuda en las exposiciones, para la propuesta de actividades, para la ejercitación y aplicación... Ejemplos: libro de texto, enseñanza asistida por ordenador, fichas autocorrectivas...
- *Sentido y papel de la evaluación*: entendida desde el sentido más restringido de control de resultados de aprendizaje conseguidos, como desde la percepción global del proceso de enseñanza/aprendizaje. Ejemplos: de resultados, sancionadora, formativa ...
- *Valoración general*: dimensión que engloba todas las referencias generales acerca de la metodología. Recoge una síntesis de la valoración dada a todo el constructo de metodología.

Una vez hecho un primer vaciado de los ítems de los instrumentos revisados, y, organizados por dimensiones, conseguimos un primer boceto de cuestionario con un total de 234 ítems, ítems que en su mayoría podríamos definir como compuestos<sup>2</sup>.

#### *2ª Fase. Selección de ítems. Diseño del primer cuestionario/escala.*

Esta fase consistía en la *Selección de ítems*, en primer lugar a partir de un comité compuesto por miembros del Grupo GEM, eliminamos aquellos ítems en los que se repetían los mismos temas, doble tópico, ítems negativos... A partir de esta primera selección de ítems creamos un cuestionario de valoración para expertos, compuesto por 125 ítems. El objetivo de este cuestionario era conseguir, a partir de las valoraciones de los expertos, extraer los ítems más significativos y relacionados con la variable estudiada. Consideramos *expertos* a profesores tanto de primaria como de secundaria y a profesores universitarios especializados en temas de medición y evaluación. Partiendo del concepto de metodología que asumimos, cada experto valoró cada ítem respecto a cuatro cuestiones:

- El grado de pertinencia del ítem respecto a la variable general metodología docente, o sea se le pide al experto que valore cada ítem en función de si le parece pertinente o adecuado para valorar dicha variable, tal cual ha sido definida. La escala utilizada va del 1 al 4, donde el 1 es nada pertinente, el 2 es poco pertinente, el 3 bastante pertinente y el 4 muy pertinente.
- El grado de relevancia de la información que aporta el ítem. En este caso también se utiliza una escala del 1 al 4, donde el 1 es nada relevante, el 2 es poco relevante, el 3 bastante relevante y el 4 muy relevante.
- La fuente, se especifica a quien piensan que se le debería aplicar el ítem si a los alumnos o los profesores o a ambos. En este último caso, se requería especificar si se debería reformular para poder aplicárselo a determinada fuente (poniendo una R en la fuente que se piensa que serviría pero que debería de reformularse).
- El nivel educativo, se especifica si piensan que sería un ítem más dirigido hacia primaria o más centrado en secundaria o sirve para ambos niveles.

<sup>2</sup> Definimos ítem compuesto aquel que tiene su origen en un diseño basado en facetas de GUTTMAN (Jornet y Suarez, 94).  
Ejemplo:

- |   |
|---|
| <p>10. Frecuencia de uso de documentos para elaborar la programación de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Las programaciones didácticas de departamento.</li> <li>⇒ El libro de texto y sus guías didácticas</li> <li>⇒ Diversos libros de texto y sus guías didácticas.</li> <li>⇒ Las notas y apuntes personales de cursos pasados...</li> </ul> |
|---|

*3ª Fase. Análisis de la Valoración de los expertos (Revisión lógica)*

Finalizada la recogida de información, obtuvimos las opiniones de 16 expertos, 4 eran Expertos Internos, miembros de nuestro Grupo de investigación<sup>3</sup>, y 12 se corresponden con valoraciones de Expertos Externos (Pedagogos, Psicopedagogos, maestros de primaria, profesores de secundaria...). A partir de la información recogida llevamos a cabo varios análisis estadísticos.

En primer lugar, llevamos a cabo un **Análisis de Fiabilidad**, con el objetivo de comprobar la concordancia de juicios entre los expertos, para lo que realizamos la prueba no paramétrica W de Kendall por ítems y por dimensiones, en función de cada parámetro analizado: pertinencia, relevancia, fuente y nivel. Los resultados extraídos son los siguientes (ver Tabla 3):

- Atendiendo al criterio de Pertinencia: respecto a los 125 ítems podemos decir que la concordancia entre jueces es pobre (W de kendall: 0,131). Esta situación cambia un poco cuando realizamos este mismo análisis por dimensiones, ya que observamos que la concordancia entre jueces aumenta, situándose por encima de 0,20 en todas las dimensiones, a excepción de *planificación*, *tipología de actividades* y *sentido y papel de la evaluación* que no alcanzan este nivel de concordancia.
- Atendiendo al criterio de Relevancia: respecto al total de ítems, al igual que sucede en el criterio anterior la concordancia entre jueces es pobre (0.114). Sin embargo a nivel de dimensiones la concordancia aumenta, situándose la W de Kendall por encima de 0.20. Así, asumimos que existe concordancia entre jueces en las dimensiones aunque de carácter débil, a excepción de *planificación de la enseñanza* y *sentido y papel de la evaluación* que no alcanzan este nivel.
- Atendiendo al criterio de Fuente: respecto al total de ítems parece que la concordancia se acerca más a 0,20 respecto al total de ítems, y en cuanto a las dimensiones todas superan el 0,20 a excepción de *planificación*.
- Atendiendo al criterio de Nivel Educativo, se observa que es el criterio con una concordancia menor respecto al total de ítems, hecho que también se refleja en las dimensiones puesto que sólo *tipología de actividades*, *estilo docente*, *utilización de espacios*, *estructura y organización de contenidos* y *valoración general* superan el 0,20.

	<b>Pertinencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Fuente</b>	<b>Nivel</b>
Escala Total (125 Items)	0.131	0.114	0.179	0.092
Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje (11 items)	0.144	0.139	0.166	0.120
Tipología de actividades enseñanza/aprendizaje (16 items)	0.171	0.207	0.305	0.244
Estilo docente (24 items)	0.243	0.216	0.313	0.217
Utilización de los espacios y el tiempo (5 items)	0.338	0.378	0.532	0.438
Estructura y Organización de los contenidos (19 items)	0.228	0.213	0.328	0.202
Materiales curriculares y otros recursos didácticos (19 items)	0.350	0.264	0.270	0.069
Sentido y papel de la evaluación (27 items)	0.176	0.149	0.226	0.140
Valoración general (4 items)	0.465	0.521	0.413	0.250
<i>Tabla 3. Resultados Análisis Fiabilidad, criterios de pertinencia, relevancia, fuente y nivel</i>				

<sup>3</sup> Grupo GEM- Universitat de València.

El segundo análisis realizado, respecto a las valoraciones de los expertos, pretende comprobar la **Validez de contenido**, para ello llevamos a cabo un estudio descriptivo respecto a la Pertinencia y Relevancia de los ítems, extrayendo la media y el cociente de variación de cada uno de ellos (tal y como se observa en la tabla 4<sup>4</sup>).

	PERTINENCIA		RELEVANCIA	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ítem 1	3,80	10,89	3,67	13,30
Ítem 2	3,33	29,57	3,27	27,68
Ítem 3	2,94	26,26	2,80	36,21
Ítem 4	3,69	12,98	3,43	27,35
Ítem 5	3,80	28,63	3,00	39,83
Ítem 6	3,20	33,81	3,14	27,52
Ítem 30	2,80	40,93	2,93	34,03
Ítem 31	3,00	41,80	3,00	37,80
Ítem 32	3,79	11,24	3,64	13,65
Ítem 33	2,85	40,14	2,67	36,89
Ítem 34	3,15	36,32	2,92	32,67

*Tabla 4. Análisis de Validez de Contenido (pertinencia y relevancia)*

Los resultados derivados de este análisis son los siguientes:

- Se producen unos resultados similares respecto a pertinencia y relevancia. Por ello, consideramos que los jueces valoran los ítems pertinentes también como relevantes.
- En su mayoría, la media de los ítems superan el punto 3 de la escala, lo que significa que la mayor parte de los jueces dicen que casi todos los ítems son bastante o muy pertinentes/relevantes.
- De los 125 ítems, tan sólo 28 de ellos no alcanzan el punto 3 de la escala, y/o su cociente de variación es superior al 33-35%<sup>5</sup>, lo que supone que hay mayor diversidad de opiniones en ellos.
- A través de este análisis también detectamos que habían ítems exclusivos para el profesorado y el alumnado, y que tan sólo unos pocos se podían utilizar para ambas audiencias, siempre y cuando hubiera una adaptación respecto a su formulación.
- Respecto al nivel educativo no detectamos apenas diferencias, puesto que la mayoría de expertos comentaba que los ítems eran apropiados en ambos niveles (primaria y secundaria).

El tercero de los análisis que realizamos fue un **Análisis de la Validez de Constructo**, donde se han extraído descriptivos respecto a Pertinencia y Relevancia de las dimensiones anteriormente especificadas, concretamente la media y el cociente de variación (ver tabla 5).

Dimensiones	Pertinencia		Relevancia	
	Media	C.V.	Media	C.V.
Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje (11 ítems)	3,24	12,04	3,23	11,15
Tipología de actividades enseñanza/aprendizaje (16 ítems)	3,37	12,46	3,44	10,76
Estilo docente (24 ítems)	3,36	12,50	3,36	11,01
Utilización de los espacios y el tiempo (5 ítems)	3,09	23,62	3,03	21,12

<sup>4</sup> Ha sido imposible poner la tabla entera debido a la extensión de la misma, pues como ya hemos comentado anteriormente el instrumento tiene 125 ítems.

<sup>5</sup> En la mayoría de casos tal y como se observa en la tabla coincide que cuando la media es inferior a 3, también el cociente de variación es superior al 33%.

<i>ítems</i> )				
Estructura y Organización de los contenidos (19 <i>ítems</i> )	3,41	12,02	3,35	12,24
Materiales curriculares y otros recursos didácticos (19 <i>ítems</i> )	3,36	18,15	3,21	19,00
Sentido y papel de la evaluación (27 <i>ítems</i> )	3,62	10,22	3,63	8,54
Valoración general (4 <i>ítems</i> )	3,55	14,93	3,41	16,42
Media total	3,38	14,37	3,33	13,62

*Tabla 5. Resultados Análisis de la Validez de Constructo (pertinencia y relevancia)*

Tal y como se observa en la tabla anterior, todas las dimensiones superan el punto 3 de la escala, tanto en pertinencia como en relevancia, lo que demuestra que en general los jueces se muestran *bastante o muy de acuerdo* con las mismas. Podemos destacar que la dimensión con la media más baja (3,09 en pertinencia y 3,03 en relevancia) y el cociente de variación más alto (23,62% y 21,12% respectivamente) es la de “*Utilización de los espacios y tiempos*”. En contraposición, la dimensión con la media mayor (3,62 y 3,63 respectivamente) es la que trata aspectos relacionados con el “*sentido y papel de la evaluación*”.

Este análisis de las valoraciones de los expertos nos permitió seleccionar un total de 45 ítems para profesores y 34 ítems para alumnos tanto para primaria como para secundaria, eliminando/revisando los ítems que tenían una media inferior a 3 y/o un cociente de variación superior al 33-35% y tratando que las dimensiones tuvieran un número de ítems acorde con la importancia de cada una de ellas.

#### *4ª Fase. Ajuste Final. Cuestionario Definitivo*

Por último, llegamos a la 4ª Fase, que hemos denominado de *Ajuste final del cuestionario*, cuyo objetivo era adaptar cada ítem al tipo de audiencia al que nos dirigiáramos, así como dar un formato adecuado y que facilitará la contestación. Tras este último ajuste nos quedamos con un total de 27 ítems para profesores y 24 para alumnos tanto de primaria como de secundaria.

## 4. CONCLUSIONES

*Respecto al instrumento que estamos diseñando y los resultados obtenidos en la revisión lógica*, hemos extraído las siguientes conclusiones:

- La concordancia entre jueces es bastante pobre, aunque es cierto que ésta mejora si realizamos el análisis por dimensiones. Una de las causas de esta pobre concordancia entre jueces puede ser debida a la cantidad de ítems que tenían que valorar los jueces (125 ítems) y la variedad de dimensiones a tener en cuenta por los mismos. Por lo que podemos asumimos como suficiente este nivel de acuerdo.
- Respecto a la validez de contenido, se ha comprobado que en general los expertos valoran los ítems en rangos positivos o muy positivos, y con una homogeneidad bastante elevada. Aún así, se han eliminado/revisado algunos ítems que no alcanzaban ese nivel positivo y donde había bastante variabilidad en las respuestas de los jueces.
- Respecto a la validez de constructo, podemos afirmar que los jueces han valorado con valores positivos las ocho dimensiones que componen este cuestionario.
- Así, de los 125 ítems nos hemos quedado con 27 ítems para profesores y 24 para alumnos, sin diferencias entre niveles, de primaria y secundaria. Esta eliminación se ha llevado a cabo puesto que algunos de los ítems no cumplen con los requisitos de calidad respecto a

fiabilidad y validez de contenido que son requeridos en este estudio. Concretamente por dimensiones los ítems quedan distribuidos del siguiente modo (ver tabla 6):

Dimensiones	Nº Ítems Cuest. Expertos	Nº Ítems Cuest. Piloto Alumnos/as	Nº Ítems Cuest. Piloto Profesores/as
Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje	11	2	3
Tipología de actividades enseñanza/aprendizaje	16	3	3
Estilo docente	24	6	7
Utilización de los espacios y el tiempo	5	2	2
Estructura y Organización de los contenidos	19	1	1
Materiales curriculares y otros recursos didácticos	19	2	3
Sentido y papel de la evaluación	27	7	6
Valoración general	4	1	2

*Tabla 6. Nueva distribución de ítems según dimensiones y fuente*

- En conjunto, entendemos que existe una evidencia inicial suficiente de validación del cuestionario, para las dos audiencias consideradas. No obstante, deberá ser comprobada a través de otro tipo de evidencias de carácter empírico, basadas en el funcionamiento del instrumento sobre estudiantes y profesores

*Desde un punto de vista metodológico, respecto al proceso de Revisión Lógica con jueces, podemos concluir que creemos necesario en este tipo de experiencias especificar a los expertos, claramente y más explícitamente, el objetivo de la revisión lógica y la importancia de la misma, intentando evitar valores perdidos (no respuestas) y falta de discriminación (series de respuesta). Además hemos detectado la necesidad de clarificar, concretamente, la diferencia entre los parámetros de relevancia y pertinencia.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZCÁRATE, P. (1999) Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276.
- CASANOVA, M.A. (1999) *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- DOMENECH, F. (1999) *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castelló: Universitat Jaume I
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006) *Material curso metodologías activas en la universidad*. Material Inédito.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- JORNET, J.M. y BACKHOFF, E. (2004) Análisis Diferencial de perfiles de rendimiento y variables asociadas en los proyectos mexicanos EXANI-I, TIMMS y PISA. En F. Tirado (coord.) *Evaluación de la educación en México. Indicadores de EXANI-I*. Editorial: México: CENEVAL. Págs. 423-482.
- JORNET, J.M. y SUÁREZ, J.M. (1994) Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase. En García Hoz, V. (Dir.) *Problemas y métodos de investigación en Educación Personalizada. Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.

DE LA ORDEN, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

TOURÓN, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 565-586. (Monográfico sobre evaluación de programas educativos).



# **UN MODELO PARA EVALUAR SERVICIOS SOCIOEDUCATIVOS DESTINADOS A JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

**M. J. Fernández Díaz y M<sup>a</sup> A. Murga Menoyo, *Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Nacional de Educación a Distancia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Una variada tipología de programas de educación no formal ofrecen hoy respuesta a las complejas problemáticas sociales en una gran diversidad de contextos socioeducativos. Organizaciones de voluntariado, ONGs y otros organismos e instituciones cuentan con educadores sociales profesionales y, apoyados, en muchos casos, por las administraciones públicas, implementan programas educativos para atajar la marginación social, la exclusión o la delincuencia; situaciones que se producen con más frecuencia en los contextos sociales más desfavorecidos. Actúan como auténticos agentes de cambio social, cada vez más sensibles a la necesidad de mejorar la calidad de su acción socioeducativa y, paralelamente, a la importancia de la evaluación de sus programas de intervención. En consecuencia, también crece la urgencia de diseñar posibles modelos para llevar a cabo esta última, con sus correspondientes sistemas de indicadores.

Este trabajo presenta una contribución al respecto. Es el resultado de una investigación colaborativa, realizada con la participación de educadores sociales que trabajan sobre el terreno. Ofrece el diseño de un modelo para la evaluación de programas de “Educación de Calle” dirigidos a jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión, una modalidad específica dentro de la categoría de programas de intervención socioeducativa en medio abierto. A partir del conocido modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada o Input, Procesos y Resultados) de Stufflebeam (1987), y tras estudiar detenidamente las características de un programa real que imparte una reconocida ONG (estructura, funcionamiento, procesos implicados, etc.), se procedió a definir un sistema de indicadores sistematizado, asociado a cada uno de los componentes del modelo CIPP, cuya estructura se justifica por el funcionamiento del



programa. En las páginas que siguen, se presenta una sucinta descripción del trabajo realizado.

## **2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL: NECESIDAD Y DIFICULTADES**

La necesidad de mejorar la calidad de la práctica socioeducativa es un objetivo hoy indiscutido; e, igualmente, se acepta sin reticencias el papel de la evaluación como instrumento para lograrlo. Muchos educadores sociales se preguntan hasta qué punto obtienen los resultados deseados, si podrían plantear sistemas de trabajo o de acción educativa más eficaces, si las técnicas de acercamiento a los menores o adolescentes son las más adecuadas, etc. Sin embargo, a pesar del interés, no existe una aplicación generalizada de planes para la evaluación de los programas.

Por otra parte, disponemos de una muy amplia tipología de programas de acción socioeducativa (Tarin y Navarro, 2006; Pérez Serrano, 2003; Ortega, J. 1999), cuyos objetivos se concretan en cada caso, según las necesidades; como también se diversifican los destinatarios (desde menores hasta personas adultas o de tercera edad), la forma de intervención, los procesos implicados y los resultados o productos que se pretende alcanzar con cada programa; incluso varían de un contexto a otro.

La pluralidad de programas y la diversidad en cada uno de ellos hacen que el diseño de modelos para la evaluación de programas de intervención socioeducativa entrañe dificultades no desdeñables.

## **3. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE CALLE EN EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS**

Entre los distintos tipos de intervención socioeducativa se encuentran los programas de educación de calle dirigidos a menores vulnerables. Tratan de atajar los problemas de los adolescentes y jóvenes ocasionados por su inadaptación social, marginación, delincuencia, pre-delinuencia, o conductas antisociales (EUSARF, 2005; Bendit y Stokes, 2004; Herrero Yuste, 2003; Melendro *et al.*, 2000) y pretenden para ello reorientar su trayectoria y lograr la reinserción social. Atienden, igualmente, a la prevención de las conductas socialmente desviadas y al pleno desarrollo personal y social de sus destinatarios.

Los expertos coinciden en señalar como características significativas de estos menores las siguientes: desfavorables condiciones socioeconómicas familiares (muy bajo estatus sociocultural de los padres, desestructuración familiar, escasez económica), fracaso y absentismo escolar, adicciones a sustancias nocivas, violencia estructural, abandono social, desocupación pasiva, pertenencia a minorías étnicas, habitar entornos urbanos degradados, etc. (De Paul y Arruabarrena, 1996; Peláez, 2005; Haik y Morrón, 2006; Melendro, 2007).

Este tipo de educación tiene una especificidad propia. Por una parte, es, paradójicamente, un enfoque alternativo y, a la vez, complementario, de la educación escolar. Por otra, tiene lugar extramuros de la escuela, en el entorno social del menor y con las habilidades del educador como principal recurso educativo. En tercer lugar, se centra en los procesos de socialización utilizando los recursos y redes comunitarias. Y, paralelamente, busca sensibilizar a la comunidad en las necesidades socioeducativas de la zona (Diez Gutierrez, *et al.*, 1990; Colom, 1987; Peláez, 2005; Petrus, 2004).

En la actualidad, este tipo de educación se enfrenta a una realidad muy compleja, que requiere la intervención de diferentes tipos de profesionales con distintos perfiles y competencias que han de ser articuladas en un proyecto coherente, como prerrequisito de calidad. Pero esta diversidad plantea dificultades no solo a la hora de planificar o fijar objetivos sino también al establecer el sistema de indicadores para la evaluación de los programas, como ha quedado patente en la investigación.

#### **4. EL MODELO CIPP APLICADO A LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE CALLE**

Pérez Juste (2006: 99) destaca cuatro ejes para organizar la información a la hora de configurar una propuesta o un modelo: las funciones de la evaluación; la amplitud del objeto evaluado; el enfoque metodológico y el uso de la evaluación; aspectos que se tuvieron en cuenta al valorar la pertinencia para nuestro caso de los distintos modelos de reconocido prestigio en el ámbito de la evaluación de programas.

Se sometieron a consideración los siguientes: el modelo European Foundation Quality Management (EFQM), modelos basados en la eficacia de los programas –como la congruencia entre objetivos y resultados logrados-, modelos orientados a los procesos, y otros tipos más complejos, como el modelo de Contexto, Input, Procesos y Resultados (CIPP) de Stufflebeam (1987), uno de los más conocidos y utilizados.

Tras un análisis minucioso de las distintas posibilidades y limitaciones, se eligió el modelo CIPP, especialmente adecuado para evaluar un programa específico dentro de una organización, como es el caso; modalidad en la cual los componentes de gestión están enmarcados dentro de la propia organización, exceptuando aquellos aspectos relacionados con el propio programa. Además, permite evaluar los distintos componentes del sistema; entre ellos, los procesos, un elemento fundamental para introducir las posibles mejoras en la forma y técnicas de intervención, y, también, los resultados del programa. Las posibilidades de análisis para identificar el sistema de indicadores basado en un modelo estructurado, y el carácter global y sistémico de éste, son otras dos razones que apoyaron la selección de este modelo, sumadas a la circunstancia de que cada uno de los cuatro componentes del modelo (Contexto, Input, proceso y Producto) se puede cruzar con tres ejes o elementos: Objetivos, método y toma de decisiones.

#### **5. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

##### **5.1. Objetivos**

Hemos abordado el diseño de un modelo de evaluación de carácter formativo, cuyo objetivo principal consiste en introducir mejoras tanto en los elementos de entrada del programa como en el proceso y los resultados. Simultáneamente, a petición de los educadores sociales participantes en la investigación, se buscaba un segundo objetivo: dar comienzo a un proceso permanente de evaluación sistemática para la mejora del proyecto seleccionado. Desde esta última perspectiva, el proceso de diseño del modelo ha tenido un carácter diagnóstico, para formalizar y planificar qué resultados se esperan de la intervención socioeducativa, realizar el enfoque adecuado y poner los medios y estrategias suficientes para lograrlos.

## 5.2. Metodología

La investigación se ha llevado a cabo utilizando para la recogida de información técnicas cuantitativas y cualitativas. La evaluación se ha basado en evidencias, datos y hechos que han permitido un análisis y valoración rigurosa y la máxima objetividad posible, dentro de los límites del trabajo y la naturaleza de la información a obtener.

Para garantizar una adecuada contextualización desde un principio, y en todas las fases de la investigación, se utilizaron técnicas colaborativas, dentro del pequeño grupo formado por investigadores, educadores de calle y coordinadores. El sistema de indicadores se desarrolló igualmente, por este procedimiento, a partir de una propuesta inicial de los investigadores basada en el modelo CIPP. Propuesta que progresivamente se fue depurando con la información facilitada por los propios aplicadores del programa de educación de calle.

## 5.3. Diseño del sistema de indicadores

Para establecer el sistema de evaluación de cada elemento del modelo CIPP, se depuraron y seleccionaron los indicadores más relevantes, atendiendo especialmente a aquellos en los que se puede intervenir.

### 5.3.1. Contexto

Se incluyen los indicadores que definen las características de los menores y de su entorno social de iguales. Se presentan articulados, como se recoge en el Cuadro 1, en dos categorías: características individuales y datos de referencia grupal.

*Cuadro 1. Indicadores de las características de los menores*

CONTEXTO		
<b>1.1. INDIVIDUAL: DATOS PERSONALES</b>	▪ Edad	
	▪ Sexo	
	▪ Nacionalidad	
	• Situación familiar	
	▪ Situación legal	
	▪ Situación escolar	
	▪ Situación laboral	
<b>1.2. REFERENCIAS GRUPALES</b>	▪ Características personales	
	▪ Identificación de pandillas	▪ Tipos de pandillas -Por nacionalidad -Por género -Por tamaño
	▪ Lugares de encuentro	
	▪ Relaciones intragrupo	
	▪ Actividades de ocio	

### 5.3.2. Entrada (Input)

Los indicadores correspondientes al Input, o elementos de entrada (aquellos de los que se dispone para el desarrollo del programa), están organizados en dos principales categorías: recursos humanos y recursos materiales de apoyo (Cuadro.2). Un tercer grupo serían los correspondientes a los recursos económicos, aspecto que no ha sido abordado en la investigación.

<b>INPUT</b>	
<b>▪ RECURSOS HUMANOS</b>	▪ N° de educadores
	▪ N° de horas dedicadas al programa
	▪ Formación de los educadores
	▪ Cursos de actualización
	▪ Experiencia profesional en “Programas de educación de Calle”
	▪ Experiencia Profesional en “Aldeas Infantiles”
	▪ N° de educadores que se precisarían para cubrir las necesidades
	▪ Necesidad formativa, específica para desarrollar el programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de formación</li> <li>▪ N° de horas</li> </ul>
<b>▪ RECURSOS MATERIALES DE APOYO</b>	▪ Disponibilidad de recursos para el desarrollo adecuado del programa
	▪ Necesidades de materiales
	▪ Disponibilidad de material bibliográfico actualizado y formativo
	▪ Espacios de reunión, trabajo en equipo, actividades

Cuadro 2. Indicadores para valorar los recursos humanos y materiales de apoyo

### 5.3.3. Procesos

Los procesos tienen lugar con motivo de las actividades que se realizan para el desarrollo del programa. Son un elemento esencial pues de su calidad dependen, en buena medida, los resultados. En consecuencia, identificar los componentes susceptibles de mejora es un prerequisite que permite los ajustes necesarios para garantizar al máximo los resultados previstos.

Los indicadores, en este caso, se articulan en tres grandes grupos: 1) Gestión: organización y documentación; 2) Planificación del programa y 3) Desarrollo (Cuadro.3)

<b>Procesos</b>	<b>Indicadores</b>
<b>GESTIÓN: ORGANIZACIÓN Y DOCUMENTACIÓN</b>	▪ Existencia de un responsable del programa.
	▪ Tiempo de dedicación del responsable del programa.
	▪ Suficiencia de dedicación.
	▪ Cumplimiento funciones del coordinador o responsable.
	▪ Existencia de un Manual de procedimientos.
	▪ Sistema de documentación: Gestión de datos:
	▪ Sistema de información.
<b>PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA</b>	▪ Existencia de un programa específico.
	▪ Sistema o procedimiento de elaboración del programa.
	▪ Elementos del programa
	▪ Materiales o recursos para el desarrollo del programa (juegos, ...)
<b>DESARROLLO DEL PROGRAMA</b>	▪ Cumplimiento de las actividades planificadas
	▪ Adecuación de las actividades
	▪ Coordinación de las actividades
	▪ Trabajo en equipo
	▪ Generación y dinamización de espacios de ocio

Cuadro 3. Indicadores para la evaluación de los Procesos

Por lo que respecta al proceso de desarrollo del programa, incluye a su vez cuatro principales subprocesos que, por regla general, se producen de forma secuenciada en la actuación del educador de calle: a) Acercamiento a los jóvenes; b) Mantenimiento en el

tiempo de la interacción con los jóvenes; c) Captación de la información relativa a las características, los factores y conductas de riesgo de los jóvenes y d) Orientación hacia recursos formativos y de tiempo libre (Cuadro.4) .

<b>Proceso</b>	<b>Subprocesos</b>	<b>Indicadores</b>
<b>DESARROLLO DEL PROGRAMA</b>	Acercamiento a los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias de aproximación</li> <li>▪ Análisis de las estrategias en términos de facilidad de captación</li> <li>▪ Adecuación del perfil del educador en función de rasgos personales: edad, actitud, imagen...</li> </ul>
	Mantenimiento en el tiempo de la interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias de acción</li> <li>▪ Factores asociados</li> </ul>
	Captación de la información relativa a las características, los factores y conductas de riesgo de los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas</li> <li>▪ Tipo de información:</li> <li>▪ Sistema de registro de la información:</li> </ul>
	Orientación hacia recursos formativos y de tiempo libre  (Institutos, Casa de Juventud, Servicios Sociales, Concejalía de Educación, Centro de día)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Información de los recursos relacionado con los intereses y demandas de los jóvenes.</li> <li>▪ Acompañamiento al joven para que acceda al recurso (previa valoración del caso).               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sistema de registro de la información.</li> </ul> </li> <li>▪ Seguimiento del joven en coordinación con los diferentes profesionales del organismo que gestiona el recurso.</li> </ul>

*Cuadro 4. Indicadores de evaluación de los Subprocesos para el desarrollo del programa*

Dado el carácter abierto y escasamente sistematizado del programa, establecer los indicadores de cada uno de los subprocesos e identificar las posibles dificultades que tiene que afrontar la intervención en cada caso son dos tareas que han presentado una especial dificultad.

#### 5.3.4. Productos o Resultados

Los indicadores de producto, o resultados, se han clasificado en tres grupos. Por motivos de espacio en este trabajo se presenta el primero de ellos, que atiende a la valoración que realizan los educadores de la calidad de los elementos implicados en los subprocesos del programa anteriormente mencionados (Cuadro 5).

<b>SUBPROCESOS</b>	<b>INDICADORES DE CALIDAD</b>
<b>ACERCAMIENTO A LOS JÓVENES</b>	▪ N° de educadores
	▪ N° de horas dedicadas al programa
	▪ Formación de los educadores
	▪ Cursos de actualización
	▪ Experiencia profesional en “Programas de Educación de Calle”
	▪ Experiencia Profesional en “Aldeas Infantiles”
	▪ N° de educadores que se precisarían para cubrir las necesidades.
	▪ Necesidad formativa, específica para desarrollar el programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de formación</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de horas</li> </ul>
<b>MANTENIMIENTO EN EL TIEMPO DE LA INTERACCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de veces que atiende a cada uno</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel percibido de mejora de cada alumno en:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trato</li> <li>▪ Relación</li> <li>▪ Acogida</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfacción de los sujetos atendidos</li> </ul>
<b>GENERACIÓN Y DINAMIZACIÓN DE ESPACIOS DE OCIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiempo de atención de los jóvenes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación activa en una actividad organizada por los educadores.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Invitación a participar en actividades organizadas por los jóvenes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de nuevo grupo a partir de la actividad organizada por el educador.</li> </ul>
<b>ORIENTACIÓN HACIA RECURSOS FORMATIVOS Y DE TIEMPO LIBRE (INSTITUTOS, CASA DE JUVENTUD, SERVICIOS SOCIALES, CONCEJALÍA DE EDUCACIÓN, CENTRO DE DÍA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes que se integran en programas formativos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes que acuden a actividades de ocio</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes que finalizan los programas de capacitación laboral</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfacción de los jóvenes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes que se incorporan al mundo laboral</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes que se mantienen hasta la finalización del programa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes consumidores que se integran en programas de rehabilitación</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes que se reintegran a centros educativos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° de jóvenes que mantienen una asistencia asidua a centros educativos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪</li> </ul>

Cuadro 5. Indicadores de logro de los objetivos del programa

## 6. CONCLUSIONES

Han quedado patentes las siguientes conclusiones:

1. El modelo CIPP está especialmente indicado para la evaluación de programas de educación de calle pues permite identificar y valorar todos los aspectos del programa con un enfoque sistémico.
2. Los programas de educación de calle son susceptibles de ser evaluados en todos sus componentes, fundamentalmente en sus procesos y resultados. En consecuencia, es posible establecer estrategias de mejora.
3. Es un hecho la escasez de modelos de evaluación de este tipo de programas, así como la necesidad y demanda de los mismos.
4. La tipología de indicadores propuesta en el diseño que se presenta recoge la información más relevante del programa, y sistematiza y facilita la recogida de la información.
5. La metodología de trabajo seguida –estrecha colaboración entre los miembros del grupo: investigadores, educadores de calle y gestores- durante el diseño, aplicación y validación del modelo en un programa real, facilita la objetividad y el rigor a la vez que una mejor contextualización y precisión de la evaluación.

6. Los procedimientos utilizados para la recogida de la información han permitido detectar las fortalezas y debilidades del programa y contribuyeron a establecer un plan de mejora en las áreas correspondientes.
7. La aplicación del diseño propuesto ha permitido validar su eficacia y eficiencia, y su aplicabilidad a programas de características similares, una vez realizadas las adaptaciones correspondientes.
8. El diseño expuesto en este trabajo resulta válido para mejorar el propio programa, constituye un elemento de reflexión para los propios educadores ya que tiene un carácter claramente aplicado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENDIT, R. y STOKES, D. (2004): Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable, *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65,11-29. Madrid: Instituto de la Juventud.
- COLOM, A.J. (1987): *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Madrid: Narcea
- DE PAUL, J. y ARRUBARRENA, M.I. (1996): *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson
- DIEZ GUTIERREZ, E.J.; TANARRO APARICIO, P.; RIQUELME MARTÍNEZ, A. y GARCÍA HERNANDEZ, F. (1990): El educador social especializado en medio abierto, *Trabajo Social*, 3, pp. 159-175. Ed Universidad Complutense. Madrid
- EUSARF (EUROPEAN SCIENTIFIC ASSOCIATION FOR RESIDENTIAL AND FOSTER CARE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS) (2005): Troubled children in a troubled world. Ninth European Scientific Congress, 21-24 de septiembre de 2005. <http://ppw.kuleuven.be/ortho/Eusarf> [Fecha de consulta 10.02.09]
- HAIK, K. y MORRÓN, V. (2006): *La niña de la calle*. Barcelona: Styria
- HERRERO YUSTE, M<sup>a</sup>N. (2003): Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas y otras conductas problemáticas, *Revista Estudios de Juventud*, 62 Madrid: Instituto de la Juventud.
- MELENDRO, M., PERDOMO, S. y SUÁREZ, L. (Coord.), (2000): Adolescente y jóvenes en dificultad social, *Revista Documentación Social*, 120, monográfico. Madrid: Cáritas Española.
- MELENDRO, M. (2007): *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED
- ORTEGA, J. (1999): *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel
- TARIN, M. y NAVARRO, J. (2006): *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS
- PELÁEZ, A. (2005): Interviniendo con adolescentes y con padres. El trabajo en el propio entorno del adolescente y la mediación como instrumento de intervención, *Revista de Educación Social*, 4, Publicación digital de la Asociación Estatal de Educación Social, ASEDES.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Edit. La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003): *Pedagogía social. Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea
- PETRUS, A. (2004): Educación Social y Educación escolar, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 11, 87-110.
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Buenos Aires: Paidós.

# **PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Sebastián González Losada, M<sup>a</sup> del Pilar García Rodríguez y  
M<sup>a</sup> de los Ángeles Triviño García, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El término evaluación ha sido entendido de múltiples formas tanto en su tratamiento conceptual como en su práctica. Siguiendo la clasificación propuesta por Tejada, J. (1999: 32) apostamos por una concepción de la evaluación ecléctica: "...un proceso sistemático de recogida de información y comprensión de la misma, en base a unos criterios, que nos permita emitir un juicio sobre el mérito y/o valor educativo que tiene algo; con el propósito claro de proponer mejoras y poder alcanzar mayores cotas de calidad." (González Losada 2005: 5). Existen distintas modalidades de evaluación en función de su finalidad y del momento de su aplicación, según Pineda (2000), éstas son la diagnóstica, la formativa, la sumativa, la de transferencia y la de impacto. Esta última es la que nos interesa de cara a nuestra investigación. De igual manera entendemos la evaluación como un proceso de aprendizaje que se rige por principios de utilidad, participación y ética en la que el personal involucrado tiene poder en el modelo. "Toda evaluación que no termine en actuaciones concretas de mejora en la unidad evaluada no tiene sentido" (Romero y Triviño 2006: 197).

El término innovación "en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanísticas se relaciona con un cambio en las maneras de hacer y en las actitudes y los procesos de comunicación que se ponen en funcionamiento". (García Félix, 2006: 36). Es un proceso intencional y sistemático que puede darse de diversas maneras.

Una vez revisados los conceptos de evaluación e innovación, nos acercamos al término impacto. Autores como Pineda (2000), Ortiz, Cabrera (2003) y Valiente y Álvarez (2004), en las distintas definiciones que del término impacto proponen hacen referencia a las resultas de una acción: "repercusiones", "resultados", "efectos" o "cambios". El análisis del



impacto de una acción, programa o proceso “compara, de esta forma, la planeación con el resultado de la ejecución” (Abdala 2001: 29) estudiando todas las consecuencias y efectos, directos e indirectos, producidos por la acción. La evaluación de impacto, pretende conocer, además del alcance de los objetivos propuestos y en qué grado se ha producido, todos los resultados reales, así como el coste efectivo que ha supuesto su ejecución y los beneficios obtenidos a consecuencia de la misma.

Al revisar las evaluaciones de impacto en el terreno universitario español, especial mención tienen los trabajos de Mauri, T, Coll, C. y Onrubia, J. (2007), basados en una investigación sobre la docencia universitaria para analizar y evaluar el impacto de la innovación en educación superior; las aportaciones de García y González y Carrasco (2008) que analizan los Proyectos de Innovación de su universidad aplicando para ello la evaluación de impacto, entendiéndola como un proceso de aprendizaje de los docentes; los de González, Coronel y Carrasco (2008) describiendo cuál es la situación actual de la evaluación de impacto relacionando los planes de innovación docente y de evaluación institucional que se llevan o se han llevado a cabo en la enseñanza superior. O la tesis que la profesora García Félix, presenta en 2005 sobre Evaluación de Impacto de los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad Politécnica de Valencia, centrada en la evaluación de resultados o de impacto como una oportunidad para revisar lo que se hace en materia de innovación y profundizar en su desarrollo.

## **2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En nuestra investigación hemos tenido como referentes la LOU, la LAU, el Estatuto de la Universidad de Huelva, y el “Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas” de 2005. Todo ello constituye el pilar sobre el que justificamos las medidas de mejora e innovación que, en la enseñanza, deben estar presentes en nuestra Universidad. Durante los cuatro últimos cursos el compromiso y responsabilidad de todo lo relativo a la innovación y formación del profesorado lo tiene contraído el Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad el cual organiza a través del Servicio de Innovación Docente las convocatorias de Proyectos de Innovación Docente.

En la Universidad de Huelva se están dando los primeros pasos en evaluación de impacto. Un equipo de investigación interdisciplinar, ha desarrollado el Proyecto de Investigación Educativa: Análisis y Evaluación del Impacto de los Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de Huelva, el cual se ha pretendido desarrollar en varias fases dada su magnitud. Pese al gran esfuerzo para institucionalizar procesos de innovación docente, lo cierto es que no se están haciendo estudios rigurosos y generalizados sobre la descripción y el análisis de los mismos, pero menos aún sobre el impacto que están suponiendo en la calidad de la docencia universitaria.

## **3. METODOLOGÍA**

El objetivo central de este estudio es investigar el impacto que los proyectos de innovación docente institucionalizados en la Universidad de Huelva están teniendo sobre los docentes. Éste se concreta en otras metas más operativas como son, en una primera fase: analizar las temáticas de los Proyectos de Innovación Docente (PID); establecer su distribución en los diferentes Centros de la UHU en las tres últimas convocatorias; analizar las características del profesorado participante, para establecer tipologías (docentes-investigadoras) y establecer su relación con el nuevo EEES. En principio, dicho análisis nos

permitió conocer y comprender las propuestas de innovación docente del profesorado de la Universidad de Huelva, aunque en este trabajo presentamos los relativos al profesorado vinculado a la Facultad de Educación. Una vez hemos superada esta fase de conocimiento y comprensión, pasamos a la fase de impacto.

Para el cumplimiento de este último objetivo vamos a utilizar el modelo CINDA, que actualmente dirige Luis Eduardo González (González, 2005 <http://163.178.32.10/paa/pdf/Materiales-autoev/12.pdf>; p.13 y ss.) y que propone siete dimensiones agrupadas a su vez en otras tres: A) Coherencia de los logros con los fines, B) Recursos y C) Procesos. Cuando alcancemos esta fase, el análisis de los resultados se presentará con siete dimensiones: (A) 1.Relevancia. 2. Integridad. 3. Efectividad. (B) 4. Disponibilidad de recursos. 5. Eficiencia. 6. Eficacia. (C) 7. Procesos.

En el diseño general se previeron distintos momentos temporales correspondientes a las distintas fases de la investigación: una fase preparatoria para consensuar un marco conceptual, una de análisis de los PID's y una tercera de impacto propiamente dicha.

La metodología que estamos empleando se basa en tres instrumentos para la recogida de información, teniendo por tanto, un carácter mixto: análisis de documentos, cuestionario y grupos de discusión. Comenzamos recopilando las Memorias de Innovación en la fase inicial, diseñamos y validamos el cuestionario. El diseño de la investigación evaluativa ha sido de carácter longitudinal, puesto que los datos se están recogiendo en distintos momentos temporales (durante tres cursos académicos).

Respecto a la población, objeto de estudio, está formada por profesores/as y alumnos/as. Atendiendo a las características de la población se opta por realizar una encuesta "on line" para los primeros y usar la técnica de grupos de discusión para el alumnado. En un primer momento la población de nuestro estudio la forman los responsables de los Proyectos de Innovación Docente (39 en total); en una fase posterior se ampliará a todos los participantes de dichos proyectos. De ahí que seamos cautelosos a la hora de presentar los resultados, puesto que son informes parciales con los que estamos trabajando.

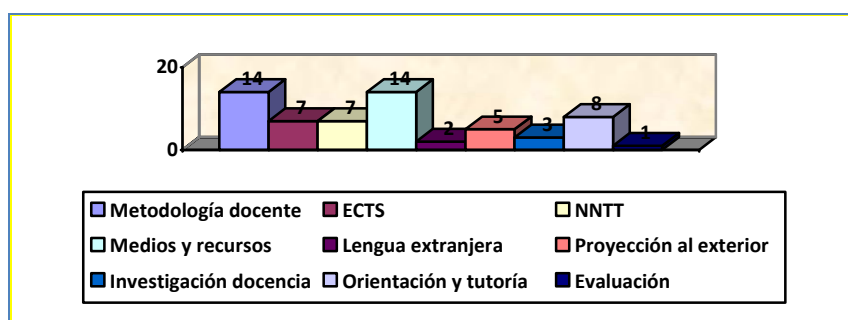
Una vez realizado el análisis de los proyectos y de los cuestionarios de evaluación de impacto de los mismos, tenemos la intención en un futuro próximo, generar un modelo de referencia y guías prácticas para orientar a los próximos PID en el nuevo marco del Sistema de Garantía de Calidad (SGC) para las futuras Titulaciones.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Análisis de documentos**

El análisis de los documentos se centró en la revisión de cada uno de los proyectos de innovación que se habían desarrollado en las tres últimas convocatorias (cursos 2005-06/2006-07/2007-08) correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Educación. Se revisaron un total de 61 proyectos que representan casi la mitad del total de la Universidad de Huelva. En estos proyectos, estaban implicados 3000 estudiantes y unos 200 profesores/as.

Respecto al estudio de las temáticas hemos seguido la clasificación que en su momento estableció el Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Huelva; dado el número de proyectos presentados, nos parece que para una mejor comprensión de los mismos los mostremos en el siguiente gráfico, en el que se agrupan por temáticas:



Gráfica 1: PID's concedidos por temáticas

Como se observa en el gráfico que presentamos, es de destacar el esfuerzo que el profesorado implicado está realizando por actualizar del material y los recursos docentes, para adaptarlo a una enseñanza más semipresencial y/o virtual (7 proyectos). Igualmente, y teniendo en cuenta que han sido 14 los proyectos centrados en la metodología docente, está clara la preocupación por adaptar los métodos tradicionales a una Universidad moderna que quiere ofrecer una enseñanza de más calidad, más efectiva y adaptada a las exigencias del alumnado y del espacio europeo. Además, 7 proyectos de experiencias ECTS han servido también como marco de adaptación de asignaturas concretas al sistema europeo de transferencia de créditos. El desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas también se hace patente con las 7 experiencias. Destacar también el aumento de PID's centrados en la investigación docente, la propia evaluación de las experiencias pilotos, las competencias de los alumnos, la mejora de las tutorías o las relaciones con el mundo laboral, aspectos básicos del EEES, siendo esperable en los próximos años, la presentación de numerosos proyectos en relación con los procesos de evaluación docente, no necesariamente vinculados con el EEES.

Lógicamente este análisis descriptivo, necesita del complemento de los resultados e informaciones que hemos obtenido a través del cuestionario, y que iremos completando en la última fase del proyecto.

## 4.2. Resultados de impacto

Los resultados que a continuación se presentan son consecuencias de las respuestas de los profesores/as de la Facultad de Ciencias de la Educación a la encuesta "on line" que se les pasó a fin de conocer su opinión sobre el impacto que los proyectos de innovación docente han tenido sobre su práctica.

La encuesta<sup>1</sup> consta de dos partes; una primera en la que se recogen datos generales del docente: Categoría profesional y sexo y una segunda con 18 afirmaciones, en las que el profesorado indica su grado de acuerdo a través de una escala tipo Likert de 1 a 5; teniendo en cuenta que 1 equivaldría a "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo".

Por último, para tener una visión global se llevó a cabo el tratamiento estadístico de la información recogida a través del programa SPSS de análisis de datos, obteniendo los resultados que a continuación se exponen.

En este primer contacto (en una segunda fase haremos extensivo el envío a todos los participantes para contrastar las visiones y resultados), la encuesta se ha hecho llegar únicamente a los responsables de los PID's por lo que la población era únicamente de 39 sujetos de los cuales hemos recibido respuesta de 15 después de haberles enviado el cuestionario en dos ocasiones, lo cual denota una baja tasa de respuesta, así como desinterés a la hora de contestar, sobre lo cual tendremos que indagar en el curso de la investigación; para

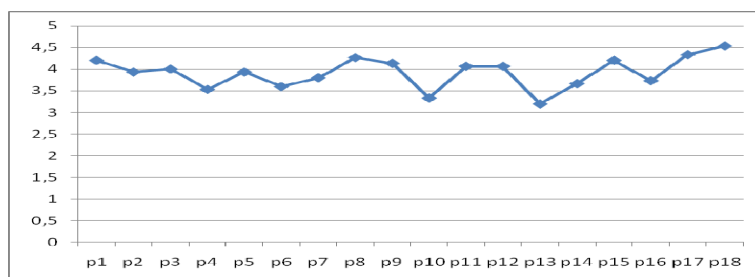
continuar con nuestro estudio en una etapa posterior, además se hará llegar la encuesta a todos los participantes de dichos proyectos por lo que la población aumentará considerablemente.

Dado el número de ítems propuestos para su valoración en la encuesta nos parece adecuado ofrecer los resultados a modo de gráfica, no sin antes incluir los mismos.

*Tabla1: Impacto de los PID's en la Facultad de Ciencias de la Educación*

Listado de ítems

P1:El desarrollo de su PID ha hecho posible la realización de diferentes acciones encaminadas a cubrir sus necesidades como docente.
P2:El desarrollo de su PID ha hecho posible una mejora en su relación con el Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Huelva.
P3: El desarrollo de su PID ha hecho posible que su docencia mejore.
P4:Tras el desarrollo de su PID ha mejorado su acción tutorial, entendida como acompañamiento de los alumnos como vía complementaria de la formación.
P5: Tras el desarrollo de su PID han incrementado aquellas actuaciones docentes que inciden en la motivación del alumnado de cara a la asistencia a las distintas actividades de aprendizaje.
P6: Tras el desarrollo de su PID han incrementado aquellas actuaciones docentes que inciden en la reducción de las tasas de fracaso y abandono.
P7: Para el desarrollo de su PID siempre ha contado con los recursos disponibles en su centro.
P8: El desarrollo de su PID ha permitido la provisión de nuevos recursos y herramientas que permitan la mejora de su docencia.
P9: El Plan de Innovación Docente de la Universidad de Huelva realiza un reparto equitativo de los recursos disponibles para el desarrollo de los distintos PID's.
P10: La financiación otorgada por la Universidad para llevar a cabo su PID ha sido adecuada.
P11: Como consecuencia de la puesta en marcha de su PID ha podido optimizar y racionalizar el uso de los recursos disponibles.
P12: El apoyo y orientaciones recibidas por el Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Huelva ha sido satisfactorio.
P13: Como consecuencia de la puesta en marcha de su PID, se han desarrollado actividades como parte responsable de la sociedad (por ejemplo: difusión de información relevante para la misma, aportación de ayudas a grupos sociales afectados, relación con las autoridades relevantes, firma de convenios con otras instituciones, acercamiento al sector productivo, etc.)
P14: La puesta en práctica de los PID's ha hecho posible que la Universidad emprenda acciones de mejora en relación con la optimización de las infraestructuras y recursos.
P15: El haber llevado a cabo un PID le ha servido para estar mejor preparado/a para la docencia.
P16: El reconocimiento institucional por el desarrollo de su PID ha sido satisfactorio.
P17: Está satisfecho/a con los resultados del desarrollo de su PID.
P18: La puesta en marcha de su PID ha sido útil a nivel personal.



En un primer análisis de las características generales de la muestra podemos decir que más del 65% de los profesores/as que desarrollan PID's en la Facultad de Ciencias de la Educación son funcionarios, que por un lado muestra la madurez y la motivación respecto a los cambios del espacio europeo, y a la vez, una fórmula para garantizar los fondos, aunque evidentemente estos datos tendremos que contrastarlos más adelante. No existe una diferencia significativa en cuestión de sexo ya que, de los responsables de proyectos, el 53% son hombres y el 46% son mujeres.

En cuanto a las afirmaciones con las que se ha pretendido medir el impacto de los PID's encontramos en un primer análisis que, en general, todos los ítems de la encuesta están bien valorados por los responsables de proyectos, siendo el referido a la utilidad a nivel personal el más valorado de todos, seguido de la satisfacción con los resultados del desarrollo del mismo. Otro aspecto bien considerado es el impacto que sobre la docencia en particular ha tenido el desarrollo de dichos proyectos ya que consideran que la puesta en marcha de

aquellos han servido para estar mejor preparados para dicha docencia. Como vemos los Proyectos de Innovación Docente han impactado positivamente en la actitud de los responsables de los mismos.

Otro aspecto a destacar es el impacto que el desarrollo de los PID's ha tenido con respecto a los recursos, ya que consideran que su implantación ha hecho posible la provisión de nuevas herramientas en particular y recursos en general para mejorar la docencia así como la optimización y racionalización del uso de los ya disponibles.

Poco impacto han tenido los PID's en el desarrollo de actividades como parte responsable de la sociedad y consideran los responsables de los mismos que la financiación otorgada por la Universidad podría ser mejor ya que es uno de los ítems con los que menos están de acuerdo; otro aspecto de los menos valorados es el relativo al desarrollo y mejora de las acciones tutoriales como vía complementaria de la formación, aspecto en el que han impactado en menor medida los Proyectos de Innovación Docente.

## 5. CONCLUSIONES

A la luz de los datos obtenidos, se puede decir que en la Facultad de Ciencias de la Educación existe un amplio número de profesores y profesoras preocupados y ocupados en innovar en materia de docencia; esto viene evidenciado por el alto número de proyectos de innovación docente solicitados y por la tendencia a su consolidación.

En cuanto a las temáticas elegidas para implementar aspectos innovadores en la docencia universitaria destacan las nuevas metodologías en la docencia universitaria y el diseño de nuevos medios y recursos que mejoran el desarrollo de la docencia.

Con referencia al impacto que los PID's están teniendo en la docencia universitaria podemos decir que éste es positivo, ya que los profesores y profesora encuestados dicen estar de acuerdo en la mejora que han experimentado en aquella. Positivo también es el impacto en el tema de los recursos ya que la implantación de los proyectos ha permitido mejorar el uso de los existentes así como la provisión de otros nuevos que favorezcan la docencia.

Sin embargo, uno de los aspectos que se debe señalar es el carácter parcial del estudio ya que en estos momentos únicamente se ha estudiado el impacto de los proyectos de innovación docente en la Facultad de Ciencias de la Educación, pero la pretensión es hacerlo extensivo al resto de centros de la Universidad de Huelva. Otro aspecto a señalar que ha delimitado mucho la población ha sido el hecho de enviar la encuesta "on line" únicamente a los responsables de proyectos, en fases posteriores se enviará a todos los participantes de los proyectos, y trataremos de abarcar las opiniones de la casi totalidad de los implicados.

El alto número de proyectos de innovación docente desarrollados en la Facultad de Ciencias de la Educación implica que un gran número de alumnos/as se benefician de nuevas metodologías docentes, nuevos e innovadores medios y recursos para la docencia y con asignaturas cada vez más adaptadas al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Terminamos señalando que, en un principio, las pretensiones que se plantearon en nuestro estudio de conocer y comprender las propuestas de innovación docente del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, así como el impacto de éstas en la enseñanza universitaria, se han visto cumplidas (al menos en los recopilados hasta esta fase); es el momento de mirar hacia otros centros de nuestra Universidad y analizar sus propuestas en materia de innovación así como el impacto que ésta está teniendo en la mejora de la docencia universitaria.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ABDALA, E. (2001). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Recuperado el 15 de 02 de 2008, de <http://WWW.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/abdala/manual/manual.pdf>
- ALEAMONI, L. (1997). Sigues inlinking instructional-improvement research to faculty development in higher education. *Journal of Personal Evaluation in Education*. , 11, 31-37.
- BARRANZA MACÍAS, A. (s.f.). *Innovación Educativa*. Recuperado el 5 de septiembre de 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml#modelos>
- CABRERA RODRÍGUEZ, J. (2003). Seguimiento y evaluación de la capacitación y su impacto en el desempeño individual y organizacional. La Habana.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- EDUARDO GONZÁLEZ, L. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*. , 16.
- GAIRÍN, J. (2000). La evaluación de instituciones de educación no formal. En B. (. Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA FÉLIX, V. (2005). *Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad Politécnica de Valencia*. Tesis. Valencia: Universidad de Valencia.
- GARCÍA, P., GONZÁLEZ, S., y CARRASCO, M. J. (2008). La evaluación del impacto de los proyectos de innovación docente en la Universidad de Huelva. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (págs. 1-9). Barcelona.
- GONZÁLEZ LOSADA, S. (2005). *Curso de Formación en Evaluación Institucional. Unidad para la Calidad de la Universidad de Huelva* . Recuperado el 1 de 10 de 2008, de [http://www.uhu.es/unidad\\_calidad/evaluacion\\_institucional/curso\\_formacion\\_cie/curso\\_formacion\\_cie.htm](http://www.uhu.es/unidad_calidad/evaluacion_institucional/curso_formacion_cie/curso_formacion_cie.htm)
- GONZÁLEZ, S., CORONEL, J., y CARRASCO, M. (2008). Las evaluaciones de impacto de los planes de innovación y evaluación institucional en las universidades. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (págs. 1-8). Barcelona.
- HAVELOCK, R., & HUBERMAN, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra: UNESCO\_OIE.
- HUBERMAN, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.
- KIRKPATRICK, D. (1998). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- LAFOURCADE, P. (1972). *Evaluación de aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- MAURI, T., COLL, C., y ONRUBIA, J. (2007). *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 05 de 09 de 2008, de [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/)
- ORTIZ ORDAZ, F. (2003.). Análisis de los indicadores más frecuentes para medir el impacto de la capacitación de los directivos. *Evaluación de Impacto de la capacitación*. Matanzas, Cuba.
- PHILLIPS, J. (1990). *Measuring return on investment*. Virginia: ASTD.
- PINEDA HERRERA, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educación* , 27, 119-133.
- RADAELLI, C. (2003). Recuperado el 12 de 06 de 2008, de [http://ec.europa.eu/enterprise/regulation/better\\_regulation/impact\\_assessment/ia\\_conference.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/regulation/better_regulation/impact_assessment/ia_conference.htm)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ROMERO, P., y TRIVIÑO, M. (2006). La evaluación en la universidad. Un proceso de aprendizaje en las organizaciones universitarias. (U. Huelva, Ed.) *XXI Revista de Educación*, 8.

STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez, *Evaluación de programas centros y profesores*. Madrid: Síntesis, S.A.

VALIENTE SANDO, P., y ÁLVAREZ REYES, M. (2004). *Metodología para evaluar el impacto de la Superación de Directivos Educativos*. Recuperado el 10 de marzo de 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos16/evaluacion-directivos-educacion/evaluacion-directivos-educacion.shtml>

VILLAVECES, J. (2005). ¿Cómo medir el impacto de las políticas de ciencia y tecnología? *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 2 (4).

Wade, P. (1994). *Measuring the Impact of Training*. Londres: Kogan Page.

---

<sup>ii</sup> Aquellos interesados en la encuesta, pónganse en contacto con: [losada@uhu.es](mailto:losada@uhu.es), [mpgarcia@uhu.es](mailto:mpgarcia@uhu.es), [angeles.trivino@dedu.uhu.es](mailto:angeles.trivino@dedu.uhu.es)

# **EVALUACIÓN DEL CURSO PILOTO DE PRIMERO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA ADAPTADO AL EEES**

**Mari Paz García Sanz, Francisco Alberto García Sánchez, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez y Mónica Vallejo Ruiz, *Universidad de Murcia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Desde que se inició el denominado *Proceso de Bolonia* (Declaración de Bolonia, 1999), las universidades españolas -unas antes que otras- han estado realizando experiencias de innovación educativa relacionadas con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dichas experiencias están girando en torno a temas muy variados (Arnaiz Sánchez, Hernández Abenza y García Sanz, 2008), pero, sin duda, la experiencia de innovación que más está ayudando a la comunidad universitaria a familiarizarse con lo que de manera inminente será la nueva Reforma Educativa, es la implantación de cursos piloto completos adaptados al EEES.

La puesta en práctica de estos cursos piloto está resultando algo compleja, ya que se está teniendo que compatibilizar los contenidos y la estructura del actual plan de estudios de cada titulación, con las directrices establecidas en el marco de la convergencia europea. En este sentido, las innovaciones que se están realizando dentro de este tipo de experiencias están incorporando, entre otras actividades, el diseño de guías docentes (García Sanz, 2008), la utilización del término competencia como resultado de aprendizaje (Lévy-Leboyer, 2003; Le Boterf, 2001; Cajide, 2004; Rué, 2007), la integración de nuevas metodologías docentes otorgándole más participación al alumnado (De Miguel, 2006; Exley y Dennick, 2007), el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (De Pablos, 2005; Infante, 2006), y el empleo de innovadores procedimientos de evaluación (Escanero, Soria, Lafuente y Ezquerro, 2007; Rodríguez, 2006).

La Universidad de Murcia, como una universidad española más, desde el año 2005, está desarrollando una serie de proyectos de innovación financiados por el Vicerrectorado de



Innovación y Convergencia Europea, mediante los cuales se están realizando experiencias de innovación educativa adaptadas a este nuevo espacio global de educación superior.

Una de estas experiencias ha sido el diseño y puesta y práctica del primer curso piloto de la titulación de la licenciatura en Pedagogía durante el curso 2007/08. En dicha experiencia, como ya se ha mencionado, hemos conciliado los contenidos y la estructura del actual plan de estudios de la titulación, con algunas de las directrices establecidas en el marco del EEES, como son el diseño unificado de guías docentes, la utilización de metodologías innovadoras, la estimación y contabilización del volumen del trabajo del estudiante, la puesta en práctica de la denominada tutoría ECTS, el empleo sistematizado de la plataforma virtual SUMA y la utilización de variados procedimientos de evaluación, entre otras.

Desde el mismo diseño del proyecto hasta la valoración de resultados finales la evaluación ha tenido una importancia crucial para mejorar la calidad de la experiencia realizada, ya que, en base a las dificultades encontradas se han ido poniendo los cauces necesarios para optimizar el desarrollo del proyecto.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos de los que se partió para realizar el proyecto fueron los siguientes:

1. Elaborar las guías docentes de las asignaturas.
2. Aplicar metodologías innovadoras dirigidas al desarrollo de competencias.
3. Utilizar las TIC como recurso didáctico esencial.
4. Orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
5. Utilizar procedimientos de evaluación coherentes con las competencias a valorar.
6. Propiciar el trabajo conjunto y la coordinación docente.
7. Valorar la experiencia a lo largo del proceso y establecer las mejoras pertinentes.

## **3. PARTICIPANTES**

En la experiencia hemos participado ocho profesores de la Universidad de Murcia -tres del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, dos del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, uno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, uno del Departamento de Psicología Básica y Metodología y uno del Departamento de Sociología-, y 44 estudiantes matriculados en primero de la titulación de Pedagogía de la mencionada universidad durante el curso 2007/2008.

## **4. INSTRUMENTOS**

Para evaluar los resultados del curso piloto se han utilizado dos cuestionarios, uno dirigido al profesorado y otro dirigido al alumnado.

El cuestionario aplicado al profesorado integra 16 ítems. Los 13 primeros son cerrados con una escala tipo Likert de 4 grados, dándole a los docentes la oportunidad de añadir las observaciones que consideren necesarias, en relación con el contenido de cada ítem. En el ítem 14 se solicita al profesorado que señale el porcentaje de calificaciones obtenidas por categorías -no presentados, aprobados, notables, sobresalientes y matrículas de honor-, en función de cada asignatura. En los dos últimos ítems del cuestionario se pide a los docentes que sugieran propuestas para mejorar cada asignatura y el proyecto de innovación en su conjunto, respectivamente.

El cuestionario dirigido a los estudiantes incluye 11 ítems. Los 10 primeros son cerrados, también con una escala tipo Likert de 4 grados, otorgándole de nuevo a los estudiantes la oportunidad de añadir las observaciones que consideren necesarias, en relación con el contenido de cada ítem. En el ítem 11 se solicita al alumnado que añada lo que considere oportuno para mejorar la asignatura cursada.

## 5. PROCEDIMIENTO

Una vez aprobado el proyecto por el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea, las grandes actividades realizadas a lo largo del desarrollo del mismo han sido las siguientes:

- Elaboración de las guías docentes adaptadas al EEES, de todas las asignaturas de acuerdo con el modelo establecido por la Universidad de Murcia.
- Preparación del un “Curso 0” con el fin de informar de las características del proyecto a los estudiantes matriculados, además de dotarles de las herramientas necesarias para abordar sus estudios del modo más eficaz.
- Desarrollo de las asignaturas con reuniones periódicas de los participantes para compartir los aspectos positivos y negativos del proyecto y establecer propuestas de mejora.
- Evaluación de resultados de las asignaturas impartidas y del proyecto en sí mismo, al término del primer y del segundo cuatrimestre.

Finalmente, el “Curso 0” no se pudo llevar a cabo, pues cuando debía empezar éste, había un número muy reducido de alumnos matriculados en el curso piloto, ya que se trata de una titulación en la que los alumnos pueden matricularse hasta finales del mes de octubre.

## 6. RESULTADOS

Desde el punto de vista del profesorado, los aspectos contemplados en los trece primeros ítems del cuestionario no fueron valorados igual por todos los docentes participantes en el proyecto, por lo que procederemos a describir los resultados por asignaturas:

- La profesora que ha impartido la materia *Historia de la Educación* ha valorado altamente la metodología empleada en las clases teóricas y prácticas, la suficiencia de tiempo para la realización de las actividades, la adecuación de recursos, la utilidad de los materiales elaborados, la pertinencia de los procedimientos de evaluación, la coordinación entre el profesorado y la satisfacción con la coordinadora del proyecto. Por el contrario, esta profesora ha otorgado una puntuación baja a la adquisición de las competencias específicas y transversales, a la asimilación de contenidos, a la utilidad de las sesiones de tutoría y al nivel de ejecución de las actividades prácticas.
- El profesor que ha desarrollado la asignatura *Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación* ha valorado muy altamente la adquisición de las competencias transversales, la asimilación de contenidos, la metodología empleada en las clases teóricas y prácticas, la utilidad de las sesiones de tutoría, la suficiencia de tiempo, los materiales elaborados y la satisfacción con la coordinadora. Ha puntuado altamente el desarrollo de competencias específicas, el nivel de ejecución de las actividades prácticas y los procedimientos de evaluación. Este profesor ha otorgado una valoración baja al grado de coordinación entre el profesorado y muy baja a la adecuación de recursos.
- Los profesores que han impartido la asignatura *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa* han puntuado muy altamente la metodología empleada en las clases prácticas,

los materiales elaborados, los procedimientos de evaluación y la satisfacción con la coordinadora del proyecto. Dichos docentes han valorado altamente la adquisición de competencias específicas y genéricas, la asimilación de contenidos, la metodología utilizada en las clases teóricas, la utilidad de las sesiones de tutoría, la suficiencia de tiempos y el nivel de ejecución de las actividades prácticas. Por último, han otorgado una puntuación baja a la adecuación de recursos y al grado de coordinación entre el profesorado.

- La profesora que se ha hecho cargo de la docencia de la asignatura *Didáctica General* ha valorado muy altamente la metodología empleada en las clases prácticas, el nivel de ejecución de actividades, los procedimientos de evaluación y la satisfacción con la coordinadora del proyecto. Esta profesora ha puntuado altamente el desarrollo de competencias específicas y transversales, la asimilación de contenidos, la metodología utilizada en las clases teóricas, la utilidad de las sesiones de tutoría, los materiales elaborados y el grado de coordinación entre el profesorado. Finalmente, ha otorgado una puntuación baja a la suficiencia de tiempo y muy baja a la adecuación de recursos.
- El profesor que ha desarrollado la asignatura *Teoría de la Educación* ha puntuado muy altamente la metodología empleada en las clases teóricas, la suficiencia de tiempo, la adecuación de recursos, los materiales elaborados y la satisfacción con la coordinadora. Altamente ha valorado la metodología utilizada en las clases prácticas y los procedimientos de evaluación. Este profesor ha otorgado una puntuación baja al desarrollo de competencias específicas y a la asimilación de los contenidos. Por último, ha establecido una puntuación muy baja a la adquisición de competencias transversales, a las sesiones de tutoría, al nivel de ejecución de actividades prácticas y al grado de coordinación entre el profesorado.
- El profesor que ha impartido la asignatura *Procesos Psicológicos Básicos* únicamente ha valorado muy altamente su satisfacción con la coordinadora del proyecto. Ha puntuado altamente el desarrollo de competencias transversales, la metodología empleada en las clases teóricas y prácticas, los materiales elaborados, los procedimientos de evaluación y la coordinación entre el profesorado participante. Este profesor ha dado una puntuación baja a la adquisición de competencias específicas, a la asimilación de contenidos y al nivel de ejecución de las actividades prácticas. Por último ha calificado con una puntuación muy baja las sesiones de tutoría, la suficiencia de tiempos y la adecuación de recursos.
- Para terminar, el profesor que ha impartido la asignatura *Sociología de la Educación* ha valorado muy altamente la utilidad de los materiales elaborados, los procedimientos de evaluación, la coordinación entre el profesorado y la satisfacción con la coordinadora del proyecto. Altamente han sido calificados por este profesor el desarrollo de competencias transversales, la metodología empleada en las clases teóricas y prácticas, la suficiencia de tiempos para realizar todas las tareas planificadas y el nivel de ejecución de las actividades prácticas. La adquisición de competencias específicas y la asimilación de contenidos han obtenido una valoración baja, mientras que este docente ha otorgado una puntuación muy baja a la suficiencia de recursos. La utilidad de las sesiones de tutoría no ha sido valorada.

En relación al ítem catorce del cuestionario, a continuación se presentan por categorías en la tabla I, los porcentajes de las calificaciones finales obtenidas en la convocatoria de junio por los estudiantes en cada una de las asignaturas que han participado en el proyecto.

Asignatura	No presentado	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Matrícula de honor
Historia de la	19.6%	30,4%	15%	30%	0%	5%

Educación						
Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación	8.50%	36.20%	17%	29.80%	6.40%	2.10%
Bases Metodológicas de la Investigación Educativa	18%	14%	11%	45.75%	9%	2.25%
Didáctica General	10.90%	50%	13.04%	15.57%	2.17%	4.35%
Teoría de la Educación	32.50%	27%	32.40%	8.10%	0%	0%
Procesos Psicológicos Básicos	19.60%	21.70%	50%	8.70%	0%	0%
Sociología de la Educación	58.7%	36.8%	0%	21.1%	15.8%	0%

Tabla I. Porcentaje de calificaciones por asignaturas

De lo observado en la tabla que precede, cabe destacar el alto porcentaje de estudiantes no presentados en las asignaturas Sociología de la Educación y Teoría de la Educación, así como también el de suspensos en las asignaturas Didáctica General, Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación y Sociología de la Educación. Igualmente, también destacamos el alto porcentaje de notables en la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa y el porcentaje nulo de sobresalientes y matrículas de honor en las asignaturas Teoría de la Educación y Procesos Psicológicos Básicos.

Respecto a los dos últimos ítems del cuestionario, de manera global, el profesorado propone para el curso siguiente fomentar una mayor coordinación entre los docentes mediante la realización de actividades interdisciplinarias y la utilización de recursos on-line. En relación a esta última propuesta, dados los beneficios que ha conllevado la utilización de una web-home por uno de los profesores participantes en el proyecto, se ha solicitado al Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea un proyecto para ser desarrollado durante el curso 2008-09, con el fin de ampliar el conocimiento y la utilización de esta herramienta por otros profesores (García Sánchez, Martínez Juárez y Martínez Segura, 2008; Martínez Segura, García Sánchez y Martínez Juárez, 2008). Asimismo, el profesorado también demanda la dotación de un cañón de proyección y de un ordenador en todas las aulas en donde se vaya a impartir docencia a este grupo de alumnos y la existencia de mobiliario móvil. Por último, los profesores señalan que hay que insistir en concienciar al alumnado de sus obligaciones y responsabilidades como estudiantes universitarios. Señalan la conveniencia de la existencia de espacios para que los estudiantes puedan trabajar sin dificultad de forma autónoma -individual y en grupo- en el Centro o Facultad en momentos en los que el profesor no esté presente, así como concienciar a los alumnos de que la Universidad debe ser preferentemente su lugar de estudio, lo cual solventaría el problema del trabajo en grupo.

Respecto a la evaluación de las asignaturas integrantes en el proyecto desde la perspectiva de los estudiantes, los resultados obtenidos en los diez primeros ítems del cuestionario también han variado en función de la asignatura cursada:

- Los estudiantes han valorado la asignatura *Historia de la Educación* con una puntuación medio-alta en lo que se refiere a la relación entre contenidos, metodología y actividades, al desarrollo de competencias específicas y transversales, a la adecuación de tiempos y esfuerzos, la pertinencia de recursos y la conformidad con la calificación obtenida. La asignatura ha sido valorada con una puntuación medio-baja en lo que alude al desarrollo de las clases teóricas y prácticas y a los procedimientos de evaluación. Sin embargo, los estudiantes han otorgado a las tutorías una puntuación baja.

- La asignatura *Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación* ha obtenido una puntuación alta en lo que se refiere al desarrollo de las sesiones teóricas, prácticas y de tutoría, a la relación entre contenidos, metodología y actividades y a los procedimientos de evaluación. Los estudiantes han otorgado una puntuación medio-alta al desarrollo de competencias específicas y transversales, a la adecuación de tiempos y esfuerzos, a la suficiencia de recursos y a la conformidad con la calificación obtenida<sup>1</sup>.
- El alumnado del curso piloto ha valorado entre alta y muy alta la adecuación de tiempos y esfuerzos para el desarrollo de la asignatura *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. La relación entre contenidos, metodología y actividades y los procedimientos de evaluación han sido puntuados altamente. Asimismo, ha otorgado una puntuación media al desarrollo de las clases teóricas, a la adquisición de competencias específicas y transversales y a la suficiencia de recursos. Por último, la asignatura ha sido valorada con una puntuación baja en lo que se refiere al desarrollo de las clases prácticas, a las sesiones de tutoría y a la conformidad con la calificación obtenida
- La asignatura *Didáctica General* ha sido valorada entre alta y muy altamente por los estudiantes en lo que alude al desarrollo de las clases teóricas y las sesiones de tutoría, a la relación entre contenidos, metodología y actividades, a la adquisición de competencias específicas y transversales y a los procedimientos de evaluación utilizados. Los estudiantes han puntuado altamente el desarrollo de las clases prácticas y la adecuación de tiempos y esfuerzos. Finalmente, han otorgado una puntuación media a la suficiencia de recursos y baja a la conformidad con la calificación obtenida.
- Los estudiantes han valorado la asignatura *Teoría de la Educación* con una puntuación entre alta y muy alta en lo que se refiere al desarrollo de las clases prácticas y las tutorías, a la adquisición de competencias específicas y transversales, a la adecuación de tiempos y esfuerzos y a la suficiencia de recursos. La relación entre contenidos, metodología y actividades y los procedimientos de evaluación han sido valorados altamente, mientras que el desarrollo de las clases teóricas y la conformidad con la calificación obtenida han sido valoradas con una puntuación baja y bastante baja, respectivamente.
- En relación a la asignatura *Procesos Psicológicos Básicos*, los estudiantes han valorado muy altamente el desarrollo de las tutorías, la relación entre contenidos, metodología y actividades, la adecuación de tiempos y esfuerzos y los procedimientos de evaluación utilizados. Entre alta y muy altamente ha sido puntuado el desarrollo de las clases teóricas, la adquisición de competencias específicas y la suficiencia de recursos. La asignatura ha sido valorada con una puntuación alta en lo que se refiere al desarrollo de las clases prácticas y a la adquisición de competencias transversales. Por último, la conformidad del alumnado con la calificación otorgada, ha obtenido una puntuación baja.
- Para terminar esta valoración de resultados desde la perspectiva de los estudiantes, añadimos que la asignatura *Sociología de la Educación* ha obtenido una puntuación media en lo que se refiere a la suficiencia de recursos. El alumnado ha otorgado una valoración medio-baja al desarrollo de las clases prácticas, a la relación entre contenidos, metodología y actividades, a la adquisición de competencias específicas y transversales, a la adecuación de tiempos y esfuerzos y a los procedimientos de evaluación. Finalmente, el desarrollo de las clases teóricas, las sesiones de tutoría y la conformidad con la calificación otorgada por el profesor han obtenido una puntuación baja.

En relación al ítem undécimo del cuestionario, en el que se solicita a los estudiantes que añadan lo que consideren para mejorar cada una de las asignaturas evaluadas, no se han

obtenido muchas respuestas. Los pocos comentarios hacen referencia a cuestiones muy puntuales de cada materia que, prácticamente ya han sido incluidos en párrafos anteriores.

## 7. CONCLUSIONES

En general, la valoración del proyecto emprendido es bastante positiva, si bien, como se ha podido apreciar, la evaluación del mismo ha sido bastante heterogénea en función de las distintas asignaturas. Además, a veces profesores y estudiantes no coinciden en las puntuaciones otorgadas a una misma asignatura.

En este proyecto hemos invertido mucho tiempo y esfuerzo para elaborar unas guías docentes adaptadas al EEES, capaces de guiar y orientar los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya que siempre hemos sido conscientes de la importancia de la planificación como una de las tareas importantes que debemos realizar los docentes tanto universitarios como no universitarios. Hemos propuesto para próximos cursos efectuar una mayor coordinación entre el profesorado durante el desarrollo de las asignaturas -no sólo durante la planificación de éstas-, especialmente mediante la realización de actividades interdisciplinares y la utilización de recursos on-line.

Queremos insistir en la necesidad de una adecuada dotación de infraestructuras y recursos para la puesta en práctica de esta modalidad de proyectos, así como también dejar constancia de la gran dedicación del profesorado en este tipo de innovaciones que, por otro lado no ve compensado el tiempo y esfuerzo invertidos en un reconocimiento pleno como lo es la investigación.

Por otro lado, no podemos dejar pasar de largo la problemática que se presenta con los alumnos no asistentes dentro de una metodología que requiere la participación activa de los estudiantes, de la convocatoria de septiembre y de un modelo educativo que ha de tener en cuenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

De cualquier modo, esta nueva experiencia nos ha permitido profundizar un poco más en temas relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior y familiarizarnos de forma directa con aspectos tan importantes dentro del mismo como son: el crédito europeo, las competencias, nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, elaboración de materiales, la tutoría académica, las tecnologías de la información y la comunicación y variedad de procedimientos de evaluación, entre otros.

Además, la innovación realizada ha supuesto una oportunidad para reflexionar acerca de la forma en que los profesores universitarios emprendemos nuestras tareas docentes y nos ha permitido salir de nuestros despachos y trabajar en equipo compartiendo las experiencias personales de cada uno, adoptando acuerdos comunes, mediante el diálogo, la negociación y el consenso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P., HERNÁNDEZ ABENZA, L. y GARCÍA SANZ, MP. (Coords.) (2008). *Experiencias de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia (2007)*. Murcia: EDINUM.
- CAJIDE, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson, S.L. De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE PABLOS, J. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión*

- Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia.* (pp. 57-73). Málaga: Aljibe.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación.* <http://www.um.es/convergencia/legislacion/documentos/>.
- ESCANERO, J.F., SORIA, M., LAFUENTE, J.V. y EZQUERRA, L. (2007). *Formular y evaluar competencias.* Zaragoza: Prensas universitarias.
- EXLEY, K. y DENNICK, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Madrid: Narcea.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A., MARTÍNEZ JUÁREZ, M. y MARTÍNEZ SEGURA, M.J. (2008). Concepto de Web-Home para asignaturas universitarias. En P. Arnaiz, M.P. García Sanz y L. Hernández Abenza (Coords.). *III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.* Murcia: EDITUM. Disponible on-line en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2008/05/francisco-alberto-garcia.pdf> (consultado en Febrero de 2009).
- García Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES.* Murcia: Editum.
- INFANTE, A. (Dir.). *La enseñanza virtual en España ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Barcelona: Gestión 2000.
- MARTÍNEZ SEGURA, M.J., GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. y MARTÍNEZ JUÁREZ, M. (2008). Una WEB-Home como herramienta de enseñanza/aprendizaje: una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. *VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.* Universidad de Alicante. 9 y 10 de Junio. Disponible on-line en <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3B7.pdf> (consultado en Febrero de 2009).
- RODRÍGUEZ, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales.* Barcelona: Laertes Educación.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

# **EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD DE ASESORAMIENTO EN TUTORÍA DEL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**Antoni Giner Tarrida, *ICE de la Universidad de Barcelona***

## **Equipo de trabajo:**

**Francesc Imbernón (Coordinador), Carme Albaladejo, Adolfo Ariño, Antoni Giner, Beatriz Jarauta, Joana Puig, Oscar Puigardeu y Cecilia Urquizu**

## **1. INTRODUCCIÓN**

La tutoría es un eje vertebrador de los centros educativos en la sociedad actual. El tutor es el responsable de llevar a cabo esta tarea. Entendemos que el tutor es la persona que acompaña en el crecimiento de cada uno de sus alumnos, que le orienta y modela para sacar lo mejor de él a partir del liderazgo natural que el docente ejerce en el aula. Los niños y los jóvenes no crecen solos, todos evolucionamos gracias a las experiencias con las que nos encontramos a lo largo de la vida y de las reflexiones que nos plantean las personas importantes y significativas que tenemos a nuestro lado.

Ser tutor significa implicarse en la búsqueda del modo más adecuado para ayudar a que el/la alumno/a se supere y pueda crecer; en definitiva, modelar el alumno/a en su camino evolutivo para encajar en la sociedad. Ahora bien, con la nueva realidad de las aulas, esto no es fácil y comporta un nuevo perfil profesional ya que ser tutor quiere decir ser un profesional de la educación, labor muy distinta a la de ser un profesional de la enseñanza.

La formación de asesoramiento en tutoría que reciben los centros educativos, desde el programa de tutoría del ICE de la UB, pretende ayudar a los profesores en la construcción de su labor tutorial para poder mejorar su respuesta ante las necesidades que se plantean. Dada la importancia de esta formación, se consideró necesario realizar una evaluación de dicho proceso formativo así como de su impacto al pasar el tiempo.



La evaluación que se presenta se enmarca en los programas de formación permanente del profesorado en tutoría y pretende conseguir un objetivo centrado no solamente en resultados sino, también, en los procesos de esta modalidad formativa, que es la asesoría al centro. La formación en tutoría utiliza determinados recursos para obtener resultados. Así, la evaluación nos puede ayudar a mejorar la relación recursos/resultados con la identificación de puntos de mejora.

Se quiso conocer la satisfacción de los usuarios en el programa, es decir, la opinión que tienen del mismo, la influencia, impacto a largo plazo o la repercusión del programa en su práctica profesional.

Se han utilizado tres fuentes de información básica a la hora de realizar la evaluación de forma continuada, dinámica y sobre la totalidad del proceso formativo:

1. Los antecedentes (elementos previos a la entrada de asesor/a en el programa).
2. La transacción (relaciones, compromisos y encuentros que el profesorado tiene durante el asesoramiento).
3. Los resultados (los efectos o impacto del asesoramiento).

El objetivo final de este trabajo es sugerir cambios a los protagonistas de la acción (asesores y asesoras) para mejorar algunas partes del asesoramiento sobre tutoría y, a través de ello, del conjunto de otros asesoramientos. Cuando se sabe lo que pasa, se puede variar lo que se está realizando y también en el programa del ICE. Los cambios se pueden plantear a distintos niveles: en las prácticas profesionales, en las actitudes, en las concepciones, en las situaciones y las estructuras que las albergan. Hay algunos que pueden exigirse de inmediato mientras otros necesitan un tiempo considerable para implementarse.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. La investigación cualitativa

Las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación, responden fundamentalmente a tres criterios: el objeto de estudio (fenómeno de naturaleza social), nuestras intenciones substanciales como investigadores e investigadoras (comprensión de una realidad educativa) y nuestros propios supuestos epistemológicos y teóricos. Tomando como referencia estos tres criterios, hemos realizado una **investigación de carácter cualitativo** para llegar a la comprensión e interpretación de las acciones y significados de los agentes que intervienen en la realidad que era objeto de estudio.

El paradigma cualitativo –conocido también como paradigma interpretativo, fenomenológico, naturalista y humanista– pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Penetra en el mundo personal de los sujetos y busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997). Desde esta perspectiva, la realidad se constituye no sólo en hechos observables y externos sino también en significados, símbolos e interpretaciones construidos por el propio sujeto en interacción con el entorno.

De ahí se deduce que las prácticas humanas solamente se pueden hacer inteligibles a través de la comprensión de los significados que sus autores utilizan para darle sentido. Por este motivo, la investigación cualitativa se caracteriza por ser una investigación de las ideas y de los significados inherentes al propio individuo. Es por ello que la comprensión es la

finalidad principal de la investigación cualitativa pero también lo es el cambio y la toma de decisiones, aspectos que último término se dirigen a la transformación y mejora de la realidad y de los agentes educativos.

Tomando como referencia estas ideas iniciales, nuestra investigación se ha caracterizado por los rasgos siguientes:

- Hemos seguido un proceso deductivo-inductivo. En el acercamiento al campo, partimos de nuestros supuestos pero el estudio y análisis de los datos nos han aportado nuevos conceptos y apreciaciones.
- Ha sido una investigación holística en la que hemos tomado la realidad como un todo, teniendo múltiples variables de referencia y utilizando distintos instrumentos para recoger datos,
- Ha sido ideográfica en tanto en cuanto hemos intentado comprender las diferentes perspectivas individuales sobre la temática de interés y,
- Es una investigación que se ha caracterizado por ser contextualizada y abierta, es decir, dirigida fundamentalmente a la comprensión de la acción en su propio contexto, teniendo en cuenta el espacio y el tiempo en los que se produjeron la acción de asesoramiento en tutoría.

## 2.2. Nuestro estudio de casos: el estudio de casos múltiple

El estudio de casos es uno de los métodos característicos del enfoque cualitativo. Es un tipo de investigación adecuado para estudiar un caso o una situación en profundidad y durante un periodo relativamente corto de tiempo.

Los estudios de casos se caracterizan por ser particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo ya que utilizan múltiples y variadas fuentes de datos (Pérez Serrano, 1994). La relevancia de este método se encuentra en el hecho de que permite centrarse en un caso o situación concreta e identificar los procesos interactivos que lo conforman. (Walker, 1982. En Latorre, Del Rincón, Arnal, 1997).

Para Walker (1983), el estudio de un caso es el examen de un ejemplo de acción. Supone la recogida selectiva de información sobre hechos, situaciones, intenciones y valores y permite al investigador/a captar y reflejar los elementos que dan significado a una situación. Enmarcado en el enfoque ideográfico, el estudio de un caso pretende estudiar la realidad a través del análisis minucioso de las variables que componen esta realidad y de la interacción existente entre ellas y con el entorno.

Justificamos la elección de este método de investigación tomando como referencia las propiedades esenciales del estudio de casos, señaladas por Merriam (1988) de carácter **particularista**; es decir, a través de la misma pretendíamos conocer y comprender una situación concreta. En este caso, el impacto de la formación en materia de tutoría en cinco centros educativos. Es **descriptivo** porque buscamos una explicación rica y densa del fenómeno objeto de estudio. Así, con este informe nuestra intención es describir y dar a conocer los cambios generados en el profesorado y en los centros después de haber participado en una acción formativa de asesoría en tutorización. Y, finalmente, es **heurístico** en tanto se centra en comprender una realidad concreta y, por lo tanto, ofrece nuevos significados sobre esta realidad.

La presente investigación se trata de un estudio de casos múltiple, con una muestra polietápica formada por una muestra intencional de 5 escuelas, 3 de primaria y 2 de secundaria.

### 2.3. Categorías e instrumentos

A la hora de construir los instrumentos se tuvo en cuenta la formación inicial del profesorado, la formación permanente que había realizado así como la experiencia docente desarrollada.

#### ASPECTOS CURRICULARES

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
<b>FORMACIÓN</b>	<b>Formación inicial</b>	Consideraremos como formación inicial aquella que ha permitido el acceso de los docentes a su profesión y por tanto se considerarán las diferentes titulaciones académicas.
	<b>Formación permanente</b>	Se considerará formación continuada toda la relacionada con posgrados i másters cursados en universidades reconocidas y toda aquella formación permanente que pertenece a los planes de formación de zona o reconocida por el Departamento de Educación, especialmente la que tiene relación con el ámbito de la tutoría.
<b>EXPERIENCIA LABORAL</b>	<b>Específica docente</b>	Consideraremos los años de experiencia docente y los años de experiencia como tutor/a en el nivel educativo pertinente en centros educativos públicos o privados.
	<b>Otros sectores</b>	Se considerarán otras labores profesionales relacionadas o no con el campo de la educación y el tiempo dedicado.

Se realizó una categoría de competencias del profesorado tutor, como base para saber qué se iba a evaluar.

#### COMPETENCIAS PROFESIONALES

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
<b>ACTITUDES Y VALORES</b>	<b>Principios éticos de implicación</b>	Aquellas actitudes del tutor que ayudan al crecimiento del alumnado de su tutoría, mostrando respeto y aceptación a la persona como tal a partir de unos valores personales que lo acompañan.
<b>CONOCIMIENTO Y HABILIDADES</b>	<b>Conocimientos legales</b>	Todos aquellos conocimientos relacionados con los derechos y deberes de los tutores y los alumnos, las instrucciones de principio de curso publicadas por el Departamento de Educación y los relativos a la legislación vigente en el área de tutoría.

<b>CONOCIMIENTO Y HABILIDADES</b>	<b>Dinámicas de grupo</b>	Aquellas relacionadas con las características de un grupo clase y su dinámica, con las posibilidades y herramientas para conocer estas características y poder incidir en ellas de forma práctica a la vez que producir cambios.
	<b>Seguimiento y orientación académica de los/las alumnos/as</b>	Aquellas técnicas de acompañamiento académico y de orientación a los alumnos, tanto durante su formación obligatoria en la elección de créditos como en el proceso de orientación vocacional al finalizar la educación secundaria obligatoria o el bachillerato.
	<b>Seguimiento y orientación personal de los/las alumnos/as</b>	Conocimiento de las técnicas de entrevista con los alumnos y la capacidad para detectar posibles dificultades y aspectos relevantes en la prevención de riesgos psicosociales e intervenciones de prevención de la salud. Capacidad para realizar otras intervenciones básicas o de acompañamiento en el crecimiento personal de los/las alumnos/as.
	<b>Seguimiento y orientación a las familias.</b>	Conocimiento de los diferentes modelos de familia y de las técnicas de entrevista con las familias para transmitir y obtener información relevante. Tener la capacidad de detectar riesgos psicosociales y de salud para intervenir de forma básica cuando sea necesario.
	<b>Resolución de conflictos</b>	Disponer de conocimientos básicos para la resolución de conflictos y conocer técnicas y estrategias de diálogo y/o mediación para abordarlos de forma no violenta y realizar una labor de prevención sobre los mismos.

<b>FORMACIÓN</b>	<b>Asesoramiento</b>	Conocer las estadísticas propias del asesoramiento como modelo de formación continuada que permite un centro de trabajo con el centro.
------------------	----------------------	--

Una vez establecidas las competencias, se buscaron los instrumentos adecuados para poder conseguir dicha información.

Se construyeron los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario dirigido al profesorado que ha participado en el asesoramiento
2. Entrevista semiestructurada dirigida en el equipo directivo
3. Entrevistas semiestructuradas, dirigidas a:
  - 3a. 10 profesores/as tutores/as (2 de cada centro)
  - 3b. Asesores/as
4. Observación en el centro
5. Grupo de discusión con:
  - 5a. 5 tutores/as
  - 5b. Asesores/as
6. Análisis de material
7. Análisis de material del formador/a

El siguiente paso fue cruzar las categorías con los instrumentos necesarios para poder conseguir la información, lo que nos dio el proceso a seguir para obtener los datos finales.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación se describen en dos niveles:

- a. Resultados por centro: permiten tener una mirada global del proceso como programa de formación para la acción tutorial en general. Equivale al primer nivel de análisis. Los resultados por centro se obtienen a partir del análisis del primer nivel: triangulación de las entrevistas en el equipo directivo, en el profesorado del centro, la entrevista al/la formador/a y el diario de la evaluadora. Para facilitar la lectura y confidencialidad de los resultados, se ha hecho una codificación de los diferentes informantes de la investigación.
- b. Resultados generales: donde se describe la realidad del centro en cuanto al asesoramiento recibido sobre la acción tutorial. Este apartado de resultados corresponde al segundo nivel de análisis de la información recogida en las visitas a los cinco centros, en las entrevistas a los/las formadores/as, en el diario de la evaluadora y en el grupo de discusión de formadores/as. Estos resultados se han trabajado dentro de las tres categorías de la investigación:
  - Conocimientos legales y básicos.
  - Estrategias para llevar a término un plan de acogida, para trabajar el tema de la salud en el aula, para dinamizar el grupo clase, de soporte y acompañamiento al alumnado, de coordinación con familias y entidades externas, de coordinación con el equipo docente y de evaluación del proceso tutorial.
  - Principios éticos de implicación.

Los datos obtenidos han sido múltiples y de gran riqueza, y están recogidos en un informe completo elaborado por el ICE de la UB, que detalla todo el proceso de recogida de datos así como los resultados finales.

En esta comunicación presentamos una parrilla donde se pueden observar, en un resumen simplificado, las tendencias de los resultados que se obtuvieron.

EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD DE ASESORAMIENTO EN TUTORÍA...

Centro	DOCUMENTOS		CONOCIMIENTOS		ESTRATEGIAS								ÉTICA
	PAT	Plan acogida	Conocimientos legales	Conocimientos básicos	Para el plan de acogida	Para trabajar tema de salud	Dinamización del grupo-clase	Acompañamiento del alumno	Coordinación con las familias	Coordinación con servicios externos	Coordinación equipo docente	Evaluación de tutorías	Principios éticos
C1	No	Necesita mejorar	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Si es necesario	No	No	No	No
C2	En proceso	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
C3	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
C4	En proceso	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
C5	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
Mayoría Formadores	Sí	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No

#### 4. CONCLUSIONES

A modo de conclusiones generales, se puede decir que un buen asesoramiento sobre la acción tutorial requiere:

- Un tiempo de trabajo que permita profundizar y reflexionar personalmente y como claustro,
- Un compromiso de la institución para trabajar como proyecto o eje de educación de los alumnos. Es necesario que todos cuenten con un PAT,
- Una demanda clara del centro en cuanto a sus necesidades de formación,
- La planificación de un asesoramiento que contenga teoría pero que, sobre todo, proponga herramientas y estrategias de trabajo útiles,
- Unos/as formadores/as expertos en el tema y conocedores de la realidad,
- La entrega de un dossier de dinámicas con teoría y bibliografía,
- La empatía entre el/a formador/a y los participantes del asesoramiento.

En cuanto a los contenidos, podríamos destacar que:

- Es necesario que los formadores tengan en cuenta los procesos de acogida,
- Es necesario que se valore más la función preventiva y de promoción de la salud que puede significar la acción tutorial,
- Parece que el trabajo del entorno puede ser un tema especialmente difícil ya que, en muchas ocasiones, el formador no lo conoce suficientemente,
- Parece inexcusable el poco trabajo que se suele realizar con respecto a la evaluación de la función tutorial,
- Aunque pueda aparecer de forma implícita, se debería hacer un trabajo deontológico explícito durante los asesoramientos.

Con respecto al impacto de las formaciones en los centros, queremos destacar varios aspectos:

- La relación que el formador establece con los centros es un factor determinante para el impacto que causará la formación,
- La alta movilidad del profesorado y la poca estabilidad de los claustros en los centros públicos dificultan de forma notable el impacto de la formación,
- Mayoritariamente, parece que los aspectos trabajados por los formadores se implementan en los centros,
- Los centros tienen importantes dificultades en la redacción de documentos como PAT o el Plan de Acogida.

#### 5. PROPUESTAS DE MEJORA DE LOS ASESORAMIENTOS EN ACCIÓN TUTORIAL

Las propuestas de mejora para el desarrollo de un asesoramiento sobre la acción tutorial de calidad, que promueva un cambio en la comprensión y la práctica de la tutoría en los centros, se podrían resumir en cuatro aspectos importantes, mencionados a lo largo de este documento y que se encuentran en los comentarios de los informantes, son:

En lo referente a los centros susceptibles de recibir el asesoramiento:

- La formulación clara sobre las necesidades que han impulsado al centro a solicitar el asesoramiento,



- El compromiso y motivación del centro hacia un cambio para la mejora de su labor tutorial,
- Estabilidad de las plantillas para garantizar la implementación de la formación.

Con respecto a la modalidad y el formato del asesoramiento:

- La formación para la acción tutorial debe planificarse con un margen de tiempo suficiente para poder dar los conocimientos necesarios además de una puesta en práctica conducida por un asesoramiento continuo por parte del experto/a,
- Parece que el tiempo del que se dispone para las formaciones es suficiente, aunque hay aspectos importantes que se quedan fuera de los contenidos,
- La redacción del PAT no se puede realizar durante el asesoramiento: en primer lugar, se debe hacer un asesoramiento destinado a la formación y luego un segundo asesoramiento destinado a la redacción del PAT y a su evaluación, uno de los aspectos que más se echan de menos en las formaciones analizadas,
- Es importante introducir un proceso reflexivo en el claustro sobre los valores que impregnan su acción y el código ético que los acompaña.

En cuanto a los formadores, deberían ser:

- Formadores/as expertos/as en el tema de la acción tutorial y las temáticas contiguas y complementarias. Conocedores/as del contexto escolar en sus diferentes etapas educativas,
- Es necesario que dominen aspectos de comunicación y que dispongan de un material específico y un bibliografía cuidada que puedan aportar al centro,
- Es necesario que realicen un trabajo para establecer un buen vínculo con los centros ya que este aspecto es de gran relevancia para definir el impacto posterior de asesoramiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M.; HOPKINS, D. (1994), *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton.
- ARGUIS, R. y otros. (2001), *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Graó: Barcelona.
- ARTÉS, J. (1998). *Cómo crear pruebas objetivas*. Epise: Barcelona.
- ARVEY, R.D. y COLE, D.A. (1991). Evaluating change due to training. En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 89-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- AUSTIN, G.; REYNOLDS, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: an international survey. *School Organisation*, 10 (2-3), 167-178.
- BARRON, T. (1997). Is there an ROI in ROI? *Technical & Skill Training*, enero, 21-26.
- BASARAB, D.J. y ROOT, D.K. (1992). *The training evaluation process*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- BIRNBRAUER, H. (1996). Improving evaluation forms to produce better courses design. *Performance & Instruction*, enero, 14-17.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como instituciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla: Madrid.

- BROAD, M.L. y NEWSTROM, J.W. (1992). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo: Un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones*. Centro de Estudios Ramón Areces: Madrid.
- BUCKLEY, R. y CAPLE, J. (1991). *La formación: Teoría y práctica*. Díaz de Santos: Madrid.
- CABRERA C., E.; TRUJILLO T., D.; DE LEÓN H., C.; FERRER M., D.; GARCÍA S., E. (2006) *Tutorías afectivas*. En: Cuadernos de pedagogía N° 360, septiembre 2006. (p. 36 – 39).
- CAMPBELL, J.P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22, 565-602.
- COMELLAS, M.J. (Coord.) (2002) *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. CISSPRAXIS: Barcelona.
- CASCIO, W.F. (1991). Using utility analysis to assess training outcomes. En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 63-88). Jossey-Bass: San Francisco.
- DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2006) *Normativa: Full de disposicions i actes administratius d'educació*. N° 1104, Any XXIV Julio 2006 (Instruccions curs 2006-2007). Departament d'educació – Generalitat de Catalunya. (<http://www.gencat.net/educacio/depart/indnorma.htm>)
- FERNÁNDEZ, P. (2000). *Experiencia de un proceso de evaluación en el BSCH*. Comunicación presentada en las I Jornadas Universitarias de Formación Continua. Disponible en <http://www.forpas.us.es>
- FULLAN, M.G. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.
- FULLAN, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. Cassell: London.
- Gaines, D. y Robinson, J.C. (1998). *Seguimiento de resultados operativos (número 3)*. Epise: Epise.
- GALLEGO, S. y RIART, J. (Coord.) (2006) *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Octaedro: Barelona
- GARAVAGLIA, P. (1998). *La transferencia de la formación: ¿Cómo consolidarla?* Epise: Barcelona.
- GRAFINGER, D. (1998). *Evaluar los resultados del aprendizaje (número 4)*. Epise: Barcelona.
- HOPKINS, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10 (2-3), 179-194.
- INSTITUTO DE FORMACIÓN Y ESTUDIOS SOCIALES (1994). *La formación continua de los trabajadores*. Grayda: Madrid.
- KIRKPATRICK, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Training Club y Epise: Barcelona.
- LEWIS, T. (1996). A model for thinking about the evaluation of training. *Performance Improvement Quarterly*, 9, 13-18.
- OSTROFF, C. y FORD, J.K. (1991). En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 25-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- PARKER, T.C. (1973). Evaluation: The forgotten finale of training. *Personnel, November-December*, 61-63.
- PHILIPS, J.J.; BROAD, M.L.(eds.) (1997). *Transferring Learning to the Workplace*. ASTD.
- PHILLIPS, J.J. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Kogan Page: Londres.
- PHILLIPS, J.J. (1996a). How much is the training worth? *Training & Development*, abril, 20-24.

- PHILLIPS, J.J. (1996b). ROI: The search for best practice. *Training & Development*, febrero, 42-47.
- PINEDA, P. (2000). Rentabilidad de la formación. Comunicación presentada en las *I Jornadas Universitarias de Formación Continua*. Sevilla.
- SHARON G. FISHER y BARBARA J. RUFFINO. Establishing the value of training. Editorial centro de Estudios Ramón Areces.
- SCHEIN, E. H. (1988). Process consultation: its role in organization development. Reading: Addison-Wesley.
- SHELTON, S. y GEORGE (1993). Who's afraid of level 4 evaluation? *Training & Development*, junio, 43-46.
- TENA, M. y otros (1998) *La acción tutorial. De la práctica a la teoría*. Bruño: Madrid.
- Tichy, N. M. «Agents of Planned Social Change: Congruence of Values, Cognitions, and Actions». *A: Administrative Science Quarterly*, núm. 19, 1974.
- UNESCO (1995). Afrontar exitosamente los cambios. En Unesco, *Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. (115-125) Paris: UNESCO.
- VENTOSA, P. (1998). *Desde la evaluación de la formación al rendimiento de la inversión*. Epise: Barcelona.
- WEXLEY, K.N. (1991). Contributions to the practice of training. En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 487-500). Jossey-Bass: San Francisco.

# **LA EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS: UNA ESTRATEGIA VÁLIDA PARA ORIENTAR LA EVALUACIÓN AL APRENDIZAJE**

**Maria Soledad Ibarra Sáiz y Miguel Ángel Gómez Ruiz, *Universidad de Cádiz***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el Grupo de Investigación EvalFOR venimos liderando desde el año 2006 diferentes proyectos de investigación en los que colaboramos investigadores españoles de la Universidad de Cádiz y la Universidad de Sevilla, junto con investigadores iberoamericanos de la Universidad Nacional de Heredia (Costa Rica), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras) y la Universidad de San Carlos (Guatemala)<sup>1</sup>.

En una investigación previa (Ibarra Sáiz, 2007) se puso de manifiesto la utilización casi exclusiva de una evaluación tradicional, basada en un examen final con papel y lápiz, dirigida unidireccionalmente por el profesor y que poco o ningún “feedback” se ofrecía al estudiante de cara a su aprendizaje autónomo en la educación superior. Por otro lado, también se constató que el profesorado universitario tiene enormes carencias y necesidades para poder abordar con garantías el proceso de evaluación.

Esta realidad nos muestra la distancia que todavía nos separa de los conceptos evaluativos que demanda la adaptación de nuestras universidades al Espacio Europeo de Educación Superior y al nuevo entorno socioeconómico global, así como los avances teóricos y prácticos de los últimos años en el campo de la evaluación educativa. Estas exigencias

---

<sup>1</sup> Proyecto EvalCAU: Evaluación centrada en el aprendizaje y calidad en la educación superior. Ref. A/6152/06 y Ref. A/7841/07. Proyecto EvalPART: La participación de los estudiantes en la evaluación y calidad en educación superior. Ref. A/016477/08. Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

están basadas en centrar nuestro interés en la actividad y aprendizaje del estudiante, el uso de metodologías activas, el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida o basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en competencias académico-profesionales de carácter complejo (Gil Flores y otros, 2005; Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2008; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008).

En este contexto, apostamos por un nuevo enfoque conocido como “Evaluación Orientada al Aprendizaje” en el cual se considera la evaluación como una valiosa herramienta para desarrollar competencias en los estudiantes, así como para mejorar el nivel de implicación y motivación de los mismos, apostando por la participación y por el protagonismo del alumnado en su propia evaluación, cobrando especial relevancia la Evaluación por Compañeros.

En esta comunicación se presentarán una revisión de esta estrategia de evaluación participativa desde el nuevo enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje, así como las principales conclusiones obtenidas en un primer estudio sobre la validez de la evaluación por compañeros en el contexto de las enseñanzas de Máster universitario.

## **2. LA EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS ORIENTADA AL APRENDIZAJE**

### **2.1. Evaluación orientada al aprendizaje**

Evaluación y aprendizaje han sido tradicionalmente separadas como procesos independientes en el transcurso de la formación de los estudiantes. La evaluación ha servido para diferenciar claramente al profesor del alumno, estableciendo una rígida jerarquía en la que la valoración experta del docente se ejecutaba en un examen tradicional, sin hacer explícito ningún criterio de evaluación y sin proporcionar información sobre el proceso o resultado en el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación orientada al aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006; Carless y otros, 2006 y 2007; Keppell y otros, 2006; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008) es un constructo teórico, basado en la práctica universitaria, que hace hincapié en considerar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje a partir del cuál no sólo se puede extraer retroalimentación útil para el estudiante, sino que puede, por sí misma promover el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral.

De forma concreta, la práctica de la evaluación, para que la consideremos orientada al aprendizaje de los estudiantes, debe cumplir con una serie de condiciones propuestas por Carless, Joughin y Mok (2006), Carless y otros (2007) y Gibbs y Simpson (2004). Las condiciones se pueden resumir en tres ideas fundamentales:

1. Las tareas de evaluación deben ser tareas de aprendizaje, es decir, mediante la evaluación se debe promover la adquisición de competencias acordes con los objetivos académico-profesionales marcados.
2. Que la retroalimentación deje de ser simplemente información sobre un proceso realizado (feedback) para convertirse en retroalimentación prospectiva (Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2008) o, como proponen, Padilla Carmona y Gil Flores (2008:471), en *proalimentación* con el objeto de proveer entradas para conseguir mejorar tareas o actuaciones similares en el futuro académico y profesional.
3. El proceso de evaluación debe involucrar activamente a los estudiantes para que sean dueños de su propio aprendizaje y puedan trabajar competencias valiosas.

El énfasis participativo en el proceso de evaluación se concreta en la necesidad de promover estrategias como la evaluación por compañeros y la autoevaluación, ya que estas prácticas están directamente relacionadas con las oportunidades de aprendizaje, además de con la propia evaluación.

En relación con el foco de atención de esta comunicación, la evaluación por compañeros, autores como Keppell y otros (2006) nos hablan de “evaluación por compañeros orientada al aprendizaje” (learning-oriented peer assessment), partiendo del precepto que cualquier práctica o procedimiento de evaluación que utilicemos debe estar orientado a mejorar y promover aprendizajes significativos y duraderos (Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001; Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2007).

## **2.2. Evaluación por compañeros**

La evaluación por compañeros ha sido estudiada por numerosos autores en los últimos años. Algunas de las definiciones más relevantes e influyentes desde donde extraer la naturaleza y práctica de la evaluación por compañeros pueden ser las siguientes:

Para Dochy, Segeres y Sluijmans (1999) consiste en un proceso a través del cual un grupo de personas puntúa a sus compañeros. Por su parte, Falchikov (2001) la conceptualiza como la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes. Brew (1999) cita que la evaluación por compañero implica que los estudiantes hagan juicios y comentarios sobre el trabajo de los otros. Topping (1998) define la evaluación por compañeros o iguales como una práctica en las que los estudiantes consideran la cantidad, el nivel, el valor, la calidad y el éxito de los productos o resultados de sus semejantes.

La evaluación por compañeros puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o algún estudiante o grupo de estudiantes. La evaluación por compañeros se puede considerar como una de las formas más efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes (Prins y otros, 2005), sobre todo incrementando su intencionalidad formativa (Falchikov, 1995; Falchikov y Goldinch, 2000), fomentando el diálogo, la interacción enriquecedora y la creación de significados comunes con los otros compañeros e incluso docentes (Elwood y Klenowski, 2002).

La evaluación por compañeros se ha desarrollado y estudiado en diferentes países, contextos, materias y áreas de conocimiento (Topping, 1998; Sivan, 2000), algo que evidencia el interés y la aplicabilidad en distintas disciplinas académicas y profesionales en el ámbito universitario.

Como referencia a la construcción científica de la evaluación por compañeros hemos de destacar importantes revisiones sobre el tópico realizadas por Topping (1998), Falchikov y Goldfinch (2000) y la reciente publicación de síntesis de distintas revisiones llevada a cabo por parte de Bretones Román (2008).

Todos los análisis y metaanálisis citados tienen como principales líneas de investigación en la evaluación por compañeros la *fiabilidad* y la *validez* de esta estrategia evaluativa (Topping, 1998; Brew, 1999; Falchikov y Goldfinch, 2000; Bretones Román, 2008; Marín García, 2009). Hemos de aclarar que en este contexto la fiabilidad se define

como el grado de coincidencias existentes en las evaluaciones realizadas por otros estudiantes y la validez como el nivel de similitud respecto a la evaluación realizada por el docente o, en su caso, los docentes.

Distintos trabajos ponen de manifiesto la actitud positiva y el alto grado de satisfacción de los estudiantes cuando se implican en la evaluación por compañeros (Gatfield, 1999; Wen y Tsai, 2006). De forma complementaria, se ha podido constatar en diversos estudios que la utilización adecuada de la evaluación por compañeros puede incidir en el desarrollo de competencias académica-profesionales como las siguientes (Brew, 1999; Sivan, 2000; Prins y otros, 2005):

- Potencia estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes
- Se amplía la capacidad de resolver problemas, ampliando las opciones
- Se mejora la capacidad de discusión y negociación
- Motiva el pensamiento e incrementa el aprendizaje y la confianza de los estudiantes

Como factor destacado, se incide en la literatura especializada a resaltar la contribución de la evaluación por compañeros al desarrollo de la metacognición, sobre todo en lo referido al autoconocimiento, autorregulación y suficiencia (Boud, 1991; Gibbs y Jenkins, 1992; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008).

### **3. UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA VALIDEZ DE LA EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS**

A continuación presentaremos una investigación inicial, realizada en el contexto de un Máster universitario, en la que se contó con la colaboración de los estudiantes para llevar a cabo la evaluación entre iguales y, a partir de la cual, se viene trabajando en nuevas vías de investigación en las que se amplía el foco de atención a otros aspectos relacionados con esta estrategia de evaluación.

#### **3.1. MÉTODO**

##### *3.1.1. Participantes*

En la experiencia participaron un total de 12 alumnos y alumnas de la primera promoción del Máster Oficial de la Universidad de Cádiz en “Psicología, Educación y Desarrollo – Orientación y Evaluación Educativas” (curso 2006/2007). Existían numerosas diferencias respecto a la edad, nacionalidad e incluso al nivel académico (diplomados y licenciados).

Por otra parte, participaron un total de 6 docentes del Máster, en concreto los coordinadores de los módulos de dicho Máster, todos ellos con una amplia experiencia en la docencia e investigación universitaria.

##### *3.1.2. Instrumentos*

Para el desarrollo de la evaluación por compañeros se utilizó el instrumento denominado “Valoración de las presentaciones orales y defensa de las memorias de profundización”, construido sobre la base de una escala de valoración con un total de 12 ítems tipo Likert (1 a 5) y con un apartado para incluir observaciones.

Los ítems estaban referidos a aspectos clásicos en las presentaciones orales tales como la fluidez, claridad, recursos utilizados durante la presentación, originalidad, organización, respuestas ofrecidas a las cuestiones planteadas, etc.

### 3.1.3. Procedimiento

Para culminar el Módulo Específico del Máster, el alumnado debía realizar un trabajo final sobre alguna línea investigativa de este programa de posgrado. La evaluación por compañeros se realiza de forma individual por cada estudiante de la presentación y defensa oral de dicho trabajo. En la sala estaban presentes tanto los estudiantes como los 6 docentes constituidos en forma de tribunal. Cada alumno tenía aproximadamente unos 20 minutos para la exposición oral, posteriormente se abría una ronda de preguntas por parte de los profesores, se daba opción a responder al orador y, para finalizar la intervención, se ofrecía al resto de estudiantes realizar comentarios y preguntas.

Una vez finalizada la presentación y defensa oral, cada uno de los compañeros procedía a cumplimentar la escala de valoración, entregándolas a la coordinación del Máster al finalizar el acto de defensa pública.

Por su parte, los docentes fueron tomando anotaciones a lo largo de las presentaciones y, una vez finalizadas las mismas, celebraron una reunión de consenso para determinar la calificación global (en una escala de 1 a 10) otorgada a cada uno de los estudiantes.

## 3.2. RESULTADOS

Tras analizar las calificaciones emitidas por estudiantes y profesorado, en la siguiente tabla podemos observar los resultados obtenidos al realizar la correlación de Pearson entre las variables.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos y correlación de Pearson

	N Válidos	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Media_Alumnos	Calificación
Media_Alumnos	12	3,8920	,45662	3,31	4,64	1	,920(**)
Calificación_Profesorado	12	6,6250	1,81064	4,00	9,00	,920(**)	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como podemos comprobar las valoraciones realizadas por los alumnos sobre la presentación oral de sus compañeros y la nota asignada por los 6 docentes están altamente correlacionadas (0,920).

Por lo que a la luz de los resultados, concluimos que la evaluación por compañeros desarrollada está positivamente relacionada con la calificación asignada por los docentes y por lo tanto, indica una alta validez.

## 4. CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS



Estamos presenciando en las instituciones universitarias españolas un cambio de perspectiva pedagógica, que está altamente influenciada por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, y a un nuevo y cambiante entorno sociolaboral global. Se apuesta de forma contundente por el desarrollo de competencias que favorezcan el aprendizaje autónomo y continuo, el trabajo en grupo y colaborativo, la resolución de problemas y conflictos, la aplicación de conocimientos y la emisión de juicios reflexivos.

Como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación está siendo considerada desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje como una excelente oportunidad para trabajar numerosas competencias que permitan un aprendizaje significativo y aplicable a nuevos contextos académicos y profesionales.

Dentro de esta nueva concepción de la evaluación, la participación de los estudiantes en la evaluación se considera imprescindible. Esta participación debe estar avalada por un cambio de mentalidad por parte del docente que implique la variación de los roles y los repartos de poder tradicionalmente asignados, así como la asimilación de otras metodologías docentes y la férrea creencia que la evaluación no es una actividad que se hace al alumnado, sino un proceso realizado con ellos (Brew, 1999). En definitiva y como nos recuerdan Padilla Carmona y Gil Flores (2008), lo fundamental es el cambio de actitud de los docentes, no la utilización de instrumentos o prácticas innovadoras concretas.

La evaluación por compañeros es una estrategia que permite desarrollar competencias y comprometer a los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje. Al igual que otros estudios (Falchikov y Goldfinch, 2000; Segers y Dochy, 2001; Bretones Román, 2008; García Marín, 2009) hemos demostrado que esta práctica, con la suficiente formación, fomenta la capacidad de los estudiantes de establecer valoraciones acertadas, tomando como referencia la puntuación de los docentes, a los que se le supone con mayor competencia al respecto.

Partiendo de este importante hecho, se abrirán otras líneas de investigación para ahondar en distintas prácticas y perspectiva. Por ejemplo, la realización de evaluaciones de compañeros de forma colaborativa, mediante el consenso con el evaluado, con el docente y/o con otros compañeros. Esta conceptualización acerca la evaluación por compañeros a la autoevaluación y la evaluación colaborativa, propuestas integrales pocas veces desarrolladas y estudiadas que permitirían la adquisición de aprendizajes útiles para los estudiantes (Jordan, 1999).

Respecto al contenido de lo evaluado en la evaluación por compañeros, parecen existir reticencias para investigar más allá de los tradicionales tests, pruebas escritas o presentaciones orales. Por ello, consideramos necesario profundizar en la evaluación por compañeros mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación<sup>2</sup> o centrada en la evaluación de destrezas profesionales (Bretones Román, 2008).

En último lugar y con el fin de alcanzar aprendizajes y desarrollar competencias valiosas para el futuro académico y profesional del alumnado, consideramos crucial abordar la evaluación por compañeros orientada al aprendizaje considerando las siguientes cuestiones claves:

---

<sup>2</sup> En la actualidad trabajamos al respecto en el Proyecto EvalHIDA: Evaluación de Competencias con Herramientas de Interacción Dialógica Asíncrona (foros, blogs y wikis). Registro: EA2008-0237. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (Ministerio de Ciencia e Innovación).

1. Necesidad de informar e involucrar a los estudiantes desde el comienzo del proceso de evaluación. Es conveniente no sólo informar a los estudiantes de los criterios que tendrán que utilizar, sino que es necesario implicarlos en un diálogo colaborativo (Carless, 2006 los denomina diálogos sobre evaluación) sobre la formalización y definición de dichos criterios de evaluación, para lograr mayor significatividad, comprensión y mejorar con ello el aprendizaje mediante la evaluación por compañeros (Topping, 1998; Brew, 1999; Sivan, 2000; Elwood y Klenowski, 2002; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008).
2. Es recomendable presentar ejemplos a los estudiantes y realizar actividades de formación y entrenamiento previo a su aplicación (Topping, 1998; Orsmond, Merry y Reiling, 2002). Al igual que ocurre con los docentes, la práctica y la formación al respecto harán más eficaces y exitosas las evaluaciones por compañeros, a la vez que fomentará la reflexión y el aprendizaje de competencias relacionadas con la capacidad de emitir juicios y valorar procesos y productos.
3. Enseñar a proporcionar retroalimentación, no sólo puntuaciones. Es necesario fomentar la “retroalimentación por compañeros” (peer feedback) que es entendida como un proceso de comunicación a través del cual los estudiantes desarrollan un diálogo relacionado con la valoración del rendimiento y ejecución de una actividad (Liu y Carless, 2006).
4. Sistematizar las evaluaciones por compañeros. La evaluación no debe regirse por criterios informales o privados, por ello es necesario establecer procedimientos de evaluación correctamente definidos, realizados preferentemente de forma colaborativa con los estudiantes, y que nos permita clarificar e identificar en un documento público y consensuado los criterios, las tareas y los instrumentos de la evaluación por compañeros (Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2008).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDAS ALSINA, M.I. y CABRERA RODRÍGUEZ, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- BOUD, D. (1991). *Implementing students self-assessment*. Campbelltown: Higher Education Research and Development Society of Australia Incorporated.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London: Routledge.
- BRETONES ROMÁN, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347: 181-202
- BREW, A. (1999). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown y A. Glasner, A. (Ed.) (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press (Trad. cast.: *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 2003, 179-189).
- CARLESS, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233.
- CARLESS, D.; JOUGHIN, G. y MOK, M.M.C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- CARLESS, D.; JOUGHIN, G.; LUI, N.F. y ASSOCIATES (2007). *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- DOCHY, F.; SEGERS, M. y SLUIJMANS, D. (1999). The use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

- ELWOOD, J. y KLENOWSKI, U. (2002). Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(3), 243-256.
- FALCHIKOV, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- FALCHIKOV, N. y GOLDFINCH, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- GATFIELD, T. (1999). Examining students satisfaction with group projects and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377.
- GIBBS, G. y JENKINS, A. (1992). *Teaching large classes in higher education*. London: Kogan Page.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- GIL FLORES, J. y otros (2005). *La Enseñanza Universitaria. Planificación y desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS.
- IBARRA SÁIZ, M.S. (Coord.) (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
- IBARRA SÁIZ, M. S. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- IBARRA SÁIZ, M.S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y GÓMEZ RUIZ, M.A. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. *Actas de la Conferencia Iberoamericana LAMS 2008*. Cádiz: LAMS Foundation, 81-90.
- JORDAN, S. (1999). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner, A. (Ed.) (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press (Trad. cast.: *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 2003, 191-201).
- KEPPELL, M.; AU, E.; MA, A. y CHAN, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- LIU, N.F. Y CARLESS, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- MARÍN GARCÍA, J.A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-98.
- ORSMOND, P.; MERRY, S. y REILING, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- PADILLA CARMONA, M.T. y GIL FLORES, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- PRINS, F.J.; SLUIJSMANS, M.A.; KIRSCHNER, P.A. y STRIJOS, J.W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- SEGBERS, M. y DOCHY, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- SIVAN, A. (2000). The implementation of peer assessment: an action research approach. *Assessment in Education*, 7(2), 193-213.

- TOPPING, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- WEN, M.L. y TSAI, C.C. (2006). University student's perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.



# DEMANDAS TÉCNICO-FORMATIVAS Y CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LA SUPERDOTACIÓN

Lara López Hernández, *Universidad de La Rioja*

## 1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por las personas con superdotación ha estado presente a lo largo de toda la historia. Ya en la época clásica hubo atención hacia ellos, Sócrates pensaba que poseían un “don de la naturaleza”. Aunque fue con Galton y su obra “Heredity Genius” (1869), la cual apoyaba la relación entre “genio” y herencia, cuando el concepto alcanzó valor social en todo el mundo. Las “Escala de Inteligencia” de Binet (1905), o “Escala Stanford-Binet” con el índice de medida del “Cociente de Inteligencia” o “CI”, se convirtieron en los principales baremos para comparar la inteligencia a principios del siglo pasado. La perspectiva psicométrica tenía como único objetivo la medida de la inteligencia (Castelló, 1997), y la idea de superdotación se restringía a un concepto monolítico de la inteligencia, dado que no incluía la creatividad y carecía de un marco teórico firme que diese sentido a los resultados de los estudios (Acereda y Sastre, 1998). Es con el “Modelo de los tres anillos” de Renzulli (1976), cuando se da un impulso en el concepto, entendiendo la superdotación como la interacción de capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad. Mönks (1998), matiza lo anterior incluyendo la influencia de los marcos sociales como la familia, el colegio y los compañeros.

Es crucial una llevar a cabo una correcta identificación, la cual debe partir de los rasgos esenciales que configuran una alta capacidad intelectual, desde una perspectiva multidimensional, y contando con la evaluación de la personalidad, el rendimiento académico del alumno y de auto-informes. Todo ello debe realizarse a través de diferentes pruebas formales e informales, y con la ayuda de agentes profesionales como padres, profesores e iguales que nos den información sobre las características de los sujetos estudiados (Acereda y Sastre, 1998). Y es especialmente importante, realizar una correcta diferenciación conceptual,

(características de un superdotado, de un genio, de un talentoso, etc.) con el fin de promover las medidas adecuadas a cada caso en concreto.

En este estudio se pretende principalmente averiguar la formación del profesorado para trabajar con este colectivo. Y a esto precisamente, hace referencia el Real Decreto para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que marcó un punto de inflexión en materia educativa, aludiendo específicamente a la necesidad de profesionales con formación especializada en superdotación: “...A este fin, los equipos de orientación psicopedagógica...contarán con profesionales con una formación especializada”. (Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, B.O.E. 2-6-1995).

Pero parece que estas medidas de formación, no se están llevando a cabo dado que, los resultados de algunos estudios sobre el conocimiento de los docentes acerca de la superdotación, muestran que hay un mal conocimiento, reclamando en consecuencia, una mayor formación y orientación que guíe la intervención educativa de los profesores con estos alumnos. Es por esto que, se pretende apresar el conocimiento sobre el concepto y medidas educativas de intervención con alumnos superdotados. Para ello, se definen unos objetivos, que guiarán la propuesta metodológica, para la extracción de resultados. Los objetivos propuestos son: 1- Averiguar qué es la superdotación según los docentes; 2- Conocer cuál es su formación sobre Altas Capacidades y si, en función de ello, pueden realizar una primera identificación en el grupo-clase; 3- Conocer las Medidas de Atención a alumnos superdotados que cuentan en sus centros educativos; y 4- Conocer qué piden los docentes para mejorar su trabajo con los alumnos de Alta Capacidad intelectual.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La población es la de profesores y profesoras que imparten el curso de 1º de la ESO, en los colegios, públicos y concertados de Logroño. Dada la imposibilidad de llegar a todos ellos, debido a su dispersión geográfica, se extrajo una muestra de estudio a través de un muestreo aleatorio simple. Para ello se han elegido al azar, cuatro centros públicos y cuatro concertados, situados en diferentes zonas de Logroño, con el fin de que la muestra fuera representativa. El número de sujetos que participan en el trabajo es de n=73 en total, de los cuales devuelven el cuestionario, n=39, siendo éste el número final de participantes.

Los cuestionarios cumplimentados en cada Centro Educativo han sido los siguientes: I.E.S Sagasta, n=8; I.E.S Del Huyar, n=4; I.E.S Escultor Daniel, n=11; Colegio Compañía de María, n=8; Colegio San José, n=4; y Colegio Inmaculada Concepción, n=4. Por lo tanto, el total de cuestionarios recogidos han sido, n=23 en los centros públicos y n=16 en los centros concertados.

### 2.2. Instrumento

Según el objetivo general del trabajo (conocer las demandas y conocimientos de los profesores de 1º de la ESO acerca de la superdotación), y teniendo en cuenta criterios de tipo científico, técnico y práctico, la decisión se decanta hacia el cuestionario como instrumento básico de recogida de datos. Los ejes que han fundamentado la construcción de las preguntas del cuestionario son los que siguen: a) Concepto (qué entienden los docentes por un alumno superdotado); B) Identificación (de qué manera identifican al alumno en clase); c) Formación (cursos realizados en este campo); d) Demanda (qué piden los docentes respecto a este colectivo); y e) Medidas de Atención (adaptaciones educativas para estos alumnos en los

colegios en los que imparten docencia). A partir de esto, se configuró un cuestionario de tipo mixto, compuesto por preguntas abiertas y cerradas, adoptando su forma definitiva con 30 preguntas.

### 2.3. Procedimiento

Se eligieron, al azar, cuatro centros educativos públicos y cuatro concertados comprendidos en diferentes partes (criterio por zonas) de Logroño, con el fin de que la muestra fuera representativa de toda la ciudad. La demanda de participación a los colegios ha tenido lugar mediante carta y posteriores contactos telefónicos con los Directores. En un principio, se eligieron cuatro centros de cada clase, pero la aceptación de participación condicionó que, definitivamente, fueran tres centros públicos y tres centros concertados. Extraídos los centros educativos participantes, se determinó el número de profesores en función del número de asignaturas, y confiando los cuestionarios a aquellos con mayor cantidad de asignaturas impartidas.

Elaborado el cuestionario, se sometió a una “valoración interjueces”, con el fin de asegurar su validez. Para ello se contactó con tres profesores de la Universidad de la Rioja, titulados en Psicología, solicitándoles que se pronunciasen sobre: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación del lenguaje empleado, c) exposición y orden de las cuestiones presentadas y, d) amplitud de las cuestiones. Tras la recogida de la valoración Inter.-jueces se elaboró una Tabla de respuestas, procediéndose a modificar en función de ella el cuestionario inicial, obteniendo, así, el instrumento final.

Después de la elaboración del cuestionario final, se contactó con los centros participantes, y los cuestionarios fueron entregados en un sobre, al Director de cada Colegio. Los cuestionarios cumplimentados en cada Colegio han sido los siguientes: IES Sagasta; quince cuestionarios de los cuales, respondieron ocho. IES del Huyar; quince cuestionarios, de los cuales respondieron cuatro. IES Escultor Daniel; quince cuestionarios, de los cuales respondieron once. Colegio San José; diez de los cuales respondieron cuatro. En total, se devolvieron  $n=39$  cuestionarios resueltos.

Una vez recogidos todos los cuestionarios, se realizarán los siguientes tipos de análisis: primero el análisis descriptivo de los datos, mediante el cálculo de las frecuencias y su representación gráfica, siguiendo los pasos que siguen: a) Vaciado de preguntas cerradas con respuestas de gradiente de 0-3; b) Introducción de los códigos de datos de respuestas cerradas en el programa de SPSS con el fin de obtener frecuencias, y la representación gráfica de las mismas, mediante el diagrama de barras; c) Vaciado de preguntas abiertas, para convertirlas en código alfanumérico, que permite el cálculo estadístico, procediendo de la siguiente manera: 1) Categorizar las respuestas abiertas en función de la similitud conceptual de contenido; 2) Obtenidas las categorías de respuesta excluyentes entre sí, se codificarán alfanuméricamente para ser procesadas mediante el programa SPSS y d) Establecidas las categorías y el vaciado de los cuestionarios, se realizarán los Estadísticos Descriptivos para extraer frecuencias y porcentajes, y su representación gráfica, mediante diagrama de barras. Y por último el análisis Inferencial de las respuestas (Chi Cuadrado), fijando el margen de error máximo de un 5% mediante el programa SPSS. Con él se determinarán las diferencias significativas entre las respuestas obtenidas en función de: a) Tipo de Colegio al que pertenecen; b) Nombre del Colegio al que pertenecen.



Los resultados de todo ello se muestran en la tabla siguiente:

Tabla n° 1. Frecuencias, porcentajes y valor Chi Cuadrado

EJES	Ítem	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA												n2	Sig-nifi-ca-ción
		FRECUENCIAS						PORCENTAJE							
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
1. Concepto	1	28	6	3	2			71,8	15,4	7,7	5,1			46,436	,000 *
	6	15	23	1				38,5	59,0	2,6				19,077	,000 *
	6a	6	4	29				15,4	10,3	74,4				29,692	,000 *
	23	14	22	3				35,9	56,4	7,7				14,000	,001 *
	24	16	16	7				41,0	41,0	17,9				4,154	,125
	24a	9	5	25				23,1	12,8	64,1				17,231	,000 *
	28	4	17	16	2			10,3	43,6	41,0	5,1			18,949	,000 *
	29a	37	0	2				94,9	0	5,1				31,410	,000 *
	29b	14	15	10				35,9	38,5	25,6				1,077	,584
2. Identificación	3	13	25	1				33,3	64,1	2,6				22,154	,000 *
	3a	9	2	28				23,1	5,1	71,8				27,846	,000 *
	27	28	6	5				71,8	15,4	12,8				26,000	,000 *
	27a	3	2	34				7,7	5,1	87,2				50,923	,000 *
	30	22	17	0				56,4	43,6	0				,641	,423
3. Formación	2	19	20					48,7	51,3					,026	,873
	8	3	35	1				7,7	89,7	2,6				56,000	,000 *
	10	3	0	11	3	2	20	7,7	0	28,2	7,7	5,1	51,3	30,615	,000 *
	10a	1	1	37				2,6	2,6	94,9				66,642	,000 *
	12	3	35	1				7,7	89,7	2,6				56,000	,000 *
	12a	1	1	37				2,6	2,6	94,9				66,462	,000 *
	15	18	18	3				46,2	46,2	7,7				11,538	,003 *
	15a	11	4	24				28,2	10,3	61,5				15,846	,000 *
	16	4	33	2				10,3	84,6	5,1				46,308	,000 *
	16a	1	2	36				2,6	5,1	92,3				61,077	,000 *
	18	3	36	0				7,7	92,3	0				27,923	,000 *
	21a	4	28	7				10,3	71,8	17,9				26,308	,000 *
	21b	7	26	6				17,9	66,7	15,4				19,538	,000 *
	21c	35	3	1				89,7	7,7	2,6				56,000	,000 *
	21d	35	3	1				89,7	7,7	2,6				56,000	,000 *
	21e	2	1	36				5,1	2,6	92,3				61,077	,000 *
	26	2	37	0				5,1	94,9	0				31,410	,000 *
4. Demanda	2a	11	4	24				28,2	10,3	61,5				15,846	,000 *
	4	25	14					64,1	35,9					3,103	,078
	5	12	8	4	15			30,8	20,5	10,3	38,5			7,051	,070
	7	5	7	5	22			12,8	17,9	12,8	56,4			20,795	,000 *
	9	0	7	32				0	17,9	82,1				16,026	,000 *
	11	14	4	21				35,9	10,3	53,8				11,231	,004 *
	13	22	8	9				56,4	20,5	23,1				9,385	,009
	14a	29	4	6				74,4	10,3	15,4				29,692	,000 *
	14b	8	15	16				20,5	38,5	41,0				2,923	,232
	17	11	12	16				28,2	30,8	41,0				1,077	,584
25	10	5	24				25,6	12,8	61,5				14,923	,001 *	
5. Medidas de Atención	19	7	25	7				17,9	64,1	17,9				16,615	,000 *
	20	3	1	35				7,7	2,6	89,7				56,000	,000 *
	22	2	35	2				5,1	2,6	92,3				5,846	,000 *
	22a	1	1	37				2,6	2,6	94,9				66,462	,000 *

Dónde \*: diferencias significativas

1- Los docentes en general, tienen un concepto de la superdotación caracterizado por creer que, los alumnos superdotados no son problemáticos, ni necesitan un trato diferente en el aula, y que, tienen otras características además del alto cociente intelectual. También piensan, sin haber diferencias significativas, que o bien “nacen” o bien “se hacen”, apoyando la afirmación en las respuestas referidas en la pregunta 29a, en la que significativamente declaran pensar que “nacen”. Es decir el concepto al respecto es confuso.

2- Los docentes no tienen claro cómo identificar a estos alumnos en su clase, dado que, la mayoría no los han tenido, o tal vez la falta de conocimiento les impide identificarlos. Además, creen que el primer rasgo de identificación debe de ser el alto cociente intelectual, desconociendo la mayoría de los sujetos participantes, otras medidas para su identificación. Aunque reconocen acertadamente que debe de ser la comunidad educativa quien se encargue de esto.

3- Los docentes tienen poca formación respecto a la superdotación, y medidas de intervención. La mayoría no conocen las Medidas de Atención para el trabajo con el superdotado, ni metodologías formativas para ellos. Significativamente, los profesores, en caso de tener algún superdotado en el aula, se dirigirían al Departamento de Orientación. Respecto a las medidas de intervención declaran desconocer la mayoría de ellas, salvo el Aula de Apoyo y las Adaptaciones Curriculares para este colectivo.

4- La mayoría de los docentes participantes ven la necesidad de introducir Medidas de Atención en su Centro. Según ellos, el tipo de modificación más importante es: a) la formación del profesorado dentro del aula, en su trabajo directo con el alumno; b) que los centros educativos deben de cambiar tanto a nivel de la Administración (medios materiales) como a nivel de aula (formación metodológica del profesor) y, c) que la Administración, debiera de adoptar medidas más allá de las que aparecen en el Diseño Curricular Básico como: talleres formativos, cursos especiales para toda la comunidad educativa y reuniones periódicas con los padres de estos alumnos. Entre ellas, la medida más importante es la de implantar recursos y formar a la comunidad educativa, fomentando por encima de todo la integración de los alumnos superdotados.

5- En este apartado se evidencia que los centros educativos no ofrecen suficientes Medidas de Atención para los alumnos con superdotación intelectual, según los profesores participantes.

Al cruzar datos entre las cuestiones principales de cada eje y las respuestas dadas a ellas por los profesores participantes en los centros públicos y privados en una tabla de contingencia se desprende que hay pocas diferencias significativas, entre centros públicos y privados, y solo en una de ellas (demandas en tres ámbitos para la formación del profesorado), los profesores de los colegios privados, responden que no tienen conocimiento en dicho aspecto, a diferencia de los profesores en centros públicos, que si lo tienen.

### 3. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, y en relación con los objetivos propuestos las conclusiones de este trabajo apuntan hacia:

Objetivo 1. *Averiguar que es la superdotación según los docentes*: En general los docentes participantes tienen un concepto de la superdotación caracterizado por creer que no son alumnos problemáticos y valorando en ellos otras características además de un alto cociente intelectual. También piensan que, los superdotados además de “nacer” como tal, deben “hacerse”, a través de sus experiencias educativas.

Objetivo 2. *Conocer cuál es su formación sobre Altas Capacidades y si en función de ello, pueden realizar una primera identificación en el grupo clase*: Las diferencias halladas sugieren que los docentes tienen poca formación respecto a la superdotación y medidas de intervención con los mismos, y en caso de tener en su clase alguno de ellos, se dirigirían al Departamento de Orientación, para ser asesorados. Las diferencias respecto a la

identificación, sugieren que los docentes no saben cómo identificar a los alumnos superdotados, postulándose que tal vez las lagunas en su conocimiento les impiden hacerlo adecuadamente. La mayoría cree que el cociente intelectual es el principal rasgo para la identificación de los superdotados, y reconoce que debe ser la comunidad educativa quien debe encargarse de la identificación de estos alumnos.

Objetivo 3. *Conocer las Medidas de Atención a alumnos superdotados que cuentan en sus centros educativos:* La mayoría de los docentes ven la necesidad de introducir Medidas de Atención en su Centro, ya que éste no las ofrece, pensando en la formación del profesorado dentro del aula como la modificación más importante. También opinan que se debieran implantar recursos y formar a la Comunidad Educativa, fomentando la integración de los alumnos superdotados en colegios ordinarios.

Objetivo 4. *Conocer qué piden los docentes para mejorar su trabajo con los alumnos de Alta Capacidad intelectual:* La existencia de diferencias significativas halladas entre las respuestas de los profesores participantes indica que la única respuesta diferenciadora entre docentes en centros públicos o privados es el reconocimiento explícito de la necesidad de formación, más evidente entre aquellos que trabajan en los centros educativos públicos.

En conclusión, a pesar de las diferencias halladas entre las respuestas de los profesores participantes que apuntan tendencias en su conocimiento del concepto, características, identificación y medidas de intervención educativa, la única diferencia significativa es la de su demanda de necesidad formativa. No hay duda que, mejorando ésta se optimizaría tanto su concepto como sus posibilidades de intervención en el aula.

Dar respuesta a esta necesidad de formación entre el profesorado, debe ser uno de los objetivos-clave al que debiera responder la Administración competente.

## REFERENCIAS

- ACEREDA A. y Sastre S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- BINET, A. y SIMON, T. (1905). Application des méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux d'hospice et d'école primaire. *L'Année psychologique*. 11, 245-336.
- BINET, A. y SIMON, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année psychologique*. 14, 1-94.
- CASTELLÓ, A. (1997). Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. En C, Martín (coord), Superdotados. *Problemática e intervención* (pp. 75-102). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MÖNKS, F. y VAN BOXTEL, H. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. (pp 100-150). Madrid: Santillana.
- RENZULLI, J. S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. New York. Creative Leading Press.
- RENZULLI, J.S. (1976) The enrichment triadic model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20 (3), 303-326.
- SASTRE, S y ACEREDA, A (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faísca: revista de Altas Capacidades*. 6, 3-25.

# **EL CONTEXTO ESCOLAR Y EL CAMBIO DE LAS ESTRATEGIAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL A TRAVÉS DEL DIAGNÓSTICO**

**Jesús Miguel Muñoz Cantero y F. Javier Martín Betanzos, *Universidad de A Coruña***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo general de esta investigación es llegar a la evaluación diagnóstica de las necesidades educativas del alumno con parálisis cerebral para poder diseñar la mejor respuesta educativa posible. Es decir, conocer las posibilidades de desarrollo personal en términos de aprendizaje.

Aceptamos el término parálisis cerebral, aunque pueda haber otros, igualmente aceptables. Conceptualizamos el término al igual que lo hace Rosenbaum, Paneth, Levinton, Goldstein y Bax (2007); como un grupo de trastornos permanentes del movimiento y la postura, que causan limitaciones en la actividad (según lo entiende la CIF, Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud: 2001), ocurridos en el desarrollo del feto o lactante y que suele acompañarse de alteraciones en la sensación, percepción, cognición, comunicación y conducta con problemas musculoesqueléticos o de epilepsia.

Aunque los trastornos del movimiento y la postura es lo que mejor define a la parálisis cerebral, ésta afecta al individuo de forma global en la ejecución de tareas o en su participación social afectando a las actividades de la vida diaria y a su autonomía personal. Es por eso que el enfoque actual tanto desde la perspectiva médica como desde una perspectiva más global se centra en la calidad de vida. Los problemas inherentes o relacionados con la discapacidad no son exclusivamente idiosincráticos o circunscritos o la propia individualidad del sujeto, sino que estos se producen y son condicionados por una serie de factores

ambientales, siendo particularmente importante en la vida de la persona con parálisis cerebral, el entorno escolar.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Según Badía Corbella (2008), la perspectiva actual de estudio en la parálisis cerebral, basado en un modelo *ecológico y biopsicosocial* de la discapacidad está favoreciendo la planificación de procedimientos de intervención que representan un cambio importante en la atención llevada cabo hasta no hace mucho tiempo.

Desde esta perspectiva, pero trasladándola a la evaluación diagnóstica de las necesidades educativas, revisamos la bibliografía sobre los ámbitos o áreas que suelen presentar déficit en los alumnos con parálisis cerebral. La localización, estructura o severidad de las lesiones cerebrales o el diagnóstico médico de por sí no son relevantes para este cometido, interesa las consecuencias educativas del déficit que produce la enfermedad y la inclusión total del sujeto en la escuela y en la sociedad. Existe bibliografía que trata la cuestión de manera segmentaria u ofrece algún instrumento no validado. Sin embargo una evaluación diagnóstica exige la identificación sistemática de las necesidades de esos alumnos con el fin de transformar el ambiente y convertirlo en integrador.

Dentro de esa bibliografía a que hacemos referencia encontramos, quizás, un estudio localizado en Italia que, desde la perspectiva médica y clínica, propone unas directrices para conocer al sujeto con parálisis cerebral. Se trata de las Directrices para la rehabilitación de los niños con parálisis cerebral (*Guidelines for the Rehabilitation of Children with Cerebral Palsy*) del Programa italiano de salud que han sido recogidas en un documento final (Ferrari y otr.: 2006). Estas directrices, dicen los autores, son necesarias porque:

- Epidemiológicamente se mantiene la incidencia de un caso por cada 500 nacimientos.
- Son importantes los costos clínicos, sociales, familiares e individuales y cada caso requiere un importante, complejo y costoso proceso de rehabilitación por lo que se justifica un modelo homogéneo de atención.
- La atención médica y los aspectos terapéuticos y educativos actuales son muy poco homogéneos y hasta contradictorios.
- Las directrices para la rehabilitación de la parálisis cerebral aún no han sido adoptadas por ningún país industrializado.

Destacamos que la atención educativa no se basa en modelos homogéneos y que ningún país de la órbita occidental ha realizado un trabajo del tipo del que hemos citado. Los ámbitos de actuación que proponen son: Ámbito autonómico, Área de la autonomía personal, Área del aparato locomotor, Área de la manipulación, Área perceptual, Habilidades anticipatorias, Área cognitiva, Área de la comunicación y Área de las emociones y de la relación con los demás.

Desde el enfoque de calidad de vida el estudio más importante que se ha realizado hasta ahora en Europa, patrocinado por la Comisión Europea tenemos el *Study of Participation of Children with Cerebral Palsy Living in Europe: SPARCLE* obtuvo que al aplicarles el *Strengths and Difficulties Questionnaire* a niños. Una proporción significativa de niños tienen síntomas psicológicos o deterioro social deterioro físico, movilidad, deterioro intelectual y las dificultades o imposibilidad de usar la palabra influyeron en el estudio y en la situación social y afectiva; cuestiones relevantes a tener en cuenta en la integración de estos alumnos.

Dentro de la literatura estudiada, se ha examinado diferentes aproximaciones a los distintos ámbitos que consideran los diferentes autores hay que evaluar para poder ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades del alumno desde el conocimiento y dentro de la parcela educativa.

En la tabla siguiente se resume los ámbitos que cada autor considera necesario evaluar.

ÁMBITOS AUTORES	MOVIMIENTO	AUTONOMÍA	HABLA/ COMUNICACIÓN	Á. SOCIO- AFECTIVO	ENTORNO ESCOLAR	OTROS
ROSA, MONTERO y G.-LORENTE (1993)	X		X		X	Desarrollo psicológico Contexto familiar
MONTERO y otr. (1993)	X	X	Ausencia/presencia intención comunicativa Diferencias lenguaje comprensivo/l. expresivo Gestos		X	Aspectos sensoriales Competencia curricular
GARCÍA-LORENTE y otr. (1993)	X	X		X		Historia clínica Historia escolar
FERRER y ALCANTUD (1999)	X	Área adaptativa	X	X		Área cognitiva
CREENA (2000)	X	X	X	X	X	Ámbito familiar Á. perceptivo visual
AUGÉ (2005)	X	Funcionalidad de la vida diaria				Aspectos médicos y salud Aspectos cognitivos y de aprendizaje
FERRARI y otr. (2006)	X	X	X	X		Área cognitiva Ámbito autonómico Área perceptual Habilidades anticipatorias
MARTÍN- BETANZOS (2007)	X	X	X	X	X	
BERSANELLI (2008)	X	X	X	X	X	A. Perceptivo-visual A. Motivacional

Tabla 1.- Ámbitos según los diferentes autores consultado

Desde la perspectiva de un modelo de la discapacidad integrador y social consideramos que cada persona es un individuo único, con capacidades y limitaciones que se halla condicionado por el contexto social, familiar y escolar y que su desarrollo depende, en gran parte, de lo inclusivo que sea el contexto en que se desenvuelve. Las decisiones que tomamos respecto a nuestro trabajo están condicionadas por estas consideraciones.

Otra consideración importante es la posibilidad de explorar los diferentes ámbitos y la pertinencia de hacerlo. Así en el contexto educativo no podemos evaluar, por ejemplo, –no puede hacerlo ni el profesor de apoyo, ni el orientador ni el profesor tutor) ámbitos como el sensorial (capacidad auditiva o la visión), el ritmo circadiano o el funcionamiento de la vejiga,

aunque interesan, y mucho, las consecuencias que pudieran tener estos aspectos para la vida escolar. Otros aspectos como la competencia curricular o el perfil cognitivo interesan conocerlos de todos los alumnos con necesidades educativas, incluso de todos los alumnos, en general; no sólo de los que tienen parálisis cerebral y damos por hecho la pertinencia de su evaluación para una educación de calidad.

Dado que para el conocimiento del alumno con parálisis cerebral, según se admite mayoritariamente, debe hacerse a través de escalas de observación y ese conocimiento sistemático posibilitaría una mejor atención educativa, mayor participación del alumno y mejor integración escolar y social, sería conveniente el abordaje del conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos mediante instrumentos validados. Esto, además, conecta con la tendencia actual en la atención de la persona con parálisis cerebral mediante el enfoque de la calidad de vida a través de la participación social de la persona en ambientes inclusivos y sin restricciones.

### 3. METODOLOGÍA

Por eso, y basándonos en la opinión de la mayoría de los autores, hemos considerado que el conocimiento del alumno con parálisis cerebral debe girar en torno a los siguientes ámbitos: Movimiento (41 ítems de control postural, destreza de brazos y manos y desplazamiento y sedestación), autonomía (27 ítems uso de la ropa, deglución y control de esfínteres), habla y comunicación (30 ítems de características del habla, uso de sistemas alternativos, necesidad de corrección logopédica y expresión escrita), ámbito socio-afectivo (24 ítems de relación con iguales, dependencia de los adultos y autoconcepto y motivación) y ámbito escolar (20 ítems de ausencia de barreras físicas, organización de las actividades y proyectos y organización del centro adaptados a la diversidad).

Se han construido cinco escalas tipo likert correspondientes a cada ámbito para validar la pertinencia de los ítems seleccionados de la consulta de los diferentes autores en la evaluación de las necesidades educativas del alumno con parálisis cerebral. Se distribuyeron 63 copias de las escalas entre 17 centros de la provincia de A Coruña entre profesores de Pedagogía Terapéutica de Audición y Lenguaje, Orientadores y profesores ordinarios que tienen alumnos con parálisis cerebral en sus aulas. De éstas se devolvieron 43 cumplimentadas de los diferentes ámbitos que hemos sometido a la consideración de estos expertos.

Nº	Estadísticos descriptivos ENTORNO ESCOLAR	N	Mínimo	Máximo	Media		DT
		Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico
1	El centro carece de barreras para la integración	43	2	5	4,88	,09	,545
2	El centro tiene ascensores	43	4	5	4,94	,04	,242
3	El centro tiene rampas	43	4	5	4,94	,04	,242
4	El centro dispone de servicio/s adaptado/s	43	4	5	4,94	,04	,242
5	Los picaportes de las puertas y los mecanismos de abertura de ventanas están al alcance de los alumnos discapacitados	43	1	5	4,48	,15	,870
6	La amplitud y disposición del aula permite el desplazamiento de alumnos discapacitados (en silla, andador,...)	43	4	5	4,91	,05	,292
7	La organización de la clase permite el acceso del alumno discapacitado a todos los rincones	43	3	5	4,76	,10	,561

8	Los espacios comunes y salas de usos múltiples son adecuadas para alumnos discapacitados	43	4	5	4,94	,04	,242
9	El alumno viene al centro en un vehículo adaptado a su discapacidad	43	1	5	4,58	,15	,867
10	El alumno realiza las salidas a actividades externas y excursiones en el vehículo que usan sus compañeros sin verse obligado a realizar una excursión paralela	43	1	5	4,42	,19	1,119
11	Todo el material que tiene que utilizar el alumno es adecuado para su discapacidad	43	1	5	4,58	,15	,867
12	Sólo parte del material puede ser usado por el alumno discapacitado	43	1	5	4,45	,17	,971
13	La organización de tiempos y espacios de las actividades de apoyo están racionalmente distribuidas	43	3	5	4,82	,08	,465
14	La naturaleza de las actividades que se proponen al alumno satisfacen sus necesidades educativas	43	2	5	4,55	,13	,754
15	La naturaleza y organización de las actividades de apoyo es manifiestamente mejorable	43	2	5	4,36	,16	,895
16	Se puede decir que el alumno está colocado en un lugar que favorece la integración y la interacción con los compañeros	43	3	5	4,61	,11	,659
17	El Proyecto Educativo del Centro contempla los principios de normalización e integración de los alumnos con nn.ee.ee.	43	4	5	4,97	,03	,174
18	El Proyecto Curricular del Centro refleja las adaptaciones y otras medidas para atender a la diversidad	43	4	5	4,88	,06	,331
19	En La Comisión de Coordinación Pedagógica se contemplan medidas y actuaciones tendentes a conseguir la integración de los alumnos con nn.ee.ee.	43	4	5	4,91	,05	,292
20	El Dto. de Orientación del centro o al que está adscrito contempla reuniones para realizar el seguimiento y evaluación del programa diseñado para el alumno N válido (según lista)	43	4	5	4,97	,03	,174
		43					

Tabla 2.- Estudio descriptivo de una de las escalas (Habla y comunicación)

Una vez hecho el estudio descriptivo (se ofrece como ejemplo el correspondiente al ámbito del habla y la comunicación) de los diferentes ámbitos y efectuados estudios de fiabilidad (alfa de Cronbach) de los ámbitos por separado y en su conjunto (Muñoz Cantero y Martín Betanzos: 2008) en los que el instrumento se comportó bastante bien, se tomaron algunas decisiones. Finalmente el ámbito del movimiento quedó con 35 ítems, el de la autonomía con 20, el del habla y comunicación con 22, el ámbito socio-afectivo con 29 y el del contexto escolar con 21. Se han eliminado ítems en unos ámbitos atendiendo a los resultados del estudio y a las indicaciones de las personas que han cumplimentado las escalas.

ÁMBITO	FIABILIDAD
MOVIMIENTO	RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) Reliability Coefficients 41 items Alpha = <b>,9604</b>
AUTONOMÍA	RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) Reliability Coefficients 27 items Alpha = <b>,9322</b>
HABLA Y COMUNICACIÓN	RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) Reliability Coefficients 30 items Alpha = <b>,9485</b>



ÁMBITO SOCIO-AFECTIVO	RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) Reliability Coefficients 24 items Alpha = <b>,9283</b>
ENTORNO ESCOLAR	RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) Reliability Coefficients 20 items Alpha = <b>,9524</b>
TODOS LOS ÁMBITOS considerados globalmente	RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) Reliability Coefficients 142 items Alpha = <b>,9639</b>

Tabla 3.- Alfa de Cronbach

#### 4. CONCLUSIONES

- La confección de escalas de observación y su validación suponen un primer paso en el conocimiento sistemático de las necesidades educativas de los alumnos con parálisis cerebral.
- La identificación de las necesidades permiten una mayor participación social y la eliminación de las restricciones a través de un medio inclusivo.
- Independientemente de su posible valor científico, el conocimiento de las necesidades educativas del colectivo de alumnos con parálisis cerebral tiene un valor social grande, pues ayuda al desarrollo de la persona de forma global

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, C. (2005). La evaluación psicopedagógica del alumnado con discapacidad motora. En Sánchez-Cano, M. y Bonals, J. (coord.), La evaluación psicopedagógica (273-292). Barcelona: Graó.
- BADÍA CORBELLA, M. (2007). Tendencias actuales de investigación ante el nuevo concepto de parálisis cerebral. Siglo Cero 38 (3), 25-38.
- COLVER, A. y SPARCLE.- (2006). Study protocol: SPARCLE – A multi-centre European study of the relationship of environment to participation and quality of life in children with cerebral palsy. Consultado 28/12/2008 en [http://www.ncl.ac.uk/sparcle/Publications\\_files/](http://www.ncl.ac.uk/sparcle/Publications_files/Published%20article%20Protocol.pdf) Published%20article%20Protocol.pdf
- CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA (CREENA: Equipo de Motóricos). (2000). Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica. Pamplona: Gobierno de Navarra. Consultado 10/08/2007 (documento \*pdf. <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones>)
- FERRARI y otr. (2006).- Guidelines for rehabilitation of children with cerebral palsy. Consultado el 20/11/2008 en <http://www.minervamedica.it/pdf/R33Y2005/R33Y2005N03A0243.pdf>
- FERRER, A. Y ALCANTUD, F. (1999).-Asesoramiento psicopedagógico en estudiantes con discapacidades motóricas. En Rivas, F. Y López, M. L. (coords.), Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MARTÍN-BETANZOS, J. (2007). Guía para la evaluación, orientación y atención a los alumnos discapacitados motóricos en centros ordinarios. Madrid: EOS.

MUÑOZ CANTERO, J.M. y MARTÍN BETANZOS, J. (2008). Diagnóstico de las necesidades educativas de los alumnos con parálisis cerebral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2). 186-204

ROSA, MONTERO y G.-LORENTE (1993).- El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención. Madrid: MEC. CIDE. Secretaría General Técnica de Publicaciones.

ROSENBAUM, P., PANETH, N., LEVINTON, A., GOLDSTEIN, M. Y BAX, M. C. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy. April 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 8-14.



# **DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES**

**David Molero López-Barajas y Francisca Ortega-Álvarez, *Universidad de Jaén***

En este trabajo se describe parte de una investigación que se está desarrollando con los estudiantes de la titulación de Maestro/a de la Universidad de Jaén enmarcado en el ámbito de la educación socioemocional. Su relevancia y aplicación práctica en los futuros docentes ha generado aportaciones relevantes por los resultados obtenidos (Salovey y Mayer, 1990; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Goleman, 2003; Bisquerra, 2006; Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil, y Pena, 2006; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Molero y Ortega-Álvarez, 2008; Pena y Repetto, 2008; Soriano y Osorio, 2008), por lo que queda de manifiesto, sin ánimo de exhaustividad, el interés de esta temática y su vinculación con la innovación docente.

Tras este resumen, realizamos una revisión del estado de la cuestión, el método, la muestra, compuesta por estudiantes universitarios, el instrumento empleado –prueba de *Evaluación de la Educación Emocional* de Soriano y Osorio (2008), el procedimiento y los resultados obtenidos. Realizamos un análisis descriptivo para valorar la adquisición de competencias socioemocionales de los docentes durante su formación inicial, y otro estudio de relación para considerar la existencia de significatividad en las diferencias obtenidas entre los encuestados en función del sexo y la titulación o especialidad, a través de distintos análisis de la varianza.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Desde finales del pasado siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Los diferentes profesionales que integran el sistema educativo han comprendido la importancia de los sentimientos en el desarrollo

integral del alumnado para que los escolares desarrollen no sólo el nivel académico, sino también las competencias sociales y emocionales de éstos (Grennberg et al, 2003).

Antes de la toma de conciencia por los docentes de la importancia de las emociones, tradicionalmente las escuelas centraban sus labores educativas en el desarrollo de las capacidades cognitivas de su alumnado obviando en gran medida su dimensión afectiva y emocional. En la actualidad, se acepta que es necesario incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje la dimensión emocional, sobre todo porque se percibe que los aspectos determinantes de este proceso no son exclusivamente los conocimientos, sino también la conciencia y la capacidad que el alumnado tiene de gestionar y controlar sus propias emociones y sus sentimientos, la motivación con la que afronta dicho proceso y las relaciones interpersonales que establecen con los demás (Soriano y Osorio, 2008, pp.129-130).

Estas iniciativas han llegado a institucionalizarse, la pretensión de la Comunidad Europea es convertirse en una sociedad basada en el conocimiento, más competitiva, dinámica y con una mayor cohesión social, plasmándose éstas en los objetivos educativos comunes. Estas ideas han provocado cambios en el sistema educativo español en todos sus niveles de formación y se han traducido en nuevas leyes educativas. En la escolaridad obligatoria se regula la adquisición de un desarrollo integral centrado en competencias (LOE, 2006), a su vez, la progresiva adaptación e implantación de títulos de Grado para conseguir la armonización con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario, promueve dar respuestas a las demandas socio-profesionales mediante el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Diferentes autores (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Miranda, 2001; Bisquerra, 2003; Goleman, 2003; Bisquerra, 2006; Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil, y Pena, 2006; Bisquerra, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Bisquerra, 2008; Molero y Ortega-Álvarez, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pena y Repetto, 2008; Soriano y Osorio, 2008) han profundizado en la importancia del desarrollo de la educación de las emociones, sin duda, la importancia de esta temática en el mundo educativo ha quedado suficientemente demostrada, motivo que pone de manifiesto la relevancia de esta línea de investigación como ayuda para en el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera global, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Recabar información sobre el desarrollo de competencias socioemocionales del alumnado universitario objeto de estudio.
- Determinar si hay diferencias significativas, a nivel estadístico, en la adquisición de competencias socioemocionales en los futuros docentes en función del género.
- Establecer la existencia de diferencias significativas en la adquisición de competencias socioemocionales en los futuros docentes en función de la especialidad en la que cursan estudios los encuestados.

## 2. MÉTODO

Nuestra investigación es de tipo descriptivo y relacional al tener como objetivo describir las variables contenidas en el estudio en el momento en que tienen lugar los acontecimientos objeto de análisis y el establecimiento de relaciones entre algunos de los resultados obtenidos.

## 2.1. Participantes

La muestra del estudio responde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82). Los sujetos que componen la muestra son 151 estudiantes de la titulación magisterio ( $n=151$ ) pertenecientes a las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Musical de la Universidad de Jaén. La distribución de la muestra por género y por especialidad aparece reflejada en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por género y especialidad ( $n=151$ )

	Hombres	Mujeres	Total
<b>Educación Infantil</b>	1	58	59(39,08%)
<b>Educación Primaria</b>	13	48	61(40,40%)
<b>Educación Musical</b>	10	21	31(20,52%)
<b>Total</b>	24(15,9%)	127(84,1%)	<b>151 (100%)</b>

## 2.2. Instrumentos

Para obtener la información necesaria en esta investigación se ha utilizado el Cuestionario de *Evaluación de la Educación Emocional* de Soriano y Osorio (2008), esta prueba posee una fiabilidad elevada (coeficiente  $\text{Alpha}=0,8316$ ). El instrumento está compuesto por 25 ítems con categorías de respuesta tipo Likert de 5 alternativas (1 valoración mínima y 5 valoración máxima) divididos en 5 dimensiones o subescalas: *Conciencia de uno mismo o autoconciencia* ( $\text{Alpha}=0,7179$ ), *Autorregulación* ( $\text{Alpha}=0,7045$ ), *Automotivación* ( $\text{Alpha}=0,7102$ ), *Empatía* ( $\text{Alpha}=0,7282$ ) y *Habilidades Sociales* ( $\text{Alpha}=0,7085$ ).

## 2.3. Procedimiento

El cuestionario fue aplicado de manera colectiva por los autores de este estudio a las cohortes analizadas. En todos los casos, antes de la contestación de los instrumentos por la muestra, se enfatizó el anonimato y la confidencialidad de los resultados como la voluntariedad de participar en el estudio, asimismo se explicaron las normas de contestación del mismo aclarando las dudas existentes. Los sujetos de la muestra desconocían el propósito del estudio, *ciego único*, con el fin conseguir sinceridad en las respuestas y reducir el efecto de la deseabilidad social, en la medida de lo posible. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó la correcta contestación de los mismos.

## 3. RESULTADOS

En esta investigación de diseño transversal, los análisis estadísticos realizados fueron llevados a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 15.0. Se llevaron a cabo las pruebas para analizar los supuestos de normalidad, homogeneidad de las varianzas e independencia en los análisis de varianza (ANOVA) realizados; ejecutándose todos los procedimientos estadísticos con un nivel de confianza del 95%.

En primer lugar, presentamos las valoraciones obtenidas por cada uno de los grupos (especialidades) en cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento empleado.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para cada una de las subescalas del instrumento

	Educación Infantil (n=59)	Educación Primaria (n=61)	Educación Musical	Total Muestra (n=151)
<b>Autoconciencia</b>	M=2,9788 DT=0,8084	M=3,0246 DT=0,8058	M=3,3548 DT=0,6543	M= 3,0745 DT=0,7867
<b>Autorregulación</b>	M=1,9703 DT=0,5611	M=2,0656 DT=0,7099	M=2,1129 DT=0,6546	M=2,0381 DT=0,6421
<b>Automotivación</b>	M=2,4633 DT=0,7219	M=2,6284 DT=0,8831	M=2,5699 DT=0,8700	M=2,5519 DT=0,8188
<b>Empatía</b>	M=4,1554 DT=0,5821	M=3,7514 DT=0,6052	M=4,1882 DT=0,5404	M=3,9989 DT=0,6147
<b>Habilidades Sociales</b>	M=3,0566 DT=0,5327	M=2,8723 DT=0,6177	M=3,2362 DT=0,4938	M=3,0190 DT=0,5746

M: Media; DT: Desviación Típica

Las subescalas que han recibido una mayor puntuación media para el total de la muestra han sido *Empatía* (M=3,99-DT=0,6147) y *Autoconciencia* (M=3,07 - DT=0,7867), siendo las dimensiones menos valoradas *Autorregulación* (M=2,03 - DT=0,6421) y *Automotivación* (M=2,55 - DT=0,8188). Si analizamos las puntuaciones para cada uno de las especialidades consideradas apreciamos como la subescala *Empatía* (véase Tabla 2) es la más valorada en las tres especialidades, existiendo también coincidencia en las tres cohortes en la subescala menos valorada, *Autorregulación*.

Tabla 3. ANOVA género-dimensiones consideradas en el instrumento

		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Efecto (R <sup>2</sup> )	Potencia Observada
<b>Autoconciencia</b>	Inter-grupos	1,020	1	1,020	1,655	0,200	0,011	0,248 (24,8%)
	Intra-grupos	91,829	149	0,616				
	Total	92,849	150					
<b>Autorregulación</b>	Inter-grupos	1,835	1	1,835	4,556	<b>0,034</b>	0,030	0,564 (56,4%)
	Intra-grupos	60,009	149	0,403				
	Total	61,844	150					
<b>Automotivación</b>	Inter-grupos	0,017	1	0,017	,025	0,874	0,000	0,053 (5,53%)
	Intra-grupos	100,549	149	0,675				
	Total	100,566	150					
<b>Empatía</b>	Inter-grupos	1,145	1	1,145	3,070	0,082	0,020	0,413 (41,3%)
	Intra-grupos	55,550	149	0,373				
	Total	56,694	150					
<b>Habilidades Sociales</b>	Inter-grupos	0,745	1	0,745	2,275	0,134	0,015	0,322 (32,2%)
	Intra-grupos	48,787	149	0,327				
	Total	49,532	150					

Con la intención de establecer si estas diferencias son significativas estadísticamente, hemos realizado dos análisis de la varianza entre las variables *género* y *especialidades* como variables independientes y las valoraciones de cada una de las *dimensiones o subescalas* del cuestionario como variables dependientes (véase Tabla 3 y Tabla 4).

Hemos encontrado significatividad en las valoraciones en función del *género* sólo en la dimensión *Autorregulación* [F(1,149)=4,556; p=0,034. *Tamaño del efecto* (R<sup>2</sup>)=0,011 ó  $\eta^2=0,011$ ; *Potencia observada*=0,248 (24,8%)]. No ha sido preciso realizar pruebas *a posteriori* ya que la variable independiente, *sexo*, tiene menos de tres grupos.

Tabla 4. ANOVA especialidad-dimensiones consideradas en el instrumento

		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Efecto (R <sup>2</sup> )	Potencia Observada
<b>Autoconciencia</b>	Inter-grupos	3,128	2	1,564				
	Intra-grupos	89,721	148	0,606	2,580	,079	0,034	0,508 (50,8%)
	Total	92,849	150					
<b>Autorregulación</b>	Inter-grupos	0,490	2	0,245				
	Intra-grupos	61,353	148	0,415	,591	,555	0,008	0,147 (14,7%)
	Total	61,844	150					
<b>Automotivación</b>	Inter-grupos	0,831	2	0,415				
	Intra-grupos	99,735	148	0,674	,616	,541	0,008	0,151 (15,1%)
	Total	100,566	150					
<b>Empatía</b>	Inter-grupos	6,293	2	3,146				
	Intra-grupos	50,402	148	0,341	9,239	<b>,000</b>	0,111	0,975 (97,5%)
	Total	56,694	150					
<b>Habilidades Sociales</b>	Inter-grupos	2,859	2	1,429				
	Intra-grupos	46,673	148	0,315	4,533	<b>,012</b>	0,058	0,765 (76,5%)
	Total	49,532	150					

En relación con el segundo de los ANOVA que vamos a realizar para considerar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres especialidades consideradas y las distintas dimensiones del cuestionario, como puede apreciarse en la Tabla 4, hemos encontrado significatividad en las diferencias en las dimensiones **Empatía** [F(2,148)=9,239; p<0,001] con un *tamaño del efecto* igual a 0,111 (R<sup>2</sup>=0,111 ó η<sup>2</sup>=0,111) y una *potencia estadística observada*=0,975 (97,5%); y en **Habilidades Sociales** [F(2,148)=4,533; p=0,012] con un *tamaño del efecto*, R<sup>2</sup>=0,058 ó η<sup>2</sup>=0,058 y una *potencia estadística observada* del 76,5% (0,765), entre las distintas especialidades consideradas en los estudiantes de magisterio.

Se ha realizado una prueba *a posteriori* a través del procedimiento Scheffé, para analizar entre qué grupos están las diferencias observadas, en nuestro caso entre que especialidades de la titulación de Maestro/a. En la dimensión **Empatía** hemos encontrado diferencias significativas entre las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria (p=0,001) a favor de los estudiantes de Infantil y entre los estudiantes de Primaria y Educación Musical a favor de los segundos (p=0,004), no encontrándose significatividad en las diferencias entre las especialidades de Educación Infantil y Educación Musical (p>0,05).

Para la dimensión **Habilidades Sociales**, sólo se han encontrado diferencias significativas entre las especialidades de Educación Primaria y Educación Musical a favor de los segundos (p=0,01). En el resto de las comparaciones entre especialidades (Primaria/Infantil y Primaria/Educación Musical) no se han encontrado significatividad en las diferencias.

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dimensiones más consideradas por la muestra de estudiantes objeto de estudio, de manera global, han sido **Empatía**, **Autoconciencia** y **Habilidades Sociales**, teniendo todas ellas valoraciones medias superiores a 3 puntos, siendo las dimensiones menos consideradas **Autorregulación** y **Automotivación**. En



cada una de las especialidades consideras, las valoraciones en las distintas dimensiones siguen la misma tendencia, siendo la dimensión *Empatía* la más considerada en todas ellas y la dimensión *Autorregulación* la que ha obtenido menos valoración.

Al profundizar en el estudio de estas diferencias, hemos encontrado significatividad en las diferencias entre el *género* de los encuestados en la dimensión *Autorregulación*. Asimismo, sólo se han obtenido diferencias en la dimensión *Empatía* entre todas las especialidades salvo entre Educación Infantil y Educación Musical; a su vez, en la dimensión *Habilidades Sociales* sólo existe significatividad en las diferencias entre las especialidades de Educación Infantil y Educación Musical.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- BISQUERRA, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2007). La educación emocional para la convivencia. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Praxis.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emocional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O'BREIEN, M. U., ZINS, J., FREDERICKS, L., y ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- LARORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- MESTRE, J. M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- MIRANDA, S. (2001). La educación emocional, factor clave en la educación integral. *Tribuna, Comunidad Escolar*, 682.
- MOLERO, D. y ORTEGA-ÁLVAREZ, F. (2008). Los estilos de aprendizaje de los orientadores durante su formación inicial. En C. Ongallo y J. Clares (Coords.), *En Actas del III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (pp. 46-53). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y BRACKETT, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- PENA, M. y REPETTO, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- REPETTO, E. BELTRÁN, S., GARAY-GORDOVIL, A. y PENA, M. (2006). Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales – Importancia y Presencia – (ICS-I/ICS-P) en

- estudiantes de ciclos formativos y universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 213-223.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 6, 1-5.
- SORIANO, E. y OSORIO, M. M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.



# **EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN TRES CENTROS EDUCATIVOS: REGULARIDADES Y DIVERGENCIAS**

**Juvenal Padrón Fragoso y Ana Vega Navarro, *Universidad de La Laguna***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Esta comunicación tiene como objeto presentar los resultados de tres estudios de caso sobre el impacto de la evaluación externa en centros educativos de enseñanza no universitaria. Forma parte de un estudio más amplio realizado en el contexto de un proyecto de investigación cuyos objetivos principales fueron: explorar la puesta en práctica y el impacto de los planes de mejora en los centros escolares, y analizar las condiciones que favorecen su desarrollo.<sup>1</sup>

En los tres estudios se examinan los proyectos de innovación que desarrollan cada centro. Partiendo de su contexto se indagan las condiciones, tanto externas como internas, para la mejora a través del análisis de diferentes documentos institucionales y entrevistas a diversos agentes educativos (el director, el jefe de estudios, el orientador, el director del centro cuando se desarrolló la evaluación, y los coordinadores de proyectos de innovación).

## **2. METODOLOGÍA**

Los principales problemas de investigación planteados fueron los siguientes:

---

<sup>1</sup> El proyecto se titula: *Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros escolares de Canarias. Su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social*, financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (PI42005/59) y se ha desarrollado de 2006 a 2008.

- ¿Elaboró el centro un plan de mejora? ¿Se llevó a la práctica?
- ¿Cuál fue el impacto del plan de mejora en el centro?
- ¿Qué condiciones para la mejora (Santana Bonilla, 2004) reunía el centro cuando se llevó a cabo la investigación?

Se seleccionaron cuatro centros de la isla de Tenerife que habían sido evaluados en alguna edición del PECCAN: tres institutos de educación secundaria y de un colegio de educación infantil y primaria.

Se trataba de escoger centros que estén desarrollando planes de mejora como resultado de la evaluación externa pero que respondieran a características diversas en cuanto a el tipo de enseñanzas que impartían; cultura innovadora; que atendieran a alumnado en riesgo de exclusión social; y con circunstancias contextuales distintas.

En esta comunicación se informan de tres de los casos.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron: la entrevista individual o en pequeños grupos y el análisis de documentos. Los documentos analizados fueron: el informe de evaluación del centro; el plan de mejora del centro; documentos del centro que contengan referencias al plan de mejora; y otra documentación que ofrezcan agentes del centro.

En cada centro se entrevistó a entre ocho y doce personas: miembros del equipo directivo; orientador/a; coordinador de la Comisión de Evaluación y Calidad, y coordinadores de proyectos de innovación.

A partir de las preguntas de investigación se leyeron las entrevistas y los documentos institucionales consultados y se organizó el material relevante en torno a dichas preguntas.

### **3. RESULTADOS**

A continuación, en la Tabla 1, se recogen los principales datos recabados de cada centro (los nombres de los centros son ficticios para preservar la confidencialidad) (Santana Bonilla y colaboradores, 2008). Se han organizado en torno a cuatro categorías generales: características del centro, impacto de la evaluación externa, proyectos de innovación del centro y condiciones -externas e internas- para la mejora. Estas categorías se concretan y desarrollan en la primera columna de la izquierda.

	<b>IES Enrique Granados</b>	<b>IES Jesús Guridi</b>	<b>CEIP Federico Mompou</b>
<p><b>Características del centro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- año de apertura</li> <li>- enseñanzas</li> <li>- alumnado y profesorado</li> <li>- otras características</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La coordinadora del Programa de Centros de Atención Preferente (PROCAP) indicó que la creación del centro fue hace 20 años y la entrevista se hizo en 2007. Se trasladaron al nuevo edificio en 1994.</li> <li>- ESO, Bachillerato y CFGM Técnico de Laboratorio.</li> <li>- 359 alumnos y alumnas: 278 de ESO; 58 de Bachillerato y 33 del Ciclo Formativo. La extracción sociocultural y económica del alumnado es baja.</li> <li>- Nivel de rendimiento bueno en general.</li> <li>- 43 profesoras y profesores. Profesorado comprometido y participativo.</li> <li>- Centro de Atención Preferente (2001).</li> <li>- Hitos más importantes: la incorporación del ciclo formativo, la ampliación de la plantilla de acuerdo con la matrícula de alumnado, la incorporación del departamento de orientación y la figura del orientador. La implantación de la LOGSE y ESO fueron momentos claves para el funcionamiento del centro.</li> <li>- Política institucional basada en el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Año de apertura 1994.</li> <li>- ESO, Bachillerato, dos Programas de Garantía Social y el Programa de Atención a Deportistas</li> <li>- 491 alumnos y alumnas. La extracción sociocultural y económica del alumnado es heterogénea predominando el bajo y medio-bajo.</li> <li>- Nivel de rendimiento medio.</li> <li>- 58 profesores y profesoras con un nivel heterogéneo de compromiso y participación. El profesorado de primer ciclo de ESO es el más implicado en proyectos de innovación.</li> <li>- Centro de Atención Preferente (2001).</li> <li>- Hitos más importantes: la incorporación de alumnado de 1º de la ESO y de profesorado de EGB en 1996 y establecimiento del Programa de Atención a Deportistas y la adscripción del centro al Programa de Centros de Atención Preferente en 2001.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se inicia como unitaria. El edificio se amplió en varios módulos. El edificio actual tiene unos 28 años.</li> <li>-Educación Infantil y Primaria</li> <li>-247 alumnos y alumnas: 45 de Educación Infantil y 102 de Educación Primaria. Extracción sociocultural y económica del alumnado medio-baja</li> <li>- Nivel de rendimiento bueno en general.</li> <li>- 15 profesores y profesoras, con alto nivel de participación y compromiso. Sienten un nuevo entusiasmo e ilusión por la enseñanza.</li> <li>- Centro de Atención Preferente (2001).</li> <li>- Hitos más importantes: la captación de alumnado los últimos cursos; la disponibilidad de una trabajadora social quien ha abordado el absentismo; la organización de la atención a la diversidad con más coherencia; la elaboración de un plan de convivencia. Se ha creado un nuevo ambiente, nuevo entusiasmo del profesorado con su práctica educativa. Hay que destacar el trabajo con los recursos de la comunidad</li> </ul>

	<b>IES Enrique Granados</b>	<b>IES Jesús Guridi</b>	<b>CEIP Federico Mompou</b>
	consenso y la apertura al entorno.		y sobre todo con los servicios sociales.
<b>Impacto de la evaluación externa</b> - documentos relacionados con el plan de mejora - opiniones del profesorado entrevistado - evidencias	- El Plan de Mejora y la Memoria Anual 2006-07.  - Desajustes en las valoraciones del profesorado respecto a las de la evaluación externa en algunos aspectos. Consideran que algunos ámbitos no se tuvieron en cuenta. En general se considera positiva por parte del equipo directivo actual, del exdirector y de la asesora del CEP. El plan de mejora resulta complicado iniciarlo por la falta de apoyo por parte de la Administración. Luego marcha bien a partir de la intervención de la asesora del CEP. - El documento del plan de mejora y el testimonio del exdirector.	- Dos documentos: uno en el que se recoge un resumen de puntos fuertes y débiles (etiquetados como “malo” y “bueno”), extraído del informe de evaluación, con anotaciones sobre el porcentaje de diferencia con otros centros con familias del mismo nivel socioeconómico y cultural (2 páginas); y otro documento titulado “Propuestas de mejora de la comisión de evaluación del IES Jesús Guridi”, elaborado por la Comisión de Evaluación y Calidad del instituto, en el que constan 9 propuestas de mejora (2 páginas). - Los documentos señalados, y las manifestaciones del director y de la anterior directora del instituto, muestran que algunas personas del centro, al menos el equipo directivo de ese momento y la Comisión de Evaluación y Calidad, hicieron un esfuerzo por comprender las principales conclusiones de la evaluación y plasmar por escrito y proponer al Claustro y al Consejo Escolar nueve aspectos a mejorar.  - El documento de análisis de puntos fuertes y puntos débiles y de propuestas de mejora y la referencia a las propuestas de mejora en documentos institucionales de cursos posteriores (Memoria 2003-04	- Documento donde se recogen contexto, resultados y el proceso con sus debilidades y fortalezas; documento con las propuestas de Mejora.  -Estuvieron de acuerdo con la descripción del centro. La necesidad de pedir ayuda y asesoramiento para elaborar plan de mejora y llevarlo a la práctica.  -Memoria (2003-2004) y Memoria 2005-2005) donde queda reflejado debilidades y fortalezas. Propuestas de plan de

	<b>IES Enrique Granados</b>	<b>IES Jesús Guridi</b>	<b>CEIP Federico Mompou</b>
		y Memoria 2004-05).	mejora.
<p><b>Proyectos de innovación del centro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nº de proyectos</li> <li>- tipo de proyectos</li> <li>- alumnado que se beneficia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 proyectos</li> <li>- Centro de Atención Preferente.</li> <li>-Taller de Lectura, Proyecto Supernova (Astronomía), Proyecto Europeo de Mediación y Convivencia, Proyecto de Actividades Extraescolares y Proyecto de la Biblioteca Canaria.</li> <li>- Orientado a alumnado absentista, alumnado en situación de riesgo social y educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 7 proyectos</li> <li>- Centro de Atención Preferente.</li> <li>- Los dos principales son el Proyecto de Atención Preferente y el Programa de Atención a Deportistas (PAD). El resto (Plan de Apoyo Global dirigido al alumnado de 1º de ESO -rendimiento académico; Plan de Acompañamiento - estudio asistido por las tardes; Plan de Apoyo Idiomático -para alumnado extranjero que no habla español; Plan de Lectura y Programa para la Mejora de la Convivencia forma parte del Proyecto de Atención Preferente y está dirigido a alumnado del primer ciclo de la ESO.</li> <li>- Algunos proyectos estaban orientados a todo el alumnado de ESO (p.ej.: Plan de Lectura y Plan de Apoyo Global), y el resto al alumnado de primer ciclo de ESO en situación de riesgo social y educativo, excepto el Programa de Atención a Deportistas dirigido a deportistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 9 proyectos</li> <li>- Centro de Atención Preferente</li> <li>-Proyectos de Innovación con mucho compromiso social: Centro de atención preferente, huerto escolar, Actividades Complementarias, Proyecto Baifo, Plan de acompañamiento, Centro educación para la sostenibilidad, Campeonatos Brilé, proyecto Medusa y Plan de convivencia.</li> <li>-Sé beneficia la totalidad del alumnado del centro.</li> </ul>



	<b>IES Enrique Granados</b>	<b>IES Jesús Guridi</b>	<b>CEIP Federico Mompou</b>
	- Objetivos principales: mejora de la convivencia y mejora del rendimiento.		
<p><b>Condiciones para la mejora</b>  <b>EXTERNAS</b>                      * entorno estable                      * recursos humanos y materiales                      * referentes para la mejora                      * asesoramiento</p> <p><b>INTERNAS</b>                      * dirección del centro                      * procesos organizativos</p>	<p><b>EXTERNAS</b>                      -Alcoholismo de algunas familias y consumo creciente de drogas. Alumnado con baja autoestima. Un número indeterminado de alumnado procedente de otras zonas viene sin diagnosticar para su inserción en el programa de diversificación curricular.</p> <p>- En el entorno hay recursos materiales y humanos. A algunos el instituto accede por su pertenencia al PROCAP (asignación económica extraordinaria; liberación de horas lectivas a coordinadores de proyectos; trabajadora social). Otros ha tenido que luchar mucho por conseguirlos (p. ej.: un profesor de Pedagogía Terapéutica).</p> <p>-Algunos de los proyectos cuentan con referentes para la mejora, no todos.</p> <p>- Asesoramiento del equipo del PROCAP y del CEP de la zona.</p> <p><b>INTERNAS</b>                      - Liderazgo claro de los equipos directivos.                      - Procesos coordinados y con implicación de la comunidad educativa. Claustro implicado en torno a proyectos concretos</p>	<p><b>EXTERNAS</b>                      - Entorno relativamente inestable: disminución de la matrícula que se compensa promoviendo con éxito el PAD; bajo nivel socioeconómico y cultural de buena parte del alumnado; inestabilidad de la trabajadora social y de becarios de proyectos; anualmente hay que negociar apoyos para proyectos.</p> <p>- En el entorno hay recursos materiales y humanos, a los que el instituto accede cuando adopta una actitud proactiva. Participar en el Programa de Centros de Atención Preferente (PROCAP) permite acceder a recursos humanos y económicos extra y a proyectos.</p> <p>- Sólo tres de los siete proyectos cuentan con referentes para la mejora.</p> <p>- Asesoramiento del equipo del PROCAP y, puntualmente, del CEP..</p> <p><b>INTERNAS</b>                      - La dirección del instituto es clave en el impulso de procesos de mejora.                      - Además del equipo directivo, un grupo de docentes ejerce funciones de liderazgo pedagógico. Hay implicación</p>	<p><b>EXTERNAS</b>                      - Plantilla: 8 docentes son definitivos en el centro y 5 se encuentran en comisión de servicios. La profesora de Religión, lleva 2 cursos en el centro y la profesora especialista en Pedagogía Terapéutica, (primer año como funcionaria en prácticas). Durante el curso 2006-07, hay cuatro profesoras sustitutas temporales.</p> <p>- Valoran muy positivamente el conseguir una trabajadora social. Disponen del material normal de un centro. Están entusiasmados con la dotación del aula de ordenadores (aula Medusa), portátil y cañón de proyección. Cuenta con recursos extra provenientes de por proyectos.</p> <p>-Piden asesoramiento externo y consultaron con otros centros para la elaboración del plan de mejora.</p> <p><b>INTERNAS</b>                      - El equipo de dirección es estable y con alto nivel de implicación.                      -Buena organización interna y coordinación para poder llevar a cabo los proyectos que funcionan simultáneos. Es</p>

	<b>IES Enrique Granados</b>	<b>IES Jesús Guridi</b>	<b>CEIP Federico Mompou</b>
<p>* recursos extra * relaciones con el entorno * curriculum</p>	<p>más que en relación a un proyecto pedagógico común. Muy valorada la labor de la coordinadora de convivencia.</p> <p>- Relación con las instituciones locales importante y sistemática. Valoración positiva del papel del inspector. Disonancia con la Administración Educativa.</p> <p>- Disciplina en general buena. Cierta nivel de absentismo preocupante.</p>	<p>de un buen núcleo del profesorado en torno a proyectos específicos más que a un proyecto de todo el centro.</p> <p>- El instituto mantiene estrechas relaciones con diversos agentes de su entorno, de los que capta recursos extra.</p> <p>- El profesorado no comparte un núcleo de metas y principios pedagógicos. Las evidencias recogidas apuntan a que hay acuerdos parciales en temas específicos pero con una asunción limitada por parte del profesorado.</p>	<p>significativo que se autodefinen como un centro activo (director), y comprometido (trabajadora social).</p> <p>-Amplían sus recursos con los proyectos de innovación y con la colaboración del AMPA del centro. Asesoramiento del CEP, trabajadora social, etc. Al carecer la zona de espacios dedicados a la cultura para el alumnado el colegio se convierte en el punto neurálgico a partir del cual el alumnado pueden adquirir conocimientos no solamente académicos sino culturales y sociales en especial aquellos relacionado con la Cultura Canarias (cultivos ecológicos tradicionales, climatología de la zona, conocimiento de la flora y fauna de la zona, alimentación y nutrición, tipos de viviendas etc.).</p> <p>- En el desarrollo del currículum intentan conectar con los intereses del alumnado y comentan la mejora en actitudes (tolerancia, socialización, respeto, cooperación, trabajo en equipo diálogo, resolución de conflictos). Ha disminuido el absentismo escolar y el profesorado está entusiasmado y animado. No obstante, existe una queja: “el queme” del profesorado y del equipo directivo, para llevar a cabo todos los objetivos propuestos, y lo que implica una determinada forma de trabajo. Esta</p>

	<b>IES Enrique Granados</b>	<b>IES Jesús Guridi</b>	<b>CEIP Federico Mompou</b>
	- Infraestructura y recursos materiales en general buenos. Crecimiento del centro no relacionado con el Plan de Mejora.		nueva forma de trabajo les acarrea mayor implicación, compromiso, participación, es más difícil “pasar”.

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis de los datos recogidos nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones.

Los elementos comunes son:

1. En los tres casos el profesorado entrevistado manifestó que la evaluación, si bien no respondió estrictamente a las expectativas de la Administración, supuso un proceso interesante de cara a conocer el impacto de los proyectos de innovación que estaban llevando a cabo.
2. Las condiciones que favorecen el desarrollo de los planes de mejora fue similar en los casos estudiados. Los factores comunes para el desarrollo de las experiencias de mejora se centran en la existencia de un entorno relativamente estable, la disponibilidad de recursos humanos y materiales extras, el peso del liderazgo pedagógico y organizativo y la relación efectiva con el contexto -instituciones locales- en el que se hayan emplazados.
3. Los hitos compartidos en las historia de cada centro se relacionan con los efectos positivos de la implantación de la ESO, su condición de Centros de Atención Preferente y la estrecha relación con el entorno.
4. Los objetivos de mejora más compartidos en los tres centros se agrupan en torno a la problemática de la convivencia del alumnado, el rendimiento académico, la adquisición de destrezas y hábitos, la participación conjunta del profesorado en determinados ámbitos de actuación y, por último, la relación con las familias y el logro de su implicación efectiva en los procesos de mejora.

Los aspectos en lo que se observan divergencias son:

1. La valoración de los datos oficiales de la evaluación fue discrepante por parte de los tres centros: dos de ellos consideraron adecuadas las conclusiones y uno de ellos manifestó cierto desacuerdo.
2. Los aspectos referidos al perfil sociocultural muestran que en dos de los centros prima la extracción medio-baja y en un tercero la baja. El rendimiento académico refleja unos resultados buenos en dos casos y medios en un tercero. En dos centros el profesorado se caracteriza por una participación y compromiso generalizado y un tercero, por el contrario, refleja una situación desigual
3. Las implicaciones de la evaluación en la mejora fue diferente: dos centros elaboraron un verdadero plan de mejora y un tercero se limitó a un conjunto de propuestas aplicadas de manera diversa en la práctica.
4. En los tres centros se observó la existencia de distintas experiencias de innovación y mejora, pero con carácter desigual en cada uno de los casos, tanto en número como en grado de desarrollo de las experiencias. En dos de los centros los proyectos están orientados al conjunto del alumnado, mientras que en uno de ellos se benefician principalmente los que están diagnosticados en situaciones de riesgo social y educativo.

#### REFERENCIAS

SANTANA BONILLA, P.J. (2004) El plan de evaluación de centros docentes de Canarias (PECCAN): una iniciativa institucional de evaluación externa orientada a la mejora, en J. LÓPEZ YAÑEZ, M., SÁNCHEZ MORENO y MURILLO ESTEPA, P. (Eds.), en *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 508-518.

SANTANA BONILLA, P.J.; HERNÁNDEZ RIVERO, V.; LEAL HERNÁNDEZ; E.; NÚÑEZ DE LA CRUZ; J.; PADRÓN FRAGOSO, J.; QUESADA FRIGOLET, C.; VEGA NAVARRO, A.; GOVANTES OLLERO, J.M<sup>a</sup> y ORAMAS LUIS, J.A. (2008) *Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros escolares de Canarias: su incidencia en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social. Informe final*. Proyecto de investigación PI042005/059 Financiado por la Dirección General de Universidades de Investigación. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Convocatoria 2006 (B.O.C. 22-06-2006).

# **ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS DE 6º AÑO DE PRIMARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO**

**Dora Pereira y María Jesús Perales,**  
*Universidad de Valencia e Instituto Piaget (Portugal)*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La investigación evaluativa constituye el punto de partida para el cambio, la mejora y la toma de decisiones en el ámbito educativo y social. Las Evaluaciones de los Sistemas Educativos deben constituir una fuente de conocimientos, de información, útil y válida para tal fin. Para ello importa considerar a los sistemas educativos “ (...) *una expresión de la sociedad a la que pertenecen y no son, en ningún caso, el único elemento de la Educación. Hay que recordar que el ámbito formal, si bien es el más importante, porque sobre él puede actuar la administración pública, los componentes no formales e informales de la Educación están presentes influyendo sobre las personas y sobre los procesos en que la sociedad organiza la educación*” (Jornet y otros, 2002, pp.15).

Como espejo de esta postura, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), órgano del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, propuso un concurso público de proyectos de investigación : “Promoción del uso de estadísticas educativas en la investigación” generando mecanismos de acceso a la información pública de las bases de datos, en que se sistematiza la siguiente información del sistema educativo nacional: el Relevamiento Anual de Matrícula y Establecimientos, el Censo Nacional Docente y el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad (ONE 2000). El ONE 2000 es un estudio censal de establecimientos educativos que ofrecen Educación Común y Artística, en los niveles Inicial, Primario/EGB, Medio/Polimodal y Superior No Universitario Argentino. A este respecto importa referir que a pesar de ser un estudio Censal, la provincia del

Neuquén no participó. En este Operativo la información está organizada en dos grandes archivos: Sexto año EGB 1 y 2/Primaria (en el que participan todos los alumnos matriculados en todos los establecimientos educativos urbanos y rurales con 6 o más alumnos) y Finalización de Media / Polimodal (en el que participaron todos los alumnos matriculados en los establecimientos educativos del país).

Nuestro estudio analiza las diferencias de género en el rendimiento educativo a partir de la información del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad (ONE). Nos ceñiremos exclusivamente al análisis del cuestionario de alumno de Sexto año de primaria, en el que exploraremos únicamente algunos ítems del total de la información aportada en dicho cuestionario, que incluye también los resultados de las pruebas de Matemática y Lengua. Haremos pues un análisis diferencial orientado a la comprensión de la evaluación del rendimiento educativo seleccionando algunas variables más importantes y valiosas para poder lograr la interpretación de los indicadores de producto.

La elección del cuestionario de Sexto de primaria se justifica por estimarse que la información obtenida reunía los requisitos básicos para una investigación de esta especie, y por considerar que el Sexto año de primaria es el último curso de una etapa crucial en la vida del estudiante argentino.

## 2. MÉTODO

La metodología del presente trabajo de investigación se basa en el enfoque de Investigación Evaluativa, considerándolo como un estudio descriptivo-diferencial con nivel univariado y bivariado.

Teniendo en cuenta que esta investigación versa sobre los datos ofrecidos por el DINIECE, no cabe relatar aquí las fases de diseño, desarrollo de instrumentos y recogida de información de dicha investigación.

Dicho esto, nos dedicaremos a describir los análisis realizados y a justificar su elección.

1. Análisis descriptivo básico de las variables elegidas para el presente estudio en función de la variable género.
2. Contrastes de hipótesis univariados entre las variables seleccionadas y la variable género. Para ello, dependiendo de las características de cada variable (nominal, ordinal o de escala), se ha optado por un análisis de varianza o ANOVA, contrastes post hoc (mediante Tuckey o  $t^2$  de Tahmane) o pruebas de contingencia (Chi-Cuadrado, verosimilitud, etc.) y la Prueba t. De esta forma se inspeccionan los resultados, observando qué parámetro es significativo y la magnitud de error.<sup>1</sup>
3. Contraste de hipótesis entre los grupos de rendimiento en cada género.

Los análisis los hemos realizado a partir del paquete estadístico SPSS, versión 15, bajo licencia de la Universitat de València.

La muestra de este estudio la componen 533.806 alumnos y alumnas del 6º Año de EGB de todos los establecimientos de Educación Común de Argentina, estatales y privados, excepto la provincia de Neuquén que no participó. En este número de alumnos 263.667 (49,8%) son chicos y 265.870 (50,2%) chicas.

Las variables implicadas en este estudio, si bien son muchas y diversas, abarcan rendimiento y variables de contexto, desde una perspectiva habitual a la que se desarrolla en los estudios evaluativos. No obstante, en esta comunicación presentamos los resultados

---

<sup>1</sup> Conviene referir que en todos los análisis hechos las diferencias o las asociaciones son significativas, probablemente debido a la amplitud de la población.

encontrados en relación al rendimiento en Matemáticas y Lengua, y algunas variables asociadas, analizadas desde la perspectiva de las diferencias de género.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por motivos de espacio, la presentación de resultados la realizamos integrada en la discusión de los mismos, de forma que podamos presentar no sólo lo observado, sino ponerlo en relación con elementos de referencia basados en otros estudios.

#### 3.1. Resultados en matemáticas

Respecto al rendimiento en la prueba de Matemáticas en función del sexo de los alumnos existen diferencias significativas. Esta afirmación es avalada por la prueba de Levène sobre la homogeneidad de varianzas. Nuestras conclusiones van de acorde a otros tantos estudios que indican que aunque la diferencia entre sexos en habilidades Matemáticas se resuelve, a grandes rasgos, a favor de los varones, esas diferencias, dada su leve amplitud, deben ser valoradas en base a su complejidad. El rendimiento en Matemáticas está modelado por el tipo de tarea, la edad y el nivel de capacidad de los sujetos, lo que lleva a tener precauciones a la hora de afirmar que las habilidades Matemáticas pertenecen al dominio masculino. En este sentido, Barberá y Benlloch (2004), apuntan que esto no justifica el estereotipo de las Matemáticas como dominio de competencia masculina, en el sentido de ser más “propia de los varones”. La investigación realizada por Maccoby y Jacklin (1974, p.352) concluye que a los 12-13 años los niños “incrementan más sus habilidades Matemáticas que las niñas”, y que antes de esa edad las autoras no han encontrado diferencias entre los géneros. Otros autores han llegado también a la conclusión de que las diferencias entre chicos y chicas en pruebas de Matemáticas no aparecen en alumnos menores de 12 años (Mullis et al, 2000; Busselmans-Dehairs et al, 1997; Friedman, 1989, citados en Jiménez, 2003). Halpen en 1986, fue más lejos y precisó el periodo de edad en el cual surgen esas diferencias: entre los 13 y los 16 años. La edad señalada por Maccoby y Jacklin corresponde a la edad de los alumnos que realizan las pruebas TIMMS (Third Internacional Mathematics and Science).

Tomando todo lo anterior en consideración, en nuestro estudio podemos concluir que si bien nosotros encontramos diferencias en el rendimiento en Matemáticas a favor de los chicos, estas diferencias deben ser interpretadas con precaución y también con perspectiva de futuro. Es decir, algunos estudios no han encontrado diferencias antes de los 12 años, pero nosotros sí encontramos diferencias, aunque nuestros alumnos están en el límite de esa edad. Por lo tanto es probable que las diferencias encontradas en nuestro estudio se amplíen en los cursos siguientes.

Atendiendo que las tasas de idoneidad (edad estándar para cursar un determinado nivel educativo) en diferentes edades del alumnado constituyen una importante medida de los resultados educativos (INCE, 2004) y que la sobre-edad (superación de la edad prevista para el año que cursan) de los alumnos matriculados en un determinado curso académico se plasma en un decrecimiento del rendimiento educativo (MECT, 2004), los alumnos de 6º año de primaria Argentino, principalmente los varones, repiten más a medida que aumenta la edad. Es más, considerando que la tasa de idoneidad de los alumnos españoles es favorable a las chicas con 12 años en más de seis puntos, y si las diferencias de género entre los alumnos repetidores se amplían, en el caso español, a partir del sexto año de primaria con más de dos puntos porcentuales de distancia (INCE, 2004), en el caso de los estudiantes de 6º año de primaria argentino las discrepancias entre chicas (52,1%) y chicos (47,9%) repetidores, y con sobre-edad, se dieron con más de 4 puntos porcentuales, también a favor de



las chicas. La prueba de Chi-cuadrado confirma la existencia de una asociación significativa entre las variables, concluyendo así que las chicas repiten menos veces de curso que los chicos y que existe una diferencia significativa entre las edades de los chicos y chicas de este curso.

Así, en este supuesto, podemos hacer la conjetura de que las chicas son mejores estudiantes que los chicos, y que de acuerdo con las reflexiones anteriores, las chicas tienen menos sobre-edad y una mejor tasa de idoneidad que los chicos.

Ahora bien, nos queda por justificar el restante porcentaje de alumnos argentinos de sexto año de primaria que con sobre-edad nunca han repetido curso. ¿Qué les habrá pasado? Pues a priori no tenemos una justificación sólida para ello, pero podemos aludir a las conclusiones del MECT de achacar la sobre-edad al abandono temporal y a las reincorporaciones tardías. Sobre el abandono temporal apenas sabemos que el abandono interanual en la educación primaria argentina es de 1,8% según las conclusiones del Relevamiento Anual-2005, elaborado por el DINIECE.

Es decir, concluimos que el porcentaje de los alumnos con 13, 14 y 15 años que nunca han repetido año (14,1%, 13,0% y 14,1% respectivamente) y que no tienen la edad idónea para cursar sexto de primaria, se puede justificar con indicadores que no tienen una relación directa con el sistema educativo, sino con la sociedad, puesto que son indicadores sociales. Sin embargo, estas problemáticas sociales afectan al sistema educativo y le demandan respuestas, también de forma indirecta, ya que este debe ser capaz de responder a las necesidades y problemas de una sociedad, estableciendo un patrón de dependencia, de feed-back entre sociedad y sistema educativo.

Además si consideramos las conclusiones del contexto español según un informe del INCE, sobre el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del año 2004, indicando que la sobre-edad aumenta a partir del curso que corresponde a los 12 años de edad; y las trasponemos al contexto argentino, podemos deducir que si en el sexto año de primaria de argentina el 10,6% de alumnos tienen sobre-edad, es alarmante predecir que a partir del curso siguiente esta cifra va en aumento, lo que constituiría un problema educativo hasta llegar al final de la educación obligatoria. Es decir, debemos percibir la sobre-edad de los alumnos de sexto año argentino como un indicador de atención al sistema educativo de ese país.

Es importante referir la relación entre el rendimiento en Matemáticas y el hecho de repetir curso. Según la Prueba T para muestras independientes verificamos que hay diferencias en el rendimiento en matemática entre los grupos establecidos en función de si han repetido curso alguna vez. La prueba de Levène avala esta afirmación. Los alumnos que han repetido año alguna vez tienen una media (47,8%) más baja que aquellos que nunca han repetido curso (60,6%).

Otra conclusión que extraemos es que el nivel educativo de los padres (padre y madre) influye de forma directa en el rendimiento en Matemáticas y en Lengua de sus hijos. Así, los alumnos cuyos padres tienen un nivel de estudios superior obtienen un mejor rendimiento educativo en Matemáticas y en Lengua, que los alumnos cuyos padres no tienen estudios; verificamos que la media sube en paralelo al nivel educativo de los padres. Los análisis ANOVA confirman estos resultados, y las pruebas de homogeneidad de varianzas no cuestionan estas conclusiones.

En suma, podemos concluir la escolaridad de los padres opera como un indicador que refiere un nivel de formación cultural que se refleja en las formas de pensar en la vida, que despierta o inhibe intereses; esto ejerce un efecto determinado en la formación de los hijos.

El rendimiento educativo de los alumnos en Matemáticas también difiere en función de la nota del anterior año escolar (1998/1999) en la misma asignatura. Esta conclusión es avalada por los análisis ANOVA junto con la Prueba de homogeneidad de varianzas que revela que las varianzas son homogéneas y por lo tanto no cuestiona esta afirmación. De esta

forma, podemos concluir que los alumnos que afirman que el año pasado tuvieron muy buenas notas en Matemáticas (con notas entre el 10, 9 y 8), tienen una media de respuestas correctas superior a los restantes alumnos en la prueba de rendimiento en Matemáticas en el año 2000.

Aparte de ello verificamos que hay diferencias entre los géneros en las notas del pasado año escolar en esta asignatura, lo que se traduce en un resultado que va en sentido opuesto a las tantas conclusiones de variados estudios al respecto: las chicas dicen que han obtenido mejores notas en Matemáticas que los chicos en lo que se refiere al pasado año escolar. Las pruebas de Chi-cuadrado nos indican que existe una asociación significativa entre las variables y el género de los alumnos.

### 3.2. Resultados en lengua

Al contrario que en Matemáticas, son las chicas las que obtienen con diferencia mejor media de aciertos en la prueba de Lengua que los chicos. Esta afirmación es avalada por la prueba de Levène sobre la homogeneidad de varianzas. Además la diferencia en el rendimiento entre los sexos en nuestro estudio es mucho más acentuada en la prueba de Lengua que en la de Matemáticas. Nuestras conclusiones son convergentes con los resultados obtenidos en otros estudios (PISA, 2000, 2003).

A la pregunta: *¿la opinión de los alumnos respecto a las asignaturas de Lengua y de Matemática cambia según el sexo?* podemos contestar que sí, puesto que las pruebas de Chi-cuadrado indican que en todos los casos existe una asociación estadísticamente significativa entre las dos variables. Deducimos que las chicas tienen más confianza en Lengua que en Matemáticas cuando son más ellas que ellos los que consideran la Lengua una asignatura fácil, y la consideran, igual que ocurre en Matemáticas, una materia importante en la vida de cualquier persona. Los varones más que las chicas, opinan que Lengua, y también Matemáticas, son asignaturas aburridas, aunque esa opinión sea minoritaria. Atendiendo a estas conclusiones, es coherente que pensemos que las chicas compensan la inseguridad expresada en Matemáticas con la valoración positiva en Lengua, comprobando y ratificando los estereotipos sexuales destacados con anterioridad por las distintas investigaciones y estudios.

## 4. CONCLUSIONES

De nuestra investigación pretendemos extraer diversas conclusiones, algunas de ellas valiosas de cara a los propósitos primordiales de una investigación evaluativa, tales como la toma de decisiones para la mejora y calidad en educación, entendiendo pues la calidad como finalidad y como un referente a la hora de evaluar (Perales, 2002). Analizar y explicar el rendimiento en Matemáticas y en Lengua de los alumnos de sexto año de primaria argentino exige que consideremos, además de los resultados de la prueba de Matemáticas y de Lengua, otros indicadores como el nivel educativo de los padres, la nota del año pasado en esa asignatura y la opinión que tienen los alumnos sobre las asignaturas. Además de ello, importa comprobar las diferencias que existen entre las chicas y los chicos en esta materia. Aportar también una visión de los resultados realizados por otros estudios se considera de gran ayuda para elaborar una perspectiva de relación, comprobación o contraste con nuestro estudio.

Sin embargo, como apunta Carabaña (2006), no es posible hacer comparaciones y establecer conclusiones entre el rendimiento educativo de los países latinoamericanos en general, y en nuestro caso de Argentina, con los países de la OCDE, puesto que la gran desigualdad social y educativa que existe en las diferentes regiones de

Argentina, conduce a un alto nivel de dispersión (variabilidad de los datos) de los resultados de los estudiantes (DINIECE, 2004; Carabaña, 2006).

Es decir, dado el carácter de este trabajo de investigación, basado en datos evaluativos, no hemos podido analizar el rendimiento educativo de una forma holista. Sería interesante ampliar este estudio del rendimiento educativo y las diferencias de género abarcando el análisis de otros indicadores sociales y educativos, de entrada, proceso y de producto. Pero para ello, y aprovechando estos datos, habría que recurrir a otro tipo de instrumentos, de fuentes y de metodología.

Sin embargo, deseamos que el producto de este estudio permita la reflexión de los destinatarios interesados en esta materia, para que tomen medidas de cambio a nivel político, educativo, social y cultural, de forma a que la educación pueda ser un vehículo de análisis y de transformación social. Así que entender la escuela, a pesar de ser reproductora consciente o inconscientemente de estereotipos sexuales, como clave de la igualdad de género supone alimentar esperanzas cara a la igualdad socio-cultural, y quizás dentro de algunos años, económica y laboral.

La educación es pues un asunto de la mayor importancia. Por ello, analizar la transformación socioeducativa, evaluar su problemática y reflexionar sobre cómo es posible mejorar es una tarea siempre valiosa.

Esta evaluación pretende pues ser un punto de partida de un ciclo *continuum* de diálogo y transformación entre el sistema educativo, la sociedad y la comunidad científica. Esta idea se justifica en la premisa de la contextualización del sistema educativo, que tanto responde a las demandas sociales como a la definitiva expresión de la sociedad (Jornet y otros, 2002). En este sentido la evaluación de sistemas educativos aparece como una fuente de conocimiento y de información útil para el cambio y la mejora.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARBERÁ, E. y BENLLOCH, I.M. (coord.). (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson.
- CARABAÑA, J. (2006). América Latina y el Informe PISA. *Boletín de la Fundación Carolina*. Febrero. Madrid.
- INCE. (2004). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Español- informe global*. <http://www.ince.mec.es/elem/elem.htm> (consultada en 29-05-07).
- JIMÉNEZ, B. (coord.). (1999). *La evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- JORNET, J. y otros. (2002). *Guía Práctica para la evaluación de Programas de formación profesional, ocupacional y continua*. Valencia: Fundación Universidad – Empresa (ADEIT).
- MACCOBY, E. E. y JACKLIN, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- MECT (2004). El Desarrollo de la Educación en *Informe Nacional de Argentina* presentado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 47ª Sección de la Conferencia Internacional de Educación de UNESCO, Ginebra, Suiza, septiembre de 2004. <http://www.mcyt.gov.ar/> (consultada en 03-03-07).
- NICKERSON, R.S.; PERKINS, D.N. y SMITH, E.E. (1985). *The Teaching of Thinking*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD. (2003). *Education at a glance, OECD indicators 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2003). *Learners for Life. Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Operativo Nacional de Evaluación- Informe de Resultados 2000- Interpretación Pedagógica de Logros y Dificultades. Matemática 6º año de EGB*. Ministerio de Educación de la

Presidencia de la Nación e Instituto para el Desarrollo de la Calidad en Educación.2002. [www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar) (consultada en 20-04-07).

PERALES MONTOLÍO, M. J. (2002). Estudio de validación de un modelo de la formación ocupacional y continua, *Bordon*, 54 (1). 95-113.

Relevamiento Anual, 2005. Red Federal de Información - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. [www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar) (consultada en 20-04-07).



# UTILIDAD DEL DISEÑO DE UNA ESCALA DE VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN *CLIMA SOCIAL AULA* EN LOS NIVELES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Genoveva Ramos Santana y Amparo Pérez Carbonell, *Universidad de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca dentro de un proyecto de Análisis de Variables de Contexto<sup>1</sup> que pretende el diseño de cuestionarios de contexto que mejoren las actuales evaluaciones de sistemas educativos. En este marco, se realiza la construcción de una escala destinada a evaluar una de esas variables que, además de ser relevante en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Fernández y Asensio, 1989; Cid Sabucedo, 2004), también lo es como centro y base para el desarrollo personal, ésta es la variable *Clima Social Aula*.

Entendemos que es muy relevante, tanto a nivel escolar como social, el propiciar estudios e investigaciones de variables contextuales, que como *Clima Social Aula*, ayuden a detectar factores que si son modificados, erradicados o potenciados - según el caso - consigan mejorar la marcha diaria en las aulas, y con ello, el crecimiento personal y la relación de todos sus integrantes siendo éste uno de los fines prioritarios de la educación.

Dentro del actual marco de desarrollo de las competencias personales e interpersonales en los centros educativos, pensamos que se debe atender al *Clima Social de Aula* por su implicación en el crecimiento personal de los alumnos y profesores, por su necesidad en la integración de cualquier persona en cualquier contexto (familia, empresa, club, sociedad...) y

---

<sup>1</sup> *Análisis de Variables de Contexto: diseño de cuestionario de contexto para la evaluación de Sistema Educativo* (Proyecto I+D+I. Convocatoria 2005).

por su intervención en el establecimiento de relaciones totalmente necesarias en cualquier ámbito.

Asimismo, creemos que dada la evolución social que se refleja en las aulas, es preciso la revisión constante y la actualización de escalas destinadas a medir constructos que influyen de manera tan directa en el desarrollo integral de sus implicados.

## 2. OBJETIVO

Hacer una propuesta de escala para valorar la percepción sobre el *Clima Social de Aula* de los alumnos de primaria y secundaria. Al mismo tiempo, pretendemos transmitir la utilidad de su uso como instrumento en el trabajo diario de las aulas dado que permite transformar la convivencia y potenciar el desarrollo integral de profesores y alumnos.

## 3. METODOLOGÍA, ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para conseguir estos objetivos, nos propusimos:

1. Analizar el constructo, las dimensiones y reactivos utilizados en otras escalas/instrumentos de valoración del *Clima Aula*.
2. Definir el constructo *Clima Social Aula*.
3. Diseñar un cuestionario-base de *Clima Social Aula*.
4. Valorar el funcionamiento de dicho instrumento tras el estudio piloto.
5. Proponer una escala de valoración de la percepción del *Clima Social Aula*.

Tras el proceso de revisión teórica se plantea y asume para su posterior medición que *el clima social aula es la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma*. Dicha definición surge de la fase de acercamiento al constructo *Clima Social Aula* donde nos encontramos con diferentes concepciones teóricas desde las que se pueden enmarcar distintas acepciones dadas por diversos autores para su definición (Stewart, 1979; Brandt y Weinert, 1981; Anderson, 1985; Silva, 1992; Fernández y Asensio, 1993).

Posteriormente, realizamos un análisis de los instrumentos utilizados por otros autores<sup>2</sup> desde una aproximación cualitativa basada en Comités de Expertos<sup>3</sup>. En dichos instrumentos nos encontramos con un cierto número de dimensiones para su medida, las cuales influyen con más o menos intensidad, en la generación de ese Clima (ver tabla 1).

<sup>2</sup> ESCALA CLIMA ESCOLAR (ECE) Adaptado por Villa Sánchez, A. del SCHOOL ENVIRONMENT SCALE (SES) de Marjoribanks, K. (1980); CLASSROOM ENVIRONMENT SCALE (CES), Trickett, E.M. y Moos, R.H. (1973) adaptado al castellano por Fernandez y Sierra - ESCALA DE AMBIENTE ESCOLAR (EAE); INVENTARIO DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE (IAA) adaptado por Villar Angulo, L.M. del LEARNING ENVIRONMENT INVENTORY SCALE (LEI) de Anderson, G. J y Walberg, H.J. (1974); INVENTARIO DE MI CLASE (IMC) (versión simplificada del LEI ) adaptado por Villar Angulo, J.L. del MY CLASS INVENTORY (MCI) de Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1974); ESCALA DE PERCEPCIÓN DE AMBIENTE ESCOLAR (PAE) Aurelio Villa (1985); CUESTIONARIO DE AMBIENTE DE CLASES INDIVIDUALIZADAS (CACI) Adaptado por Villar Angulo de INDIVIDUALIZED CLASSROOM ENVIRONMENT QUESTIONNAIRE (ICEQ) Fraser, B. (1982); INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS (CUCEI) adaptado por Carlos Marcelo García del COLLEGE AND UNIVERSITY CLASSROOM ENVIRONMENT INVENTORY (CUCEI) de Barry J. Frasser, David F. Treagust & Norman C. Dennis (1986); INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASES UNIVERSITARIAS de Villar Angulo, J.L. (IACU); ESCALA SISTÉMICA DE OBSERVACIÓN DE CLASES (ESOC) Adaptado por Elisabeth Dane y Marian Fish de David Olson.

<sup>3</sup> Constituido por profesores en activo de los niveles de Primaria, Secundaria y profesores de Universidad, concretamente del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación.

*Tabla 1. Definición de dimensiones del constructo Clima Social Aula*

<b>Dimensiones</b>	<b>Definición</b>
<i>Interés/respeto/preocupación</i>	Interés, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula.
<i>Satisfacción/expectativas</i>	Anhelar ir al aula y alcanzar lo esperado, así como el sentimiento de satisfacción y compensación que se tiene al salir de la misma.
<i>Relación</i>	Interrelación entre todos los integrantes del aula.
<i>Competitividad/favoritismo</i>	Competitividad para obtener reconocimiento, valoración y/o gratificación de lo realizado, así como sentimiento de ser más favorecido que otros.
<i>Comunicación</i>	Poder hablar, comunicarse, expresarse y ser escuchado, atendido por los demás.
<i>Cooperación/democracia</i>	Compartir las decisiones de la clase, así como la participación responsable y activa en el aula.
<i>Normas /disciplina</i>	Normas claras de conducta establecidas dentro del aula, así como las consecuencias de infringirlas.
<i>Cohesión grupo</i>	Grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de la interrelación continua.
<i>Organización física del aula</i>	Aspectos relacionados con el espacio en sí, la iluminación, el mobiliario, la ventilación, la higiene....

Seguidamente, se realiza un análisis basado en el consenso intersubjetivo entre los expertos en lo referente a la definición; a la calidad técnica de los ítems (adecuada formulación, no repetición, comprobación de carencia de sesgo de los mismos); a las edades de los sujetos que conforman la muestra; y a la valoración sobre su relevancia y pertinencia del ítem respecto al constructo teórico.

Desde esta revisión se elabora un instrumento tipo. Se trata de un instrumento que consta de un total de 55 ítems, agrupados en 9 dimensiones, tres de los cuales son ítems de sinceridad (ver ejemplos de ítems valorativos en tabla 2).

La forma con la que se responde al cuestionario es a través de una escala de tipo Likert de cuatro puntos que varía atendiendo a la formulación de sus elementos: en unos se mide la frecuencia de ocurrencia de los hechos -de nunca a siempre- que le son expuestos a los alumnos (del ítem 12 al 43) y en otros, su grado de acuerdo o desacuerdo -de muy en desacuerdo a muy de acuerdo- con las formulaciones presentadas (del ítem 44 al 55). Así se obtiene la siguiente síntesis de opiniones (ver, a modo de ejemplo, tabla 2):

*Tabla 2. Datos descriptivos extraídos del cuestionario base de alumnos de primaria y secundaria*

	<b>PRIMARIA</b>		<b>SECUNDARIA</b>	
	<i>Media</i>	<i>Md*</i>	<i>Media</i>	<i>Md*</i>
12. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	3.19	3	2.67	3
13. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir	3.16	3	2.69	3
14. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos	3.18	3	2.76	3
15. Los profesores nos enseñan a que respetemos las ideas y los sentimientos de otras personas	3.66	4	3.39	4
16. Los profesores se muestran satisfechos cuando sacamos buenas notas	3.58	4	3.33	4



17. Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros	2.80	3	2.32	2
18. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables	2.96	3	2.71	3
19. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	3.23	3	3.18	3
20. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	3.18	3	3.03	3
21. Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo	2.94	3	2.50	2
22. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	3.01	3	2.81	3
23. A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros	3.04	3	2.79	3
24. Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros	2.54	2	2.56	2
25. El aula es un lugar dónde me siento solo	1.29	1	1.23	1
26. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	3.05	3	3.18	3
27. En esta clase los alumnos prestamos atención a lo que otros compañeros dicen	2.71	3	2.65	3
28. Los profesores se preocupan porque los alumnos no menospreciemos (o insultemos) a otros compañeros	3.51	4	3.25	4 2
29. Entre nosotros evitamos menospreciarnos o insultarnos	2.67	3	2.42	2
30. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	2.93	3	2.72	3
31. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	3.26	3	3.17	3
32. La mayor parte de los profesores nos animan a hablar en nuestro grupo de clase	2.84	3	2.71	3
33. En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros	2.14	2	2.36	2
34. Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos	2.77	3	2.58	3
35. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	2.93	3	2.75	3
36. En esta clase se propician debates	2.39	2	2.26	2
37. En esta clase los profesores animan a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta	2.28	2	2.15	2
38. En esta clase, los profesores esperan que los alumnos sigamos las normas	3.50	4	3.38	4
39. En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros	2.91	3	2.46	2
40. Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas	3.50	4	3.16	3
41. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	3.03	3	3.11	3
42. Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha" general de los alumnos de este grupo clase	2.77	3	2.57	3
43. La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos...)	2.70	3	2.33	2
44. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	3.26	3	2.94	3
45. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	2.81	3	2.53	3
46. En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes (a nivel personal y de conocimientos)	3.38	3	3.05	3
47. Los alumnos nos preocupamos mucho del progreso de esta clase	2.91	3	2.53	3
48. Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros	2.81	3	2.83	3

49. Creo que el tutor ha explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase	3.54	4 4	3.28	3
50. Creo que el tutor ha explicado claramente que sucederá si un alumno rompe una norma	3.24	3	3.21	3
51. Pienso que en esta clase existen demasiadas reglas y normas	2.31	2	2.61	2
52. Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia	2.91	3	2.63	3
<i>Media*: Media de ítem</i> <i>Md*: Mediana del ítem</i>				

La revisión métrica de validez de contenido, validez de constructo y fiabilidad, realizada con una muestra de 917 alumnos (N= 510 alumnos de primaria y N= 407 alumnos de secundaria) de la provincia de Valencia durante el curso académico 2006-2007, nos ofreció las siguientes aportaciones (ver tablas 3 y 4):

- \*Una fiabilidad, obtenida a través del coeficiente “alpha” de Cronbach, de 0.8965 en primaria y de 0.9215 en secundaria. Para los alumnos de primaria la escala ganaría consistencia interna si se eliminaran los ítems 13, 16, 23, 24 y 55; y si se revisaran los ítems 25, 28, 33, 36, 38, 42, 46, 51, 53 y 54 . En relación a los alumnos de secundaria, los ítems 23, 24 y 38 tendrían que eliminarse para conseguir mayor fiabilidad, y los ítems 16, 17, 25, 42, 46, 51, 54 y 55 deberían ser revisados” (Pérez et al., 2009).
- \* Diez dimensiones básicas, tanto en primaria (explican el 54.99% de la varianza total) como en secundaria (explican el 59.93% de la varianza total), de las cuales solo los dos primeros factores -en ambos niveles- nos ofrecen un nivel de explicación de varianza suficiente.

Tabla 3. Ítems que componen el Factor 1 y el Factor 2 en el nivel de primaria

<i>α= Alfa de Cronbach</i> <i>Y= Correlación ítem/escala</i> <i>α*= Alfa si se elimina el ítem</i>			
Nº Ítem	<b>FACTOR 1 (42.13% del total explicado)</b> <b>Relación, interés y comunicación</b> <b>α= 0.8149</b>	Y	α*
12	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	0.4873	0.8043
14	Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos	0.5036	0.8041
18	Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables	0.6315	0.7739
22	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	0.6116	0.7780
30	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	0.6322	0.7736
47	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	0.6113	0.7794
Nº Ítem	<b>FACTOR 2 (12.86% del total explicado)</b> <b>Cohesión y satisfacción del grupo</b> <b>α= 0.8201</b>	Y	α*
19	Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	0.6514	0.7773
20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	0.5850	0.7919
26	En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	0.6667	0.7742
31	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	0.5642	0.7964
35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	0.5260	0.8039
44	Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	0.5290	0.8048

Tabla 4. Ítems que componen el Factor 1 y el Factor 2 en el nivel de secundaria $\alpha$ = Alfa de Cronbach $r$ = Correlación ítem/escala $\alpha^*$ = Alfa si se elimina el ítem			
Nº Ítem	<b>FACTOR 1 (43.99% del total explicado)</b> <b>Relación, Interés y Comunicación</b> $\alpha=0.864$	$r$	$\alpha^*$
12	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	0.589	0.850
13	Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir	0.518	0.859
14	Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos	0.570	0.852
18	Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables	0.673	0.841
22	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	0.701	0.838
30	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	0.689	0.839
47	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	0.641	0.845
48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	0.552	0.856
Nº Ítem	<b>FACTOR 2 (11.98% del total explicado)</b> <b>Cohesión y Satisfacción del grupo</b> $\alpha=0.854$	$r$	$\alpha^*$
19	Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	0.694	0.822
20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	0.663	0.828
25	El aula es un lugar dónde me siento solo	0.327	0.867
26	En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	0.741	0.815
31	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	0.668	0.826
35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	0.573	0.840
44	Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	0.641	0.830

Atendiendo a los siguientes criterios, que surgen del trabajo realizado con los ítems (Pérez et al., 2009 y López-González, et. al., 2009), planteamos una nueva escala para la valoración del *Clima Social Aula* en alumnos de primaria y secundaria (ver tablas 5 y 6), ya que:

- ✓ Ninguno de los elementos que componen la Escala final propuesta debe ser eliminado atendiendo a su consistencia interna, ni en el nivel de primaria ni en el de secundaria.
- ✓ Todos los ítems que son propuestos para formar parte de la escala en uno u otro nivel pertenecen a factores que aportan una varianza explicada suficiente.
- ✓ Los ítems ponen de manifiesto una percepción que tiende hacia la valoración de “siempre o muy de acuerdo”, dentro de la escala analizada.
- ✓ Todos los ítems fueron formulados a partir de dimensiones teóricas que con mayor frecuencia han sido aceptadas y adoptadas en los instrumentos revisados: satisfacción, cohesión y comunicación.
- ✓ Creemos conveniente mantener una escala Likert de cuatro puntos para favorecer el posicionamiento de los sujetos.

Tabla 5. Ítems propuestos para Escala de alumnos de Primaria					
ÍTEMS ESCALA ALUMNOS PRIMARIA	1	2	3	4	5
<b>Dimensión INTERÉS</b>					
1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros					

2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos					
<b>Dimensión SATISFACCIÓN</b>					
3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase					
4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase					
5. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)					
<b>Dimensión RELACIÓN</b>					
6. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial					
7. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables					
8. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien					
9. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros					
<b>Dimensión COMUNICACIÓN</b>					
10. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores					
11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros					
12. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores					

Tabla 6. Ítems propuestos para Escala de alumnos de Secundaria

<b>ÍTEMES ESCALA ALUMNOS SECUNDARIA</b>					
	1	2	3	4	5
<b>Dimensión INTERÉS</b>					
1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros					
2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos					
<b>Dimensión SATISFACCIÓN</b>					
3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase					
4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase					
5. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase					
6. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)					
<b>Dimensión RELACIÓN</b>					
7. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial					
8. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables					
9. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien					
10. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros					
<b>Dimensión COMUNICACIÓN</b>					
11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores					
12. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros					
13. En estas clases se propician debates					
14. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores					
15. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir					

#### 4. CONCLUSIÓN

Consideramos que el uso de esta Escala final nos puede llevar a:

- ✓ Conocer la percepción que los integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje tienen sobre el aula concreta donde están (El *Clima Social de Aula* influye en el funcionamiento particular y diferenciador de la formación integral de los estudiantes, y en sus logros académicos (Delors, 1996).
- ✓ Reflexionar sobre dichas percepciones y sobre los acuerdos y/o discrepancias que puede haber tanto entre los diferentes alumnos como entre los alumnos y los profesores. (Cuanta más información sobre la percepción del clima social de su

grupo-aula tengan más preparados estarán para resolver problemas de manera efectiva).

- ✓ Plantear un plan interno de actuación en el aula para trabajar aquellos aspectos en los que se detecta la necesidad de intervenir y potenciar este trabajo uniéndolo a la formación en competencias personales e interpersonales (tolerantes, integradores, justos, cooperadores... Por ejemplo, aquéllas que hacen referencia a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos). Su beneficio se centra en que nos permite conocer el clima que es percibido por los integrantes del grupo, es decir, nos ofrece un ejercicio de revisión y de propuestas de cambio. Nos ayuda a tomar decisiones sobre qué hacer para evitar o potenciar aspectos relacionados con las dimensiones del propio clima social aula que a su vez son aspectos integrantes en la competencia emocional.
- ✓ Prestar atención en el *Clima Social Aula* facilitando así la formación de los estudiantes en la integración en cualquier contexto (familia, empresa, club, sociedad...); ayudándoles también en el establecimiento de relaciones totalmente necesarias en cualquier ámbito.
- ✓ Potenciar la innovación y el cambio, pues repercute en aspectos tales como: los estilos docentes, las relaciones interpersonales, las metodologías y el modelo de organización escolar, y en la selección y estructuración de los contenidos curriculares.
- ✓ Los alumnos sienten confianza en el profesor, pues no se interesa sólo por sus notas, sino por cómo se encuentra en el aula. De este modo se percibe que hay interés y preocupación por su persona y sienten que son valiosos dentro de su centro escolar.

Por último, señalar que dado que hay una evolución social que se refleja en las aulas, es preciso la revisión constante y la actualización de Escalas destinadas a medir constructos que influyen de manera tan directa en el desarrollo integral de sus implicados

Desde la comunicación de trabajos como este, pensamos, es desde dónde surgen cambios en las aulas de los centros educativos.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, C.S (1985). The Investigation of School Climate, en G.R. Austin y H. Garber (eds.) *Research on Exemplary Schools*, Cap. 6 (97-126), Orlando, Academic Press.
- BRANDT, P. y WEINERT, C. (1981). The PRQ-a social support measure. *Nursing Research*, 30 (5), 277-280.
- CID SABUCEDO, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa* 22,1, 113-144.
- DELORS, J. (Coord). (1996). *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. y ASENSIO MUÑOZ, I. (1989): Concepto del clima institucional. *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 32, 2-4.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. y ASENSIO MUÑOZ, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.
- LÓPEZGONZÁLEZ, E.; PÉREZ-CARBONELL, A. y RAMOS, G. (2009). Modelos complementarios al análisis factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo

aplicado a la medida del clima social aula. *Revista de Educación*. Madrid (aceptado por la revista/ pendiente de publicación en volúmenes del año 2009).

PÉREZ-CARBONELL, A.; RAMOS, G. y LÓPEZ GONZÁLEZ, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*. Madrid (aceptado por la revista/ pendiente de publicación en volúmenes del año 2009).

SILVA VÁZQUEZ, M. (1992). Hacia una definición comprehensiva del Clima Organizacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (4), 443-451.

STEWART, D. (1979). A Critique of School Climate: What It Is, How It Can Be Improved and Some General Recommendations *The Journal of Educational Administration*, 17 (2), 148-159.



# **EN BUSCA DE UNOS CRITERIOS DE REFERENCIA EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVOS**

**Antonio José Rodríguez Cárdenas, Nicolás Ponce González y Susana Vilas Boas,  
*Universidad de Granada***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El título de nuestro trabajo responde a los aspectos fundamentales de la investigación realizada, centrada en estos dos factores: Criterios de Referencia y Evaluación de Programas.

Durante las últimas décadas, la evaluación ha ido creciendo de manera formidable, llegándose a considerar como una disciplina propia. Este reconocimiento nace del fruto de numerosas investigaciones (Buendía, 1996; Expósito y Fernández, 2002) desarrolladas por expertos, que han ido exigiendo, cada vez más, calidad a las instituciones relacionadas con los ámbitos socio-educativos. La evaluación ha de considerarse una actividad imprescindible en cualquier actividad educativa, puesto que debe estar comprometida con la transformación social, en búsqueda de la mejora permanente de los aspectos evaluados, no quedándose en el simple conocimiento, sino explicitando un proceso de mejora que nos facilite la rendición de cuentas con los diferentes agentes/ instituciones/ administraciones implicados.

El marco conceptual en el que nos movemos en esta investigación tiene una visión amplia y plural de la evaluación, entendiéndola como una actividad aplicada, comprometida con la calidad y la mejora, lo que supone un cambio de mentalidad en cuanto al concepto de evaluación, no orientándolo hacia el uso exclusivo y puntual de los teóricos o de los técnicos expertos en la materia, sino hacia un uso cotidiano y accesible a todos los usuarios, teniendo una aptitud adecuada y una actitud positiva hacia el uso de la evaluación, el conocimiento necesario para ello y el compromiso que conlleva, que no es otro, que la mejora de los diferentes planes, programas y proyectos.



Otro concepto fundamental es la Investigación Evaluativa, disciplina que se fundamenta en tres pilares: la Evaluación de Programas, la Evaluación de Centros y la Evaluación de Profesores, sin embargo, de entre ellas, la Evaluación de Programas está asumiendo tal protagonismo que la podríamos definir como base principal de la Investigación Evaluativa, ya que posee un respaldo muy importante, tanto teórica como empíricamente, como es aquel que le aporta los enfoques, modelos y terminología propios.

En la Evaluación de Programas, cuando se habla sobre los criterios, se recurre a dos tipos: criterios descriptivos y prescriptivos. Los descriptivos son aquellos que asumen los valores de otros como criterios de referencia y los prescriptivos son determinados por los propios evaluadores, considerando cuáles son más correctos para emitir los juicios. Dependiendo del referente elegido, la evaluación tomará un color u otro, ya que los criterios de referencia marcan la valoración a realizar.

Después de una breve introducción a la investigación y a la conceptualización pasamos a una segunda parte, donde exponemos la investigación realizada.

## **2. MÉTODO**

Los datos que presentamos en esta comunicación forman parte de una investigación más amplia, que dio lugar a una línea de investigación<sup>1</sup>.

### **2.1. OBJETIVOS**

Los objetivos de la investigación realizada se concretaron en los siguientes:

- Identificar criterios prácticos, que sirven de referencia en la evaluación de programas de intervención socioeducativos.
- Identificar necesidades en la evaluación de programas de intervención socioeducativos.
- Proponer alternativas que partan de la visión de los diferentes profesionales, que actúan, desde sus diferentes ámbitos, en la evaluación.

### **2.2. METODOLOGÍA**

#### *2.2.1. Participantes*

Nuestro trabajo aplicado lo contextualizamos en la Asociación Aldeas Infantiles SOS, quienes se valieron de esta investigación para proponer una serie de criterios, que sería conveniente que se tuvieran en cuenta a la hora de realizar la evaluación del programa NACE.

Dada la dificultad de abarcar una población tan amplia, como pueden ser la de los diferentes profesionales de la intervención socioeducativa, nos planteamos reunir un pequeño abanico de profesionales que estuvieran trabajando de forma directa o indirecta en el ámbito socioeducativo.

El perfil que hemos buscamos para la muestra del estudio fue el que acoge a profesionales heterogéneos de un mismo ámbito, pero que, a su vez, trabajan en diferentes instituciones y desde diversos niveles, con una amplia experiencia en programas de intervención socioeducativa. La muestra está formada por ocho profesionales de diversas instituciones de la provincia de Granada, que desempeñan diferentes labores en las mismas.

---

<sup>1</sup> Para cualquier duda o necesidad de información, pueden dirigirse a: [ajrodriguez@ugr.es](mailto:ajrodriguez@ugr.es).

### 2.2.2. *Procedimientos*

En primer lugar, procedimos a la elaboración del primer formato de preguntas, que podrían formar parte de la entrevista. Posteriormente, agrupamos las preguntas en una estructura predeterminada y realizamos un primer esbozo de la entrevista, que les pasamos a diferentes expertos para su validación. Para concluir con la elaboración del instrumento, modificamos la estructura y las preguntas que conformaban la entrevista, apoyándonos en las correcciones sugeridas por los expertos.

A través de los primeros contactos, mediante la técnica de la bola de nieve, fueron surgiendo diferentes profesionales de diversos ámbitos, todos ellos, relacionados con el trabajo por programas socioeducativos.

Las entrevistas se realizaron a lo largo de los meses de junio y julio de 2008 y se recogieron con una grabadora digital.

A la vez que se iban realizando las diversas entrevistas, comenzamos con la realización de las transcripciones y la lectura en profundidad del contenido.

Teniendo como referencia la estructura seguida para la elaboración de la entrevista y las preguntas que la conforman, más los datos obtenidos del análisis del contenido de las transcripciones, realizamos el sistema de categorías que nos serviría para el análisis de datos.

### 2.2.3. *Instrumentos*

Se ha trabajado con el método por encuesta, utilizando la entrevista como técnica de recogida de datos. Creemos que esta metodología nos puede aportar información muy valiosa, en cuanto a las opiniones ofrecidas por los expertos entrevistados. Este método de investigación, nos ha permitido realizar una recogida de información de manera sistemática, garantizando el rigor de la información obtenida.

La entrevista ha sido elaborada siguiendo un modelo mixto, es decir, de manera inductiva-deductiva. Optamos por el diseño de una entrevista semiestructurada, aunque permitimos que las respuestas fueran abiertas, ya que, ofrecía la posibilidad de dar su opinión de manera más espontánea y natural, que consideramos que está más acorde con el objetivo de la entrevista.

El contenido de la entrevista se ha estructurado de la siguiente manera: el primer apartado de la entrevista está dirigido a recoger información sobre la fase del diseño de un programa; el segundo punto de la entrevista se centra en la fase de elaboración del programa; el tercer y cuarto puntos están enfocados a la evaluación del programa. Teniendo en cuenta que existen diferentes momentos para la evaluación de un programa, lo podemos dividir en tres subfases: evaluación del diseño, evaluación de la elaboración del programa (el programa en sí) y la evaluación de su puesta en marcha, pero debido al objetivo que nos proponemos en este trabajo y el tiempo que le podemos dedicar a la investigación, solamente nos hemos centrado en las dos primeras subfases, es decir, en la evaluación del diseño y de la elaboración del programa.

El sistema, por el cual hemos definido nuestras categorías, ha sido mixto, es decir, inductivo-deductivo. Por un lado, nos hemos basado en un marco teórico, del cual hemos extraído las conceptualizaciones de las metacategorías y la definición de los límites de cada una de ellas. Por otro lado, se realizó un trabajo de carácter deductivo, por el que hemos recurrido al análisis del contenido de las transcripciones. En esta parte del proceso, hemos realizado un estudio del contenido de las transcripciones, empezando por analizar las entrevistas una a una. Para ello, hemos utilizado el programa de análisis de datos cualitativos NUDIST 2.0.

#### 2.2.4. Resultados

A continuación pasamos a describir los resultados de manera detallada, dividiéndolos en los subapartados correspondientes a cada uno de los bloques que conformaban la entrevista y el sistema de categorías.

a) En la fase del Diseño del programa, obtuvimos que los profesionales:

- Planteaban que necesitaban estrategias que les ayuden a plantear qué, cómo, cuándo y para qué hacer los programas, no basándose tanto en estrategias de corte técnico-políticas, es decir, diseñadas de manera unidireccional, sino en estrategias participativas, empezando el diseño desde abajo, es decir, desde las necesidades de un contexto concreto, marcándose objetivos reales y contextualizados. Además, planteaban que intervenir por programas es la única manera de dar una respuesta global a un problema específico.

- Se han propuesto diversas estrategias a utilizar en este momento: tener metodologías que se adapten a la población a la que va destinada y no al contrario, dando mayor incidencia a la población (destinatarios) y a los técnicos, los que trabajan en dichos contextos, implicando de manera participativa al resto de los agentes (políticos, asociaciones de la zona, instituciones ajenas al programas, etc.) y, así, realizar una detección de necesidades fundamentada en el contexto. A su vez, revisar otros programas que hayan funcionado en contextos similares.

- Se consideran como componentes mínimos para el diseño de un programa los siguientes aspectos: tener un buen grupo de trabajo (tanto en competencias adquiridas como en actitudes y motivaciones), tener a los destinatarios como foco principal, dedicar la suficiente importancia a la temporalización de los procesos de diseño y elaboración, así como, a su puesta en marcha, sin olvidar, los recursos disponibles para ello.

- Algunas de las propuestas presentadas, para poder llevar a cabo un diseño participativo, se resumen en: formar representantes, atendiendo al grado de responsabilidad con el que cuentan, formar comisiones de trabajos periódicas, foros a través de la red, etc., siempre y cuando, sean procesos comunicativos. Para ello, es imprescindible una formación que permita poder llevar a cabo todos estos procesos participativos. Los programas de sensibilización, aparecen como sugerencia para atraer a la población a esta participación.

- En los procesos de selección de necesidades existe una preocupación general por la manera en la que se está llevando a cabo, ya que, al no darle la suficiente importancia, los procesos son poco rigurosos y no están contextualizadas.

b) Elaboración del programa

- Cuando un programa está en fase de elaboración, se ve inmerso en un proceso de transformación constante, debido fundamentalmente a que: el encuentro con la realidad hace que se tambalee y requiera de modificaciones, así como que los factores económicos tampoco suelen ser los planteados. Sin embargo, el motivo más resaltado suele ser la incomunicación entre los que diseñan, los que elaboran y los que lo ponen en marcha, lo cual crea ciertas incoherencias.

- Las estructuras seguidas para los programas de intervención socioeducativos están muy formalizadas, respondiendo a la evaluación de necesidades, planificación, implementación y evaluación de logros. Estas estructuras están condicionadas por ciertas variables, como: el presupuesto disponible, el formato que posea la convocatoria (suelen ser muy cerradas), la duración del programa y el tipo de programa (de continuidad o de nueva creación).

c) Evaluación del diseño:

- Basándose en la evaluación como proceso de mejora, los profesionales la consideran imprescindible. A su vez, aluden a la rendición de cuentas, teniendo la responsabilidad de evaluar y comunicar a la comunidad implicada sobre qué se está haciendo, cómo lo están

llevando a cabo, para qué se elabora, por qué de esa manera, etc., sin embargo, en la mayoría de los casos, no se da con mucha frecuencia y la participación no es integral, es decir, sólo participan parte de los componentes del programa y, en caso de contar con la población, en momentos muy puntuales.

- Los criterios que se consideran más importantes a la hora de evaluar el diseño de un programa de intervención socioeducativa son: 1) satisfacción de las necesidades de la población, 2) definición de los objetivos (que sean reales y factibles), 3) viabilidad del programa, es decir, que se ajuste a los recursos disponibles y 4) que permita la evaluabilidad del programa.

d) Evaluación del programa de intervención socioeducativo (antes de ser puesto en funcionamiento). Sobre esta fase, los profesionales plantean que:

- La justificación teórica de los programas es un criterio relevante, no tanto por el propio contenido teórico, sino por el posicionamiento que se desprende de él y que justificar un programa, de una manera u otra, conlleva el decantarse por un modelo, implicando un conocimiento de la materia y del contexto, donde se pondrá en funcionamiento.

- En cuanto a los aspectos que plantean que pueden aportar calidad técnica a un programa, se limitan a los siguientes: 1) Adecuación al contexto. 2) Incorporación de un sistema de evaluación participativa, durante el proceso que conlleva el diseño, elaboración y puesta en funcionamiento del programa. 3) Concepto del trabajo en equipo. 4) Elaboración de indicadores para la evaluación. 5) Dedicación de unos tiempos y una formación a los procesos evaluativos.

### 3. CONCLUSIONES

Tras revisar los resultados obtenidos, y reflexionar sobre la conceptualización y su puesta en práctica por parte de los diferentes profesionales, podemos aportar las siguientes conclusiones:

- Cuando se diseñan programas de intervención socioeducativos, no se otorga suficiente importancia al diagnóstico real de las necesidades del contexto. A su vez, se demanda que estos procesos de diseños sean más participativos, teniendo en cuenta toda la población implicada, utilizando para ello, estrategias de participación adaptadas a las competencias de dicha población. Por tanto, no es cuestión de invertir muchos recursos, sino del uso que se les dé.
- En la fase de elaboración de los programas, no existen tiempos suficientes dedicados a los cambios necesarios, ni espacios comunes para la transformación constante que demanda el diseño y elaboración de un programa. Por tanto, deben crearse caminos de comunicación entre los diferentes agentes implicados, manteniendo una visión horizontal de todo el proceso, sin olvidar, el grado de responsabilidad con el que cuentan cada uno de ellos.
- Las variables que dificultan los procesos de evaluación de los programas, encontradas por nuestra muestra participante, a la hora de la evaluación de los programas, aluden a: los presupuestos disponibles y los trámites burocráticos necesarios.
- La evaluación del diseño de los programas se considera imprescindible como proceso de mejora y como medio para la rendición de cuentas, sin embargo, la realidad es diferente, ya que los procesos son poco rigurosos y no se realizan de forma participativa con toda la población.
- La justificación teórica de la evaluación de los programas son entendidas como el posicionamiento que se desprenden de las personas que la desarrollan.

Por tanto, podemos afirmar que mientras exista una inquietud hacia la mejora por parte de los diferentes profesionales que, de una u otra manera, trabajan en la educación, estaremos en el camino de aplicar una evaluación integral fundamental para el perfeccionamiento de la práctica educativa.

#### 4. PROPUESTAS DE MEJORA

Para concluir nuestro trabajo, creemos oportuno realizar una reflexión sobre los posibles puntos a mejorar en investigaciones posteriores sobre el tema, que son:

- Hacer un objetivo más concreto de manera que ayude a organizar y estructurar la investigación de forma más adecuada.
- Ampliar el número de instrumentos de recogida de datos, como por ejemplo, grupos de discusión donde pudiera participar toda la muestra, facilitando la confrontación de opiniones.

Además de estas limitaciones, cada persona que analice este trabajo hallará algunas más, por lo que se aceptan todas aquéllas aportaciones que se consideren necesarias para mejorar la investigación presente y las futuras.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENDÍA, L. (1996): La Investigación sobre Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2): 4-24. Barcelona.
- CABRERIZO, J. y CASTILLO, S. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y Ámbitos*. Madrid: Pearson Educación
- DE LA ORDEN, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 381-389.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- DE MIGUEL, M. (2001). Evaluación externa de un programa de educación social. En G. Pérez, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas (287-319)*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (2004). Nuevos retos en el ámbito de la evaluación. En L. Buendía., D. González, y T. Pozo, *Temas fundamentales en la investigación educativa*. (32-62). Madrid: La Muralla.
- HOUSE, E. y HOWE, K. (2001): *Valores en Evaluación e Investigación Social*. Madrid, Morata.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 261-287.
- PÉREZ JUSTE, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI Revista de educación*, 4, 43-76.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: la Muralla.
- POZO, T. (2007). *El objeto, momentos y contenidos evaluativos de un programa*. Máster oficial de intervención psicopedagógica. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. (Documento inédito)
- TEJEDOR, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 319-339.

# **SOCIALIZACION E IGUALDAD**

**Ana Isabel Quián Roig y José Rodríguez Martínez, *Universidad de A Coruña***

## **1. INTRODUCCION**

La escuela es el espacio donde los niños y las niñas empiezan a mantener sus primeras relaciones sociales con iguales y con adultos/as que no son propios de su ámbito familiar. Por ello se deben desarrollar experiencias en las que se favorezcan sus relaciones personales y afectivas con los/as demás. Estas primeras relaciones con el entorno constituirán la principal fuente de aprendizaje con las que estructurarán sus propias interpretaciones.

Por tanto, si en cualquier proceso educativo es primordial que exista un especial cuidado con lo que se dice, se hace, y cómo se hace, éste ha de ser más riguroso en la Educación Infantil puesto que por un lado constituye el primer contacto de los/as escolares con el sistema educativo y la finalidad esencial de esta etapa es contribuir a su desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral.

No obstante, la escuela como entorno social que es, no está al margen de los estereotipos, tradiciones y cultura de cada país, familia, grupo social, etc. Y por tanto como educadores/as y/o personas preocupadas por la igualdad de oportunidades en la sociedad, debemos prestar una gran atención a todos los aspectos educativos explícitos e implícitos independientemente de la etapa en la que trabajemos.

## **2. MARCO CONCEPTUAL**

La Educación Infantil se entiende como una etapa educativa con carácter propio, al servicio de las necesidades educativas de los/as niños/as en la primera infancia y no como un puente entre la educación familiar y la etapa escolar obligatoria, considerando que

dichas necesidades son, por un lado, necesidad de custodia y, por otro, necesidad formativa.

Podríamos resumir las características de la E.I. en las siguientes:

a) No es obligatoria, pero existe un consenso social sobre su importancia para una adecuada integración en el medio socio-cultural.

b) Se concibe como un complemento de la educación familiar, tomando la participación de las familias como un elemento clave para el éxito de esta educación.

c) Es planteada con un fuerte carácter compensador de las diferencias sociales y culturales; esta compensación es un objetivo básico de este período.

d) Es definida como el primer nivel del Sistema Educativo General, que con la colaboración de las familias contribuya al desarrollo físico, social y afectivo de las/os menores de 6 años.

### 3. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

En cualquier proceso educativo están implicados elementos propios de la comunicación como son gestos, palabras, valoraciones,..., tanto con personas o grupos de personas de edades similares, compañeros/as de clase, grupos de docentes entre sí, docentes y familias, o bien de edades muy diferentes como puede ser entre maestros/as y alumnos/as.

Pero además, implica relación en diferentes contextos, el aula, los pasillos, comedores, patio, sala de profesores/as, despachos, secretaría, etc. Estas relaciones están caracterizadas por diferentes ideas, deseos, expectativas y roles.

No obstante, el hecho de que la educación implique relación no significa que el espacio escolar siempre favorezca los lugares para conocerse, crecer y hablar en primera persona, con cierta frecuencia, las exigencias exteriores que se le imponen a la práctica educativa son tantas que en ocasiones llegan a desvirtuar las relaciones en dicha comunidad.

Así ocurre, por ejemplo, cuando se valora al alumnado únicamente por sus notas o atendiendo a si el trabajo propuesto está hecho o no, dejando en un segundo, tercer plano, o incluso obviando los intereses y circunstancias del/a niño/a. Cuando una parte del profesorado ve las diferencias de su estudiantado (sexo, etnia, nivel económico, cultural,...) como una limitación y no como una riqueza para el grupo. Cuando ante un conflicto lo que se hace es ocultarlo o responder a él de una manera violenta, cuando la forma de transmitir el conocimiento no deja lugar al diálogo y a la crítica, cuando los apoyos para la igualdad, la integración y la lucha contra la discriminación son insuficientes o las administraciones educativas no fomentan las vías de apoyo necesarias para que el profesorado pueda afrontar los problemas de convivencia que se puedan generar en su centro.

Debemos tener presente que la escuela y una gran parte de lo que en ella ocurre está regulada por una serie de hábitos, normas y leyes que la enmarcan en una estructura más amplia: el sistema educativo. Así, los horarios, los espacios y determinadas formas de desarrollar los programas o de entender la disciplina se establecen, en muchos casos, sin tener en cuenta las peculiaridades de cada colegio. Normalmente estas regulaciones pretenden un orden que dé coherencia y facilite la tarea de quienes trabajan en la docencia, mas esto no siempre se consigue.

Éste es el caso de la violencia escolar (que se desarrollará con mayor amplitud en el siguiente punto) en la que para solucionarla frecuentemente se aplican normas rígidas y generales, en lugar de utilizar el diálogo y favorecer las relaciones en los centros.

Además, en la actualidad la escuela soporta una gran parte de la carga educativa de nuestra sociedad; es el lugar en el que niñas y niños pasan la mayor parte de su tiempo después de sus

casas y en la que las familias han ido delegando determinados aspectos educativos que antes se consideraban como responsabilidad suya. Y es principalmente hacia la escuela donde se dirige la mirada a la hora de buscar soluciones a los fenómenos violentos.

El profesorado ante esta situación suele sentir el peso de una gran carga educativa que le abrumba y teme implicarse utilizando su criterio y su experiencia. Es ahí cuando sobrevalora las normas y leyes que regulan su trabajo, buscando en ellas la solución a todos sus problemas, pero obviamente las leyes y normas por sí solas no pueden sustituir el conocimiento que cada docente posee a través de su formación y su experiencia para encarar los problemas que en ciertos momentos surgen.

Además, al igual que ocurre con otras instituciones, se trata a la escuela y se habla de ella como si fuera un ente abstracto, escondiendo el hecho de que está formada por personas concretas y diversas. Esta ocultación hace más difícil decir y hacer desde la libertad lo que se sabe a través de la experiencia.

Todos estos factores conducen a que muchos/as docentes no valoren lo suficientemente todo lo que su práctica educativa les ha enseñado y a que, por tanto, no aborden con autonomía el tratamiento de los problemas y los conflictos que se producen en su centro.

Debe quedar claro que darle importancia a las relaciones en el proceso educativo, no consiste en hacer un marco legal al respecto, sino en facilitar que se digan y escuchen las diferencias: requiere dar espacio y valorar tanto las palabras, las experiencias y las formas de percibir la realidad de los/as alumnos/as, como facilitar al profesorado los apoyos necesarios para que pueda prestar una atención individualizada y de calidad al alumnado.

Todos estos aspectos tienen mucho que mejorar en todos los niveles educativos, pero casi podría decirse que más en la etapa infantil, ya que en ella la ocultación de información, la falta de atención a las visiones particulares que cada niño/a se forma del mundo, la infantilización del lenguaje y los comportamientos excesivamente proteccionistas, no favorecen una visión ajustada de la realidad ni el comienzo de un progresivo comportamiento autónomo.

De igual modo, la valoración social de esta etapa educativa aún tiene mucho que cambiar, ya que siguen existiendo ciertos grupos que esgrimen que la "intuición femenina" y "el cuidado maternal" son casi lo único que necesitan los/as niños/as.

Es preciso destacar por último que pese a todo lo expuesto existen excepciones individuales y colectivas que sí basan y entienden la educación bajo el respeto, la reciprocidad, la libertad y la búsqueda del desarrollo integral gracias al enriquecimiento de la diversidad y que son las que hacen que la educación, la relación escuela-entorno e incluso las políticas educativas y sociales tomen rumbos más democráticos y solidarios.

#### **4. DELIMITACION DEL CASO Y METODOLOGIA**

Nuestra investigación pretende analizar el tratamiento de la discriminación por cuestiones de género en Educación Infantil, concretamente de en el segundo ciclo haciendo mayor hincapié en los espacios y momentos informales, es decir analizaremos los recreos y el tiempo del desayuno establecido por el centro dentro del aula.

Este estudio se llevó a cabo en el Centro Educativo de Infantil y Primaria (C.E.I.P.) San Francisco Javier situado dentro de la ciudad de A Coruña.

Debido a la naturaleza compleja de los fenómenos educativos y del tema a estudiar, el proceso de investigación debe permitirnos atender a aquellos aspectos que inciden de una manera directa o indirecta en él. De igual modo debe permitirnos extraer información más allá de las conversaciones formales y/o académicas para conocer aquellos aspectos que por rutina,



asignación de roles, estructuras fijadas, etc., se obvian del discurso académico, pero que por ser casi inconscientes para quienes lo hacen y no intencionadas para quienes las reciben, tienen una trascendencia comportamental socializadora casi mayor que el curriculum académico el curriculum oculto.

Es por ello que nos decantamos por una metodología de investigación cualitativa y dentro de ella el estudio de casos ya que este método permite observar las características de una unidad individual, un/a niño/a, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad.

Dentro de esta tipología la observación que se ha llevado a cabo para el estudio respondería a las siguientes características; en cuanto a la implicación si bien en el patio se ha conseguido una observación no participante, en el aula no ha resultado posible no implicarse en cierta medida, las razones de esta implicación se explican posteriormente, los/as participantes conocían el propósito y que eran observados/as y su duración por motivos de las propias exigencias del propio trabajo limitada. Por último el grado de estructuración fue asistemático.

## **5. PARTICIPANTES**

Tal y como se había decidido durante la propuesta de la investigación se observaron a niños/as de tres años de dicho centro. Existen dos grupos de esa edad y se nos recomienda el grupo A porque son más alumnos/as, no obstante en las situaciones de patio al estar juntos se puede observar a ambas clases. El alumnado de Infantil se reconoce en el patio porque llevan puesta su bata y los de tres años llevan a la altura del pecho un lazo azul grupo "A" y rojo los de "B".

## **6. CUESTIONES PRELIMINARES**

Las cuestiones que se plantean como punto de partida de este estudio podrían sintetizarse en los siguientes bloques de contenido:

- Qué tipo de relación grupal se da en los/as niños/as de esta edad.
- Cómo solucionan sus conflictos.
- Existe violencia física y/o verbal entre los/as iguales. Si existe, cómo se manifiesta.
- Qué alternativas o soluciones proponen ellos/as mismos.
- Existe intervención por parte de los/as docentes, ante estos conflictos. De existir intervención es voluntaria o tras petición de algún alumno/a.
- El profesorado interviene o no ante la violencia por igual cuando es entre compañeros/as o si es hacia el profesorado.
- Se habla abiertamente de lo que es la violencia por parte de los/as docentes al alumnado, en qué términos.
- Existe la violencia género entre el alumnado, de ser así se habla de ella.

## **7. RECOGIDA Y ANALISIS DE LA INFORMACION**

Para obtener datos que respondan a estas cuestiones se utilizaron diferentes estrategias de recogida de información, comenzamos con un análisis bibliográfico sobre investigación cualitativa, Educación Infantil, género y curriculum y posteriormente se tomaron datos que

pudiesen ser útiles a través de la información documental del centro, contexto, organización, gestión, características, PEC, PCC, RRI, etc.

No obstante, el peso del estudio ha sido a través de la observación, la cual fue recogida mediante notas de campo en las que se incluyeron las características actitudinales de los/as niños/as, docentes, alumnado de prácticas, así como lo que estaba sucediendo en las horas de recreo y desayuno, lo que se escuchaba y experimentaba se iba anotando al igual que las reflexiones que estos datos sugerían.

El análisis de los datos corrió paralelo al proceso de recogida de los mismos, es decir, no ha existido un momento concreto en el que se inicie el análisis de todos los documentos recogidos, las observaciones han sido analizadas e interpretadas en el momento de su implementación y registradas las valoraciones. Por tanto, las estrategias para alcanzar los significados del caso han sido por una parte a través de cada una de las informaciones extraídas de las observaciones, documentos y conversaciones con la tutora y el alumnado en prácticas y su posterior análisis, y por la otra, tras la valoración conjunta de cada una de las informaciones anteriores.

## 8. CONCLUSIONES EXTRAIDAS DE LA OBSERVACION

En cada aula hay una media de 22 alumnos/as. Las agrupaciones que hace el alumnado en el patio y en el aula cuando son voluntarias, constan de 4-5 alumnos/as (este número coincide con el número de sillas por mesa en el aula), grupos que están formados por alumnado del mismo género, con las siguientes excepciones: una niña que está con dos niños casi en la totalidad de estas ocasiones, dos niñas que siempre están solas, posteriormente sabemos que son de clases diferentes y que se conocen de quedarse al comedor, un niño que siempre está sólo, y que no se fomenta su interacción con el resto del grupo y dos parejas compuestas por un niño y una niña cada una.

En los motivos de disputa puede establecerse una diferencia entre niños y niñas.

- Cuando las disputas no parecen tener una causa evidente el comportamiento de los niños se basa en pasar al lado de otro empujarle a lo que el segundo contesta de la misma manera. En cuanto a las niñas, salvo muy raras excepciones y contadas ocasiones las niñas no se pegan entre ellas, cuando quieren dejar claro quien "manda" o "hacer daño" recurren a los insultos o aislando a la(s) niña(s) en cuestión.
- Los motivos más usuales de conflicto entre las niñas son la posesión de algún juguete (en su totalidad muñecas) que suelen traerse de casa o cuentos que suelen ser de la clase. Quién tiene este objeto suele tener alrededor a otras compañeras que también lo quieren, en el caso de ser una compañera de otra clase o con la que no suele relacionarse a menudo, para zanjar el problema de la posesión se recurre nuevamente al insulto o al aislamiento por parte de la poseedora y sus amigas. Este hecho hace que las niñas se acerquen a cualquier adulto/a para decir que no les dejan la muñeca o el cuento y por la otra parte que se lo quieren quitar. La solución por parte de la maestra, alumna en prácticas suele ser una frase tipo, "es de ella", "sino te lo quiere dejar..." o bien, si hay algo para intercambiar mediante el trueque, pero no todas/os tienen juguetes o no son tan llamativos.
- Los problemas derivados de la posesión en el caso de los niños, son el balón o un puesto en los columpios, este puesto parece que está asumido como propio desde el inicio del curso por parte de unos cuantos grupos que pegan y escupen a quienes intentan utilizarlos o que simplemente que cuando llegaron estaba vacío. De hecho,

hay momentos en los que los "usuales" ocupantes de los columpios no van a ellos hasta que no ven a otro niño en él.

- A lo largo de los recreos hay muchísimas quejas por parte del alumnado a los/as adultos/as para que les solucionen los problemas o para quejarse porque se han hecho daño ellos/as mismos/as u otro/a compañero/a.
- El espacio en el patio a pesar de que éste es muy amplio está dividido implícitamente en tres sectores, situándonos en la zona de infantil tendríamos un terreno rectangular en el que se observa que las niñas suelen estar pegadas a las paredes del edificio o en las zonas periféricas, mientras los niños ocupan la zona central.
- Los juegos como se ha mencionado están diferenciados entre las muñecas, paseos y cuentos, en las niñas y football, carreras, luchas de aviones, etc., en los niños. No se incluye a los niños en los juegos de las niñas ni se permite que las niñas jueguen con ellos, hasta tal grado que en las parejas mencionadas anteriormente al niño tampoco se le deja jugar si insiste en que su amiga también quiere entrar en el juego. En el aula también suelen ser motivos de disputa la posesión de los juguetes, cuentos, pinturas, etc. teniendo ambos grupos, alumnado y profesorado, la misma respuesta que en el patio ante ellos.
- Como es obvio las disputas no se solucionan en ninguno de los dos contextos, pero existe una diferencia, en el patio no se solucionan y siguen gritando o riñendo entre ellos/as y el/la adulto/a no vuelve a intervenir hasta que se le pide o ve que se están haciendo daño físico notable, pero dentro del aula, sino se callan o dejan el tema la tutora recurre a alzar la voz, agarrar por el brazo o bien sentar aislado al niño que está pegando o gritando (parece que los insultos o marginación, no son motivo de aclaración por parte de la tutora y esto lo llevan a cabo las niñas, por lo que no se les suele reñir).
- Podría decirse que cómo se relacionen los/as alumnos/as entre ellos/as, mientras no afecte al ritmo de la clase no es motivo de tratamiento. Otro aspecto destacable en la diferenciación de conductas que se dan entre niños y niñas y como estas son fomentadas o inhibidas por los/as docentes lo encontramos tanto en la expresión de la afectividad y el lenguaje, ejemplos como los de los besos ya mencionado o que cuando alguno de los niños es especialmente tranquilo y cariñoso se dice "parece una niña es tan bueno", y las niñas que intentan jugar al football o no dan besos son tachadas como "marimachos", todos estos comentarios si bien es cierto que no se les dicen directamente a ellos/as si se dicen abiertamente y en alto y los/as niño/as los oyen y entienden e imitan conductas y palabras.

Además de estas conclusiones extraídas de la observación directa, hemos reflejado otros aspectos relacionados con el curriculum oculto de la Ecuación Infantil en este centro.

- Las guardias de recreos son vistas como un problema porque no tienes tiempo de tomar café, normalmente están todas las/os docentes juntas/os sin interactuar ni proponer ninguna actividad ni juego cooperativo con el alumnado.
- El alumnado que queda excluido por sus compañeros/as no es atendido por los/as docentes ni se fomenta su interacción ni se preguntan las causas de la exclusión. En el aula, no hay diálogos, la tutora hace una pregunta y el alumnado responde automáticamente y a quienes contestan mal no se le explica por qué no es la respuesta adecuada ni se les pregunta por qué creen que esa es la respuesta se le corrige y ya no hay más que decir.
- Tampoco hay momento para la creatividad, las actividades son planteadas por la profesora y lo que se pide es la elaboración final de la actividad propuesta, no se

atiende a los procedimientos. No se fomenta o promueve la creación de grupos de trabajo a pesar de que las mesas son de cinco alumnos/as. A pesar de que su composición varía todos los días para que todos/as en algún momento se sienten juntos/as, lo cual es positivo, esta unión solo ocurre para trabajar y los trabajos deben hacerse bien, en silencio e individualmente. Se utilizan multitud de comparaciones en cuanto al comportamiento y en la elaboración del trabajo, entre grupos de alumnos/as por parte de la tutora, lo cual no es muy positivo para crear amistad ni un buen clima de aula, sino que fomenta la rivalidad entre los/as alumnos/as.

- Para conseguir silencio u obediencia se recurre a alzar la voz, amenazar con castigos, encontrar culpables y excluir sentada sola a la persona que no obedece. El alumnado tiene interiorizado que cuando tiene un problema se lo dice a un adulto/a, da igual a quien, y éste/a lo resuelve, no se fomenta la toma de decisiones dando alternativas o explicando soluciones, el/la alumno/a plantea el problema y se olvida de él hasta que otra persona lo ha resuelto.

Volviendo al tema del estudio, la igualdad, en ningún momento se ha tratado este tema en el centro. Desde nuestro punto de vista a pesar de las mejoras conseguidas en cuanto a la calidad de vida de las niñas, jóvenes y mujeres, y a pesar de los intentos de la tutora del centro objeto del estudio, por dar una educación basada en el respeto y la libertad, cuestión que no se duda, creemos que por roles asumidos por nosotros/as mismo/as, por tradición o bien por no generar conflictos se pasan demasiadas cosas por alto y no se pone todo el empeño necesario para que realmente exista una coeducación y una escuela que fomente y se preocupe porque niños y niñas sean personas, al margen del género y del sexo que tengan.

## BIBLIOGRAFÍA

- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1996). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.
- GOETZ, P. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona Paidós.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997). *La cooperación en la educación infantil*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- SIMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.



# LA RÚBRICA COMO TRANSFORMACIÓN INNOVADORA DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

Juan Jesús Torres Gordillo, *Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día se está cuestionando con mayor ahínco sobre la importancia de la docencia –superando el controvertido tema investigación vs. docencia–, haciendo hincapié en realizar buenas prácticas educativas innovadoras en la enseñanza superior actual. Y especialmente ha aumentado progresivamente el interés por la evaluación universitaria de las competencias, unido a la llegada de los cambios que está promoviendo la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior. Esto lo corrobora también los proyectos de investigación nacionales e internacionales concedidos centrados en la evaluación de competencias, incluyendo el estudio de la evaluación en contextos mixtos o blended learning (Ibarra, 2007; 2008; Padilla et al., 2008). Todo está repercutiendo en un mejor conocimiento para optimar nuestra formación evaluadora en los distintos escenarios formativos (presenciales, semipresenciales o virtuales).

Compartimos con Ibarra y Rodríguez (2007: 369) que el modo “*en que se realiza la evaluación determina, en gran medida, el propio proceso de aprendizaje o, dicho de otra forma, dependiendo del tipo de instrumentos y procedimientos de evaluación, el alumnado enfrentará su proceso de aprendizaje de una u otra manera*”. A partir de esta idea clave, enlazamos nuestra propuesta de trabajar con rúbricas de evaluación que contribuyan a una clara mejora del aprendizaje, compromiso con la formación y adquisición de competencias académico-profesionales de forma significativa.

Para ello debemos ir avanzando respecto a algunos aspectos comunes en las aulas universitarias sobre la evaluación de los aprendizajes universitarios, a saber:

- Confusión de calificación con evaluación.
- La mayoría de las evaluaciones del aprendizaje universitario están basadas en exámenes o en tareas donde el estudiante no conoce los criterios de evaluación. Y muchos son exámenes

tipo test. Es decir, se hacen exámenes, pero el alumno no sabe qué hace bien y qué tiene que mejorar, y el porqué en cada caso.

- Cuando se solicitan trabajos o prácticas, se entrega al final de un periodo, y en muchas ocasiones, sólo reciben una nota numérica, y justo al final, sin posibilidad de recibir un feedback a tiempo para poder mejorar el trabajo y aprender significativamente.
- Pensar que sólo el docente debe o puede evaluar. En la etapa universitaria, donde los estudiantes ya son adultos, tienen que ser capaces de asumir la responsabilidad de evaluar su propio aprendizaje y el desempeño de sus compañeros.
- Centrar demasiadas clases (nuestra docencia) en el modelo transmisivo, que normalmente lleva asociado procesos evaluativos sin feedback.

La evaluación es entendida como un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado (Rodríguez Conde, 2005). Por su parte, siguiendo a López Ruiz (2008), las competencias son un sistema de conocimientos, destrezas y actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr un pleno desarrollo personal integral, lo que repercute tanto en la mejora de la calidad de la educación superior como en la deseable prosperidad económica, social y ambiental. Le Boterf (2001) coloca a la persona en el centro de la competencia, como constructor de una secuencia de acción en la que encadena múltiples conocimientos especializados, tomando recursos incorporados (experiencia, saber y saber hacer, cualidades, actitudes...) y recursos del entorno (redes profesionales, documentales...).

Uniendo ambos conceptos, la evaluación de competencias es el proceso por el cual se recoge información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan éstas con el perfil de competencias requerido en un contexto académico y profesional (puesto de trabajo), de tal manera que pueda formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo (Gil Flores, 2007). Aquí es donde nuestra experiencia toma la referencia definitiva.

Mayor et al. (2007) llevaron a cabo una reciente investigación con profesores principiantes de Sevilla y Huelva en la que preguntaron sobre necesidades evaluativas y grado de importancia que le daban a las mismas: saber evaluar la incidencia de la práctica docente, saber utilizar los resultados de la evaluación como mejora, saber diseñar instrumentos válidos y fiables, saber crear un buen clima para la evaluación y negociación de resultados, y saber evaluar el desarrollo de las actividades. Excepto en este último, en todos los demás ítems el nivel de formación era sólo moderado (destacando sobre todo el diseño de instrumentos válidos y fiables), aunque el grado de importancia era alto en todos los casos.

Así, nuestro objetivo es presentar parte del estudio empírico sobre una herramienta de evaluación alternativa a la heteroevaluación, para llegar a indagar sobre las bondades de la corresponsabilidad evaluadora entre profesor y alumnado a través del uso de rúbricas.

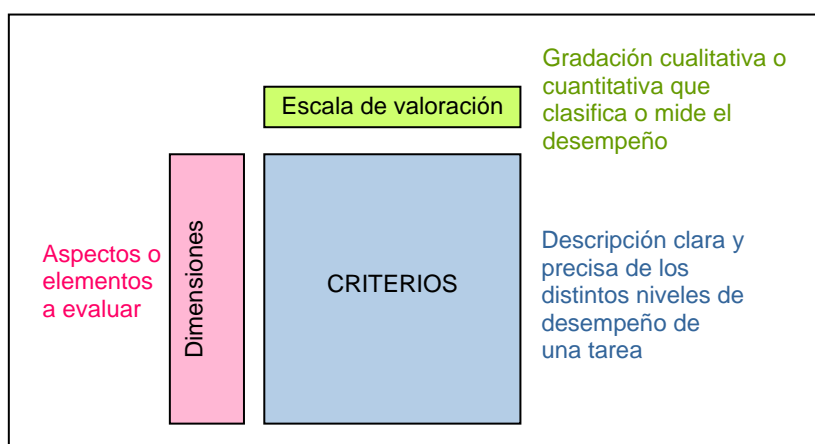
## **2. LA RÚBRICA COMO HERRAMIENTA PARA EVALUAR COMPETENCIAS**

Una rúbrica es una matriz de valoración. Torres y Perera (2009, en prensa) puntualizan que es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Es un instrumento en el que se definen criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una tarea (Gil Flores, 2007). Otros autores coinciden en definir la rúbrica como una

herramienta versátil que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes (Mertler, 2001; Roblyer y Wiencke, 2003). Por una parte, provee al alumno de un referente que proporciona un feedback relativo a cómo mejorar su trabajo. Por otra, proporciona al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados.

Básicamente, existen dos tipos: 1) **Holísticas**: tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión global. Se diseñan para tareas amplias, de ejecución de la tarea como una totalidad. 2) **Analíticas**: se centran en algún área concreta de aprendizaje. Se diseñan para tareas específicas, valorando por separado diferentes partes de una tarea.

Figura 1. Esquema de diseño de una rúbrica analítica (elaborado a partir de Eduteka, 2002)



En la formulación de estos criterios, debemos tener en cuenta que: representan niveles crecientes de complejidad en el tipo de tareas a realizar; se definen de modo que representen diferencias cualitativas en términos de aprendizaje; el número de niveles de desempeño es arbitrario; y se definen con suficientes ideas para lograr una buena descripción cualitativa y una clasificación de los evaluados en dichos niveles.

Por otro lado, existen programas y páginas web que ayudan a diseñar rúbricas:

- **RubiStar**: es una herramienta online gratuita en español para diseñar rúbricas. Programa web: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>
- **University of Wisconsin-Stout**: web en inglés con direcciones y ejemplos de rúbricas. Web: [http://www.uwstout.edu/soe/profdev/rubrics.shtml#rubric\\_tips](http://www.uwstout.edu/soe/profdev/rubrics.shtml#rubric_tips)
- **RCampus**: sitio web en inglés con muchas aplicaciones, ejemplos y utilidades. Entre ellas, el diseño de rúbricas: <http://www.rcampus.com>
- **TeAchnology**: sitio web en inglés con ejemplos por categorías. [http://www.technology.com/web\\_tools/rubrics/gen/](http://www.technology.com/web_tools/rubrics/gen/)
- **Web de David Warlick**: [http://landmark-project.com/rubric\\_builder/index.php](http://landmark-project.com/rubric_builder/index.php)

Además, en la plataforma virtual de la Univ. de Sevilla (Blackboard LS), las rúbricas se pueden diseñar desde el perfil de diseñador (pestaña Crear) o tutor (pestaña Enseñar), entre las opciones de herramientas del profesor, mediante los **formularios de calificación**.

### 3. MÉTODO

El estudio se ha realizado con estudiantes de 4º curso de Pedagogía de la Universidad de Sevilla durante dos cursos académicos. Ha consistido, en primer lugar, en diseñar una rúbrica analítica de evaluación (que presentamos en los resultados) para una asignatura basada en competencias. Luego se ha implementado con los estudiantes desde una doble vertiente, al



emplearla como método de formación-tutorización, así como de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Los alumnos recibieron la rúbrica desde los primeros días de clase, conforme se explicaba el trabajo a realizar en el primer cuatrimestre. Concretamente debían diseñar colaborativamente un proyecto de intervención psicopedagógica desde el modelo de programas. Dicho proyecto, una vez revisado por el profesor, debía ser implementado y evaluado por ellos mismos en un contexto real durante el segundo cuatrimestre.

Nuestro interés ha estado en comprobar la necesidad de la corresponsabilidad entre profesorado y estudiantes en la evaluación de las competencias académico-profesionales mediante el uso de esta rúbrica. Para ello, se han ejecutado dos procedimientos complementarios:

- a) Los estudiantes han tomado la rúbrica como referencia clara de lo que el profesor –la asignatura–, exigía para adquirir las competencias previstas en la guía docente. Es decir, ha servido como método de formación y tutorización en todo el proceso de aprendizaje y trabajo en grupo (revisiones en el aula, entrevistas, tutorías grupales...).
- b) Los estudiantes, en sus grupos de trabajo, han evaluado su propio desempeño en entrevistas con el profesor. Éste les ha hecho completar su propia rúbrica de modo individual como método de autoevaluación y coevaluación. Una vez hecho esto, el profesor revisa los proyectos y realiza la heteroevaluación. Por último, compara ambos resultados y observa las diferencias, bondades y dificultades percibidas por el estudiantado.

#### 4. RESULTADOS

En primer lugar, vamos a presentar el diseño de la rúbrica analítica que hemos elaborado para este estudio. Del primer año al segundo, sólo se han modificado o ajustado ligeramente algunos puntos de los criterios, o han cambiado algunos porcentajes de valoración en determinadas dimensiones.

Tabla 1. Ejemplo de rúbrica para evaluar el diseño de un Proyecto de Intervención Psicopedagógica

Crit. Nota	A = Muy bien (x 1)	B = Bien (x 0'75)	C = Apto (x 0'5)	D = No apto (x 0)
<b>Portada, índice, y presentación (5% = 0'5 puntos)</b>				
	- Portada creativa, limpia, sin errores, correcta - Índice, paginado, sin errores - Partes bien delimitadas - Presentación creativa, organizada, originalidad - Redacción correcta - Sin faltas ortográficas ni de puntuación - Trabajo coordinado en grupo. Revisiones de borradores	- Portada limpia, sin errores, correcta - Índice simple, paginado - Partes del trabajo delimitadas - Presentación limpia y organizada - Redacción correcta - Sin faltas ortográficas ni de puntuación - Trabajo coordinado en grupo. Revisiones bien	- Portada simple, con alguna errata - Índice simple (erratas) - Errores en delimitación de las partes del trabajo - Presentación simple - Errores en redacción - Faltas ortográficas y puntuación - Falta de coordinación en grupo. No están todas las revisiones	- Sin portada ni índice - No hay delimitación de las partes del trabajo - Presentación no cuidada - Mala redacción - Faltas de ortografía y puntuación - No hay coordinación en el grupo - No hay revisiones parciales del trabajo
<b>Documentación (revisión de la literatura, fundamentación teórica) (15% = 1'5 puntos)</b>				

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de 3 ó + libros y 3 ó + artículos científicos</li> <li>- Consulta de 5 webs especializadas en el tema</li> <li>- Diversidad de fuentes</li> <li>- Citas autores correctas</li> <li>- Rigurosa organización (introducción, mapa, subapartados coherentes)</li> <li>- Actualidad de la teoría</li> <li>- Creatividad-originalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de 2 libros y 2 artículos científicos</li> <li>- Consulta de 3 webs especializadas en tema</li> <li>- Diversidad de fuentes</li> <li>- Citas autores correctas</li> <li>- Adecuada organizac. (introducción, mapa, subapartados bien)</li> <li>- Actualidad de la teoría</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de 1 libro y 1 artículo científico</li> <li>- Consulta de 2 webs especializadas en el tema</li> <li>- Citas autores con algunos errores</li> <li>- Organización aceptable (apartados coherentes), sin mapa</li> <li>- Teoría relativa al tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay revisión seria de libros ni artículos. Datos de cualquier parte</li> <li>- Uso inapropiado de la web (plagio)</li> <li>- Copia de libros sin organización ni coherencia alguna</li> <li>- Ausencia de argumentación teórica</li> </ul>
<b>Análisis del contexto (15% = 1'5 puntos)</b>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en sus partes</li> <li>- Introducción previa</li> <li>- Tres contextos bien delimitados y organizados con todas sus variables. Creatividad, originalidad</li> <li>- Rigurosa organización de los datos</li> <li>- Revisión rigurosa de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en sus partes</li> <li>- Presenta los tres contextos delimitados con sus variables</li> <li>- Adecuada organización de los datos</li> <li>- Revisión de diferentes documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en sus partes</li> <li>- Presenta los tres contextos con algunas de sus variables</li> <li>- Falta de coherencia en la organización de datos</li> <li>- Revisión de diferentes documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay coherencia en sus partes</li> <li>- No presenta los tres contextos o falta alguno</li> <li>- Falta de coherencia en la organización de datos</li> <li>- Escasa o nula revisión de docum.</li> </ul>
<b>Diagnóstico de necesidades (20% = 2 puntos)</b>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en sus partes</li> <li>- Descripción y análisis detallados del diagnóstico con presentación de instrumentos</li> <li>- Creativo, originalidad</li> <li>- Análisis riguroso de resultados</li> <li>- Conclusiones coherentes con el análisis de datos y objetivos del diagnóstico</li> <li>- Delimitación correcta y priorización de las necesidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en sus partes</li> <li>- Descripción y análisis del diagnóstico con presentación de instrumentos</li> <li>- Análisis de resultados</li> <li>- Conclusiones coherentes con el análisis de datos y objetivos del diagnóstico</li> <li>- Delimitación y priorización de las necesidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en sus partes</li> <li>- Descripción y análisis del diagnóstico</li> <li>- Análisis de resultados deficitario (poco elaborado)</li> <li>- Conclusiones poco elaboradas</li> <li>- Falta de delimitación en las necesidades y/o su priorización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay coherencia en sus partes</li> <li>- Falta descripción y análisis deficitario del diagnóstico</li> <li>- No hay análisis de resultados</li> <li>- Conclusiones no coherentes</li> <li>- No hay delimitadas necesidades ni su priorización</li> </ul>
<b>Crit. Nota</b>	<b>A = Muy bien</b> (x 1)	<b>B = Bien</b> (x 0'75)	<b>C = Apto</b> (x 0'5)	<b>D = No apto</b> (x 0)
<b>Programa de intervención (30% = 3 ptos.) → 0'25 + 0'25 + 0'25 + 0'25 + 0'25 + 0'75 + 0'25 + 0'25 + 0'50</b>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en partes</li> <li>- Creatividad-original</li> <li>- Rigor en el trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en partes</li> <li>- Limpieza en el trabajo</li> <li>- Buena presentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia en partes</li> <li>- Poca creatividad</li> <li>- Presentación simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay coherencia</li> <li>- Mala presentación</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portada con título creativo, exclusivo (distinto al proy.)</li> <li>- Índice propio paginado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portada con título, exclusivo (diferente)</li> <li>- Índice propio paginado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portada con título</li> <li>- Sin índice propio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin portada ni título</li> <li>- Sin índice</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuada introducción y justificación programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve introducción y justificación programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorrecta introducc. o justificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay introducción ni justificación</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha técnica original</li> <li>- Objetivos bien definidos (evaluables, concisos, claros) justificados según la priorización de necesidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha técnica correcta</li> <li>- Objetivos bien definidos (evaluables, concisos, claros) en función de las nec.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha con errores</li> <li>- Errores en redacción de objetivos, no justificados según la priorización de nec.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha deficiente</li> <li>- Objetivos no relacionados con el tema o no se presentan correctamente</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificación y organización detallada del contenido (selección)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificación y organización del contenido (selección)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificación pobre y poco organizada del contenido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólo se indica un listado de epígrafes de contenido, sin nada más</li> </ul>

	- Métodos y principios metodológicos explícitos - Roles de participantes - Resumen de implementac. de las actividades	- Principios metodológ. explícitos - Roles de participantes - Resumen de implement. de actividades	- Insuficiente descripción de los ppios metodológicos - Sin especificar roles - No resume actividades	- No se explica la metodología ni la forma de llevar el programa a la práctica
	- Descripción detallada de las sesiones de trabajo - Descripción exhaustiva de actividades a realizar - Actividades creativas, bien definidas, originales	- Descripción de las sesiones de trabajo - Descripción de las actividades a realizar - Actividades definidas, completas	- Descripción deficiente de sesiones de trabajo - Descripción deficiente de actividades a realizar - Act. simples, poco trabajadas	- No se describen las sesiones de trabajo ni las actividades a realizar, o se presentan cosas inconexas sin orden ni organización
	- Especificación detallada y justificada de recursos - Recursos originales	- Especificación justificada de recursos - Diversidad de recursos	- Listado simple de recursos, no original, y con poca diversidad	- No se especifican los recursos y/o es de forma incorrecta/insuficiente
	- Temporalización, cronograma detallado	- Temporalización, cronograma	- Temporalización, cronograma simple	- No hay cronograma o es deficitario, no claro
	- Descripción detallada de la evaluación de la intervención (finalidad, técnicas, instrumentos)	- Descripción de la evaluación de la intervención (finalidad, técnicas, instrumentos)	- Descripción insuficiente de la evaluación (faltan instrumentos o técnicas)	- No se describe la evaluación específica de actividades y/o sesiones
	- Emparrillado riguroso (tablas-resumen de todas las sesiones de trabajo)	- Emparrillado (tablas-resumen de todas las sesiones de trabajo)	- Emparrillado simple, poco trabajado, y/o faltan algunas sesiones	- No hay emparrillado o es incorrecto-deficitario
	- Especificación exhaustiva del coste	- Especifica el coste	- Especificación simple del coste, poco detallada	- No se presenta el coste o es deficitario
	- Presentación detallada y cuidada de los anexos (incluye un CD con todo)	- Presentación de los anexos (incluye un CD con todo)	- Presentación con cierto desorden o falta de anexos (sin CD)	- No hay anexos ni CD, o se presenta con total desorden (faltan anexos)
<b>Diseño del control de la aplicación y Diseño de evaluación del proyecto (15% = 1'5 puntos)</b>				
	- Coherencia, creatividad - Descripción justificada de importancia de la eval. - Descripción detallada del control en cada sesión - Descripción exhaustiva de evaluación del proyecto - Empleo modelo de eval. - Técnicas e instrumentos detallados y presentados	- Coherencia - Descripción justificada de importancia de eval. - Descripción del control de aplicación por sesión - Descripción de la evaluación del proyecto - Emplea modelo eval. - Técnicas presentes	- Coherencia - No hay descripción de importancia de la eval. - Deficitaria descripción del control, no x sesión - Insuficiente descripc. de eval. del proyecto - Sin modelo de eval. - Poca claridad en técnicas e instrumentos	- No hay coherencia - Faltan apartados - No existe descripción del control de aplicación - No existe descripción de eval. del proyecto - Sin modelo de eval. - No presenta técnicas ni instrumentos de evaluac.

Los resultados más significativos vienen porque el profesor no sólo emplea la rúbrica de forma numérica (ofreciendo al alumno un número o letra en cada apartado). Más bien lo acompaña de unos comentarios (revisiones exhaustivas de cada elemento), a partir de los que se construye la verdadera y auténtica reflexión que lleva a la construcción de conocimiento. Los estudiantes advierten que la rúbrica les ha ayudado a entender mejor qué se tiene que hacer y aprender, siendo más conscientes de las competencias a adquirir. Al conocer los criterios desde el principio, han estado “más tranquilos”.

La siguiente tabla resume los resultados comparando ambos años, incidiendo en las diferencias:

Tabla 2. Comparación del uso de la rúbrica durante los años 2007 y 2008

Elementos	2007	2008
<b>Seguridad en el trabajo a desarrollar</b>	Da más seguridad en lo que hay que realizar y solicita el profesor	Otorga un grado mayor de seguridad en lo que exige el profesor
<b>Saber lo que hay que hacer siempre</b>	A veces ha habido dudas al no entender determinados puntos	Las dudas que han surgido se han resuelto muy rápidamente

<b>Instrumento de formación</b>	Sí, aunque se percibe más como criterios de evaluación	Sí, no sólo en cuanto a mostrar unos criterios de evaluación, sino como ayuda a construir desde un referente
<b>Instrumento de tutorización</b>	A veces, en determinados grupos, no han atendido a la rúbrica como instrumento de tutorización, y han preguntado lo mismo varias veces, sin observar que estaba descrito en la rúbrica	Aunque se comenzó con ciertas dudas sobre cómo iba a tutorizar una rúbrica, con el paso del tiempo se fue entendiendo mejor el papel de la misma como apoyo en la tutorización continua de las dudas
<b>Autoevaluación</b>	Algunos grupos no captaron el sentido formativo de la misma, sólo como calificación de su trabajo	La mayoría de grupos ha entendido la importancia formativa de hacer autoevaluación del trabajo
<b>Coevaluación</b>	No se ha sabido interpretar como tal, sólo se ha opinado de los compañeros sin el objetivo formativo que se perseguía	Aunque ha costado ver el lado formativo de esta coevaluación, se ha intentado hacer de forma rigurosa, formativa, no calificadora

Como se observa en la tabla, los resultados el segundo año han mejorado respecto al primero en términos generales de aprendizaje. El profesor ha sido más consciente de mostrar la rúbrica como herramienta *auténtica* de formación, tutorización y evaluación. Ello ha contribuido a mejorar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias.

No obstante, el hecho de realizar autoevaluación y coevaluación les llevó a sobrevalorar sus resultados, en ambos años, resultando que en más del 50% de los elementos de la rúbrica, las valoraciones del alumno fueron algo superiores a las dadas por el profesor. Sin embargo, en términos generales, a pesar de que durante 2007 se obtuvieron peores resultados (calificaciones) en los proyectos, las autoevaluaciones fueron superiores a las de 2008, cuando en este último año se realizaron proyectos más elaborados y acordes a lo que exigía en la asignatura. Esto indica que un mayor entendimiento de la asignatura con apoyo en la rúbrica lleva asociado un ajuste también mayor en las autoevaluaciones (bajan las calificaciones), aunque también se relaciona con mejores resultados en términos de aprendizaje, como manifiestan los propios estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

Como ya concluyeran Torres y Perera (2009, en prensa), el estudiante ha encontrado en la rúbrica de este estudio una forma de conocer las expectativas del profesor respecto a lo que éste espera que logre en una determinada situación de aprendizaje, como es el diseño de un proyecto colaborativo de intervención psicopedagógica desde el modelo de programas.

Otra de las conclusiones nos lleva a destacar la utilidad que ha tenido la rúbrica:

- Técnica que permite al estudiante conocer de antemano qué y cómo se evalúa exactamente cada tarea/competencia. Se debe entregar al alumnado desde el comienzo de la tarea.
- Explícita de forma clara y precisa los criterios de evaluación que van a ser utilizados.
- Centra la atención sobre los aspectos que deben ser desarrollados por los estudiantes (desempeño).
- Reduce la subjetividad al evaluar.
- Permite traducir el desempeño del estudiante en una medida.
- Posibilita la autoevaluación del estudiante o la evaluación por pares. Proporciona retroalimentación específica.

Respecto a la formación del propio profesor universitario en temas de evaluación, destacamos lo significativo de la experiencia, al partir de los propios implicados y observar cómo el proceso de corresponsabilidad influye decididamente en un mayor aprendizaje y un mejor aprovechamiento de las experiencias y oportunidades de formación ofrecidas. En suma, y aludiendo a la investigación de Mayor et al. (2007), nuestra conclusión es que hacen falta estudios de este tipo que alumbren las necesidades de formación docente en metodologías alternativas al modelo tradicional, especialmente en temas de evaluación. Y, al mismo tiempo, requerimos más contribuciones científicas sobre estudios empíricos *verdaderos* en evaluación.

## REFERENCIAS

- EDUTEKA (2002). Matriz de valoración. *Portal Eduteka*. Disponible online en <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>
- GIL FLORES, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Revista Educación XXI*, 10, 83-106.
- IBARRA, M.S. (Dir.) (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- IBARRA, M.S. (Dir.) (2008). *Evalcomix: evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- IBARRA, M.S. y RODRÍGUEZ, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, nº 344, 355-375.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÓPEZ RUIZ, J.I. (2008). Curso de Formación por Competencias en Educación Superior. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- MAYOR, C. (Dir.) et al. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MERTLER, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). Disponible online en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> (10/02/2009).
- PADILLA, M.T.; CLARES, J.; RODRÍGUEZ, J. y TORRES, J.J. (2008). Procedimientos para evaluar la originalidad en Educación y Empresa. En M.S. Ibarra (Dir.). *Evalcomix: evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*, capítulo 10, pp. 258-317. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- ROBLYER, M.D. y WIENCKE, W.R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *The American Journal of Distance Education*, 17 (2), 77-97.
- RODRÍGUEZ CONDE, M.J. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2). Disponible online en [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_06\\_2/n6\\_02\\_art\\_rodriguez\\_conde.htm](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm)
- TORRES, J.J. y PERERA, V.H. (2009, en prensa). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*.

# **CUANDO LOS CENTROS EDUCATIVOS DICEN APLICAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ¿QUÉ HACEN EN REALIDAD?**

**Eva M<sup>a</sup> Aguaded Ramírez, Susana Vilas Boas, Antonio José Rodríguez Cárdenas y Nicolás Ponce González, *Universidad de Granada***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Tras el análisis de numerosas conceptualizaciones y puestas en prácticas, realizadas por autores, tales como, Banks, J. (1997), Abdallah-Preteuille, M. (2001), Bartolomé, M. (1997), Aguado, T. (2003), Essomba, M. (2008), Sales, A. (1997), Soriano, E. (2003), entre otros, hemos elaborado nuestra propia definición. Consideramos adecuado resaltar que, partimos de un concepto de interculturalidad considerado como un modelo de gestión de la diversidad y, por ello, podemos decir que, para nosotros, la educación intercultural:

*“es un enfoque educativo desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionalidades, considerando la diversidad como una fuerza valiosa y un enriquecimiento mutuo y no como una debilidad a superar. La Educación Intercultural conlleva una práctica educativa que debe: favorecer el desarrollo óptimo de todo el alumnado y a toda la comunidad educativa, además de las relaciones interculturales, contribuir a la eliminación de prejuicios y estereotipos, proporcionar una educación significativa y de calidad para todos y todas y fomentar, a la larga, una sociedad más justa y solidaria, lo que permitiría que el alumnado se forme en el reconocimiento, el respeto y la estimación de la diversidad cultural”*(Aguaded, E. 2007).

Por otro lado, una vez que hemos definido nuestro posicionamiento, hemos fijado nuestra atención en la conceptualización de educación intercultural, que se puede extraer de la actual normativa educativa, o sea, la Ley Orgánica de Educación (LOE). En ella podemos observar que establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad, que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado, tratando de conseguir el máximo desarrollo integral de la persona. Para poder conseguir este

objetivo, propone una educación adaptada a las necesidades personales del alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera, como a los centros en los que estén escolarizados (Serrano, R, 2007.). Además, esta ley alude a la educación intercultural como uno de los temas transversales en Primaria y Secundaria, a desarrollar por cada comunidad autónoma y centro educativo.

Además de lo expuesto, hemos de tener en cuenta que el término de Educación Intercultural no es un concepto meramente teórico, sino que ha de tener una aplicación práctica, para ello contamos con la herramienta que los centros educativos tienen para hacer educación, que es el currículum. Cuando usamos el currículum para aplicar la educación intercultural, lo denominamos currículum intercultural.

El currículum intercultural, según los diferentes autores, tiene muchas formas de ser llevado a la práctica, por ejemplo, McCarthy (1994), Lovelace (1995), el Modelo de Banks (1998), el Modelo de Michael (1997) y Essomba (2008). Independientemente de que el número de estadios de desarrollo curricular presentado por los autores varíe mucho (de 3 a 7 estadios), éstas propuestas presentan características similares y un desarrollo progresivo que podemos sintetizar de la siguiente forma:

a) Un currículum que se caracteriza por su **naturaleza etnocéntrica**, que no es puesto en cuestión ni sufre alteraciones, aunque incorpore contenidos referidos a las características culturales de distintas minorías. La perspectiva en la que se basa es expresiva y desarrolla: costumbres, tradiciones, festividades, etc. Este currículum presenta una voluntad asimilacionista e invita a todo el alumnado a participar en él de forma acrítica.

b) Con una visión menos etnocéntrica, se inicia la **transformación curricular**, en la que se añade unidades didácticas, temas, trabajos, contenidos, etc. al currículum ordinario, que pueden llevar a cabo acciones educativas de sensibilización contra prejuicios y estereotipos.

c) El currículum que se desarrolla mediante actividades y proyectos, que incorporan perspectivas distintas con respecto a un mismo hecho u objeto de estudio. El **cambio curricular** es para todo el alumnado. El currículum, además de los contenidos interculturales, cultiva actitudes y competencias tales como: empatía, descentralización del pensamiento, la interacción cooperativa, el pensamiento crítico. Y, finalmente, gran cantidad de autores están de acuerdo en que el mayor desarrollo curricular es cuando;

d) el planteamiento curricular trata de educar al alumnado para que, además de la comprensión cognitiva y el desarrollo de determinadas actitudes, tenga una conducta responsable ante situaciones de injusticia, discriminación, marginación. Eso implica que la escuela debe actuar más allá de sus propios muros y el currículum debe ser un marco para la **acción social**.

Nuestra postura está muy cercana a la de Essomba (2008), quien define tres estadios de desarrollo curricular, que mantienen entre sí una relación de dependencia, que se define por conocimiento y descubrimiento, reconocimiento y vínculo y compromiso y acción.

Una vez que hemos explicado esta aproximación teórica, debemos decir que, para nosotros, la mejor manera de llevar a la práctica el currículum intercultural es hacerlo a través de la **infusión curricular**. Esta técnica consiste en infundir en el diseño y aplicación del currículum ordinario todos los elementos de un currículum que se saliera de lo propiamente ordinario, y que, en el caso de la educación intercultural, se pone en práctica de la siguiente manera: 1º) tomaríamos cada uno de los elementos de las programaciones de aula, es decir, valores, objetivos, contenidos y competencias, metodología y actividades y evaluación y 2º)

les implementaríamos en el diseño, esos mismos elementos, pero de un curriculum intercultural, de forma que, 3º) al mismo tiempo que se aplican los valores y objetivos de cada una de las materias, se aplican los interculturales e igual sucedería con los contenidos y competencias, con la metodología y actividades y con cada uno de los elementos de la evaluación.

Tras revisar las perspectivas teóricas y normativas de educación y del curriculum intercultural, pasaremos a comentar/observar el efecto que esto está produciendo en el profesorado, analizando sus discursos y experiencias.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivos**

Este trabajo parte de una investigación más amplia, sin embargo, en esta comunicación nos centramos en dos objetivos concretos:

- Conocer cuáles son las acciones que el profesorado dice estar llevando a cabo, tanto en los centros educativos como en sus aulas, con carácter intercultural.
- Analizar, si las acciones que el profesorado denomina como interculturales, se podrían considerar como tales, desde nuestra perspectiva teórico-práctica.

### **2.2. Participantes: población y muestra**

La población se correspondía con centros educativos de Granada capital y provincia, tanto centros de Educación Primaria como de Secundaria.

En un primer momento, partiendo de nuestra fundamentación teórica, queríamos garantizar cierta representatividad de la muestra respecto a una cualidad, en este caso, centros con alumnado inmigrante y centros con alumnado no inmigrante. Por ello, se trató de seleccionar la muestra a través de un muestreo estratificado.

Debido a que la Administración pública entiende como centros educativos multiculturales sólo aquéllos en los que hay escolarizado alumnado inmigrante y que, a la hora de aportarnos la información, la Delegación Provincial de Educación de Granada nos aportó un nomenclátor en el que sólo aparecían los centros educativos que tenían un mayor número de alumnado de origen inmigrante escolarizado, tuvimos que focalizar nuestra atención en dichos centros. El elevado número de centros con el que nos encontramos, que configuraba la nueva población, según la administración, nos demandó realizar una selección sistemática de la muestra.

Sin embargo, a la hora de establecer contactos con los centros seleccionados nos encontramos con dificultades que impidieron la participación en el proyecto de muchos de estos centros y, finalmente, tuvimos que seleccionarlos mediante el criterio de voluntariedad de participación en el proyecto, por lo que nos vimos obligado a utilizar un muestreo accidental.

Finalmente, la muestra está formada por nueve centros educativos, cuatro Institutos (IES) y cinco colegios (CEIP), con un total de 97 profesores, 45 de instituto y de 52 de colegio.

### **2.3. Instrumentos**

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en la investigación global son las siguientes: Grupos de discusión; entrevistas y cuestionarios, observación y análisis de contenido. Sin



embargo, para los objetivos trabajados en este documento, la información se ha obtenido de los datos recogidos a través de los grupos de discusión. En estas sesiones, se pretendía analizar cuáles eran las necesidades detectadas por los agentes educativos respecto a la educación intercultural llevada a cabo en el centro. Estos grupos estaban formados por profesorado, alumnado, servicios sociales, familias y ONGs. Para dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo utilizamos, únicamente, la información dada por el profesorado.

Los grupos de discusión fueron realizados en los respectivos colegios e institutos, habitualmente, en la sala de reuniones o en la biblioteca, con cita marcada y en ambiente cerrado, sin interrupciones y con buena acústica. Las transcripciones fueron realizadas por el equipo de investigación, respetando el anonimato de los informantes.

La técnica utilizada para el análisis de datos fue el *Análisis de contenidos cualitativo*. El sistema, por el cual hemos definido nuestras categorías, ha sido mixto, es decir, inductivo-deductivo. Por un lado, nos hemos basado en un marco teórico, del cual hemos extraído las conceptualizaciones de las categorías y la definición de los límites de cada una de ellas y, por otro lado, se realizó un trabajo de carácter deductivo, por el que hemos recurrido al análisis del contenido de las transcripciones. Para ello, hemos utilizado el programa de análisis de datos cualitativos NUDIST 2.0.

El sistema de categorías utilizado ha sido el siguiente:

**1. Acciones.**

1.1 Experiencias

- a) Centro: Programas, actividades y otros proyectos relacionados.
- b) Aula: Acciones en la aula, agrupamientos, metodología, curriculum de aula.

1.2 Propuestas: de acciones, actividades, programas para trabajar la interculturalidad.

1.3 Curriculum Intercultural: la posibilidad de trabajar con un curriculum intercultural, su pertinencia.

Para llegar a los resultados y conclusiones de este trabajo, inferimos a través de citas, alusiones, supuestos, actitudes que emergerán en los textos transcritos de los grupos de discusión y, como control de calidad, comparamos los resultados con la perspectiva teórico-práctica en la cual nos fundamentamos.

## **2.4. Procedimiento**

Para llevar a cabo esta investigación, seguimos los siguientes pasos:

1º) Se empezaron a hacer efectivas las reuniones con los diferentes agentes, de manera que, diariamente, teníamos entre una y tres reuniones con centros educativos, ONGs y Servicios Sociales, para lo cual teníamos que conjugar los horarios de las dos becarias y los míos, lo que nos costó mucho esfuerzo. Éste se convirtió en uno de los momentos que más se ha alargado de todo el proceso investigador, ya que era muy difícil establecer reuniones, puesto que todos los centros pretendían que se hicieran los lunes por la tarde.

2º) La agenda se iba cerrando y empezamos a tener los Grupos de Discusión que, se realizaron a razón de dos por centro, aunque, algunos centros se retiraron en alguno de los momentos del proceso investigador, ya que preferían acciones más rápidas, como Semanas Interculturales, el Día de la Multiculturalidad, el Día de los Países...

3º) Se han elaborado los informes de los Grupos de Discusión, para darlos a conocer a los centros y que hicieran sus aportaciones al respecto.

## 2.5. Resultados

Como hemos dicho, en este trabajo nos centramos en las acciones que el profesorado dice estar llevando a cabo tanto en los centros educativos como en sus aulas. A continuación presentamos los resultados más relevantes obtenidos:

A la pregunta ¿qué se está haciendo en los centros educativos ante la interculturalidad? El profesorado respondió las diferentes acciones que se están llevando a cabo, diferenciando entre las realizadas a nivel de centro y a nivel de aulas:

- Dentro de las diferentes acciones destacadas a nivel de centro, podemos diferenciar entre programas y acciones puntuales. Los programas y planes mencionados son: plan compensatoria, modelo de atención a la diversidad, talleres destinadas a finalidades específicas (disminución absentismo escolar), grupos de apoyo, grupos específicos, dinámicas de apoyo individualizado, programa de coeducación, programas de garantía social, Plan de Interculturalidad, Escuela Espacio de Paz, Plan de Coeducación, Plan de Convivencia, apoyos externos, tutorías de inmigrantes, aulas de integración. En cuanto a las actividades puntuales: día del libro, fiesta de la Navidad (en las diferentes culturas que se encuentra implicadas el aula), exposición de leyendas por parte de las familias inmigrantes, desayunos interculturales, juegos de convivencia, fiestas de fin de cursos interculturales, *“la fiesta de fin de curso del año pasado era danza del mundo, entonces danzas del mundo y se atendieron a todos los niños, eso ocurrió en música y en canciones lo mismo.”*

-Por otro lado, se han resaltados numerosas acciones desarrolladas dentro del aula, siendo el docente el promotor de dichas iniciativas, de las cuales podemos destacar: árbol genealógico presentando a sus familiares, recoger imágenes por internet de las localidades natales del alumnado, portafolios de las lenguas, jugar con canciones (Educación Infantil), *“Incluso ahora para Navidad los padres van hacer un desayuno el último día, un desayuno intercultural.”*

Además de las acciones comentadas, el profesorado hace alusión a diversas propuestas de trabajo a la hora de trabajar con la Educación Intercultural, tales como: Trabajar en colaboración con la familia, crear espacios comunes, suprimir aquellas actividades con trasfondos religiosos, *“podíamos celebrar el día del libro, el día de la Paz, otras cosas que no tuvieran un trasfondo religioso, porque cada uno tiene sus festividades y chocan”*, tener ratios más bajas, centrarse en las semejanzas y en los valores que pretenden conseguir en el aula, tener una formación inicial que dé respuesta a la diversidad del alumnado, etc.

Cuando surge la posibilidad de trabajar desde el curriculum la educación intercultural, nos encontramos con diversas reacciones/opiniones: Por un lado, está el docente que tiene la percepción de estar trabajando la interculturalidad en sus aulas y que los medios utilizados son los adecuados *“Perdona pero en los libros eso ya aparece, por lo menos en los libros de infantil aparecen cuentos para niños que son hindús, de Oceanía”*. Por otro lado, nos encontramos con profesionales que sienten la necesidad de trabajar la interculturalidad mediante el curriculum, sin embargo, se encuentran con barreras que se lo dificultan, *“...sus características y necesidades están. Yo no puedo, las conozco pero yo no puedo integrar con normalidad en el aula.”*, *“el problema es que el curriculum que tenemos es “una patata frita”, “se puede llamar puntualmente o más cotidianamente, pero realmente no hay nada hecho curricular, que yo sepa a nivel de centro”*

## 2.6. Conclusiones

El profesorado tiene una percepción diferente a lo que nosotros entendemos por educación intercultural. Debido a esto, las acciones que se llevan a cabo en el centro se ven limitadas a:

- Creación y puesta en práctica de planes y programas concretos que responden a objetivos específicos
- La aplicación de la educación intercultural reflejada en acciones puntuales y superficiales.
- Las medidas tomadas para trabajar la diversidad se enfocan desde y hacia el alumnado inmigrante, perdiendo así la perspectiva globalizada que implica la educación intercultural.

Además, hemos de añadir que:

- El profesorado entiende el aprendizaje del idioma, como el primer paso, para poder trabajar con el alumnado con dificultades de comunicación.
- La escuela reconoce la necesidad de colaboración con la familia, sin embargo, no existe medios por parte de otras instituciones, que facilitan estas conexiones.

Tras muchos años de trabajo en las escuela orientado a la atención a la diversidad, el profesorado continúa teniendo una visión etnocéntrica de la acción educativa, por lo que, no percibe la necesidad de cambio hacia un currículum intercultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea books.
- AGUADED, E. (2005). *Diagnóstico Basado En el Currículum Intercultural De Aulas Multiculturales en Educación Obligatoria*. (Tesis Doctoral publicada). Granada: Universidad de Granada.
- AGUADED, E. (2007). *Formación en Competencias de Ciudadanía Europea*. Granada: Método Ediciones.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- BALAGUER, X. (2005). "Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar". En *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas* / coord. Tomás Fernández García y José García Molina, pags. 179-216 Madrid, Alianza Editorial.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord). (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- ESSOMBA, M. (2008): *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- REAL DECRETO 367/2007, de 16 de marzo, por el que se crea y regula la Comisión Nacional para el Fomento y Promoción del Diálogo Intercultural.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SERRANO, R. (2007). Guía de conocimiento sobre educación intercultural. <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s13>.
- SORIANO, E. (2003). *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Ed. Universidad de Almería. Almería.

# **CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS DE ALUMNOS/AS QUE REINCIDEN EN COMPORTAMIENTOS PERTURBADORES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL AULA**

**Delio Del Rincón Igea, Montserrat Aguilar Gómez, Mercedes López Aguado, María José Vieira Aller y Belén Suárez Lantarón, *Universidad de León***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el contexto escolar se hace ineludible la interacción entre los miembros de la comunidad educativa. En ocasiones, diversos factores alteran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un marco preventivo, la mejora de la convivencia en los centros educativos es una prioridad y exige un conocimiento más exhaustivo de las características específicas de estudiantes que de forma reiterada manifiestan comportamientos disruptivos, impiden el desarrollo normal de las clases y perturban la convivencia en el aula.

## **2. OBJETIVO**

Este estudio explora características diferenciadoras de estudiantes de E.S.O. de la Comunidad de Castilla y León<sup>1</sup> que reinciden en comportamientos perturbadores de la convivencia en el aula y que afectan a las relaciones profesor-alumno y alumno-profesor. Se describen características de los entornos personal, familiar, escolar y social, excluyendo incidencias de acoso o intimidación entre iguales (*bullying*) y la falta de interacción entre iguales.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado por encargo de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (Observatorio para la Convivencia Escolar) a la Universidad de León, con el apoyo del Equipo Asesor Técnico Docente de Convivencia Escolar perteneciente a la mencionada Consejería.

### 3. METODOLOGÍA

Preferentemente se ha utilizado un método *selectivo-comparativo* integrando técnicas cuantitativas y cualitativas en la recogida y análisis de la información.

#### 3.1. Muestra

La selección de los centros educativos participantes en este estudio se ha realizado según muestreo por conglomerados estratificado proporcional teniendo en cuenta criterios como el número de centros de cada provincia, su titularidad, el enclave urbano, semi-urbano o rural (Tabla 1). La muestra está formada por 3.281 alumnos/as de 1º, 2º y 3º de E.S.O. y 155 tutores/as pertenecientes a 53 centros educativos de las nueve provincias de Castilla y León. Para seleccionar los estudiantes que más reinciden en comportamientos perturbadores de la convivencia en el aula, se solicitó a cada tutor que identificara, de forma confidencial, un máximo de tres estudiantes de su clase que reincidieran con mayor frecuencia en dichos comportamientos. La muestra de alumnos/as seleccionados/as por los tutores es de 400 (12 % de la muestra total), siendo 324 chicos y 75 chicas. Debido al sistema de selección, la muestra elegida no tiene por qué ser necesariamente representativa de los estudiantes que han sido objeto de amonestaciones, partes a la Consejería de Educación y otras medidas.

Tabla 1. Distribución de Centros, muestras invitada y consultada. 1º, 2º y 3º de E.S.O. Curso 2007-2008

Provincias	Centros	Tutores			Estudiantes		
	Participantes	Muestra invitada	Muestra consultada	Porcentaje	Muestra invitada	Muestra consultada	Porcentaje
Ávila	5	15	15	9.6	365	332	10.1
Burgos	5	15	15	9.6	362	347	10.6
León	11	34	33	21.0	778	679	20.7
Palencia	4	12	12	7.6	279	248	7.6
Salamanca	8	24	24	15.3	527	493	15.0
Segovia	4	12	12	7.6	321	291	8.9
Soria	3	9	9	5.7	213	182	5.5
Valladolid	8	24	22	14.0	517	414	12.6
Zamora	5	15	15	9.6	338	295	9.0
<b>Totales</b>	<b>53</b>	<b>160</b>	<b>157</b>	<b>100.0</b>	<b>3.700</b>	<b>3.281</b>	<b>100.0</b>

#### 3.2. Recogida y análisis de la información

Las visitas a los centros y la recogida de la información aportada por estudiantes y tutores se realizaron entre diciembre de 2007 y mayo de 2008, y se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

##### A) Información aportada por alumnos/as

- BAS-3: Batería de Socialización – Autoevaluación (Silva y Martorell, 1987).
- CAG: Cuestionario de Autoconcepto (García y Martínez, 2001).
- CEPA: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (Barca, 1999).
- CEFÉ: Cuestionario sobre Entornos Familiar y Educativo. Adaptado de Martín (2006).

**B) Información aportada por tutores**

- BAS-1: Batería de Socialización (Silva y Martorell, 1987).
- Cuestionario-entrevista (Equipo investigador).

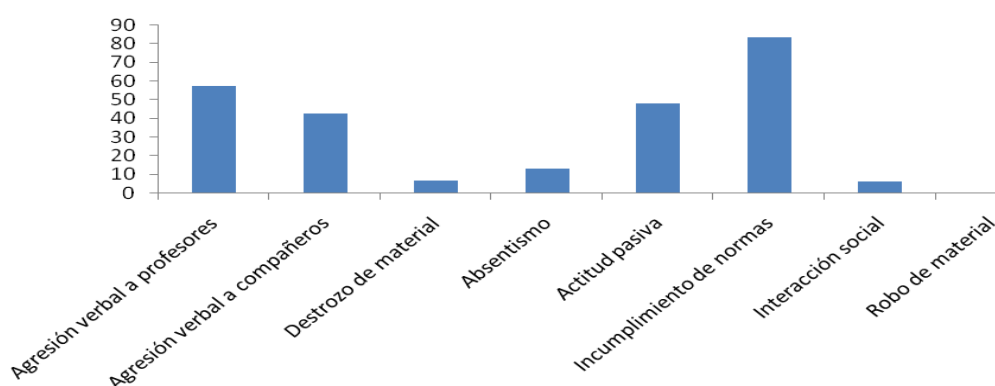
Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y la naturaleza de la información recogida se han utilizado los programas SPSS 16.0, para el análisis estadístico de tablas de contingencia, chi-cuadrado, modelos Log-lineales (Logit), prueba t, Análisis Multivariable de la Varianza y Correlación Logística, y el Programa Weft-QDA para gestionar y analizar transcripciones de entrevistas y contenido de documentos.

**4. RESULTADOS**

La exploración de características de alumnos/as que habitualmente perturban la convivencia en el aula ha puesto de manifiesto la diversidad existente tanto en *comportamientos perturbadores* como en características diferenciadoras relacionadas con los ámbitos *personal, escolar, social y familiar*.

**A) Comportamientos que perturban la convivencia en el aula**

De los 400 alumnos/as que reinciden, los tutores han informado sobre 396 alumnos/as, desconociendo datos de 4. Para calcular las frecuencias de aparición de comportamientos perturbadores (Gráfica 1) se tienen en cuenta las categorías y criterios de clasificación que propone la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.



Gráfica 1: Comportamientos perturbadores de alumnos/as que reinciden (N=396). Distribución en porcentaje.

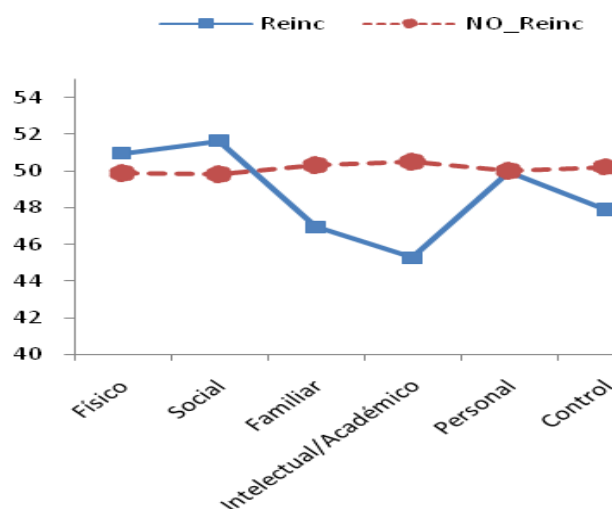
Los tutores mencionan incumplimientos de normas en el 80 % de los estudiantes que reinciden, agresiones verbales al profesorado (60 %) y a compañeros (40 %). Cabe señalar que los tutores no refieren evidencias de agresiones físicas a profesores y compañeros.

**B) Características diferenciadoras en el ámbito personal**

Se ha explorado el *autoconcepto, socialización, motivación y estrategias para el estudio*.

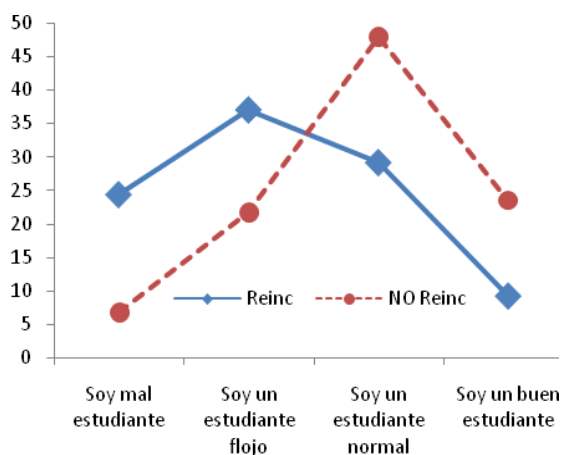
**Autoconcepto.** El Cuestionario de Autoconcepto (CAG) y el Cuestionario sobre Entornos Familiar y Educativo (CEFE) exploran el autoconcepto *físico, social, familiar, intelectual, sensación de control* y el *autoconcepto personal*. El grupo que reincide en comportamientos

perturbadores presenta diferencias de medias significativas con respecto al resto en *autoconcepto social, familiar, intelectual y sensación de control* (Gráfica 2).

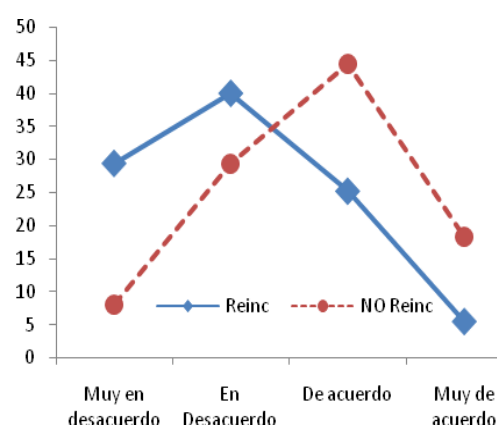


Gráfica 2: Medias de autoconcepto del grupo que reincide y del grupo que no reincide (CAG). Muestra total.

El menor nivel medio de *autoconcepto intelectual y académico* en el grupo que reincide es consistente con la *autopercpción más negativa de sí mismos como estudiantes* según se pone de manifiesto en los porcentajes de elección (Gráficas 3 y 4).



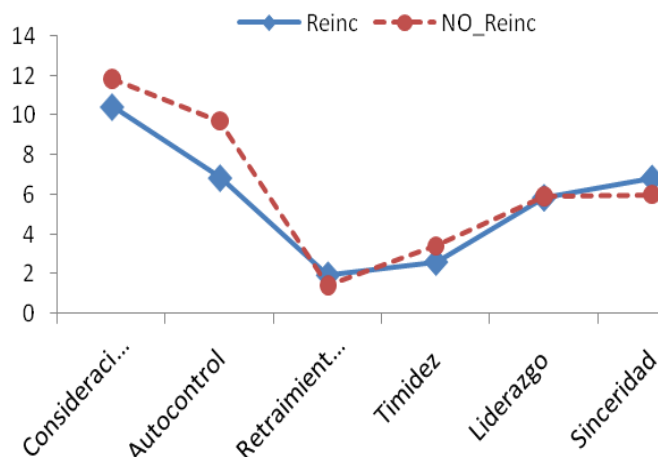
Gráfica 3: Como estudiante creo que.... (Ítem 53 CEFE)



Gráfica 4: Me va bien en los estudios (Item 59 CEFE)

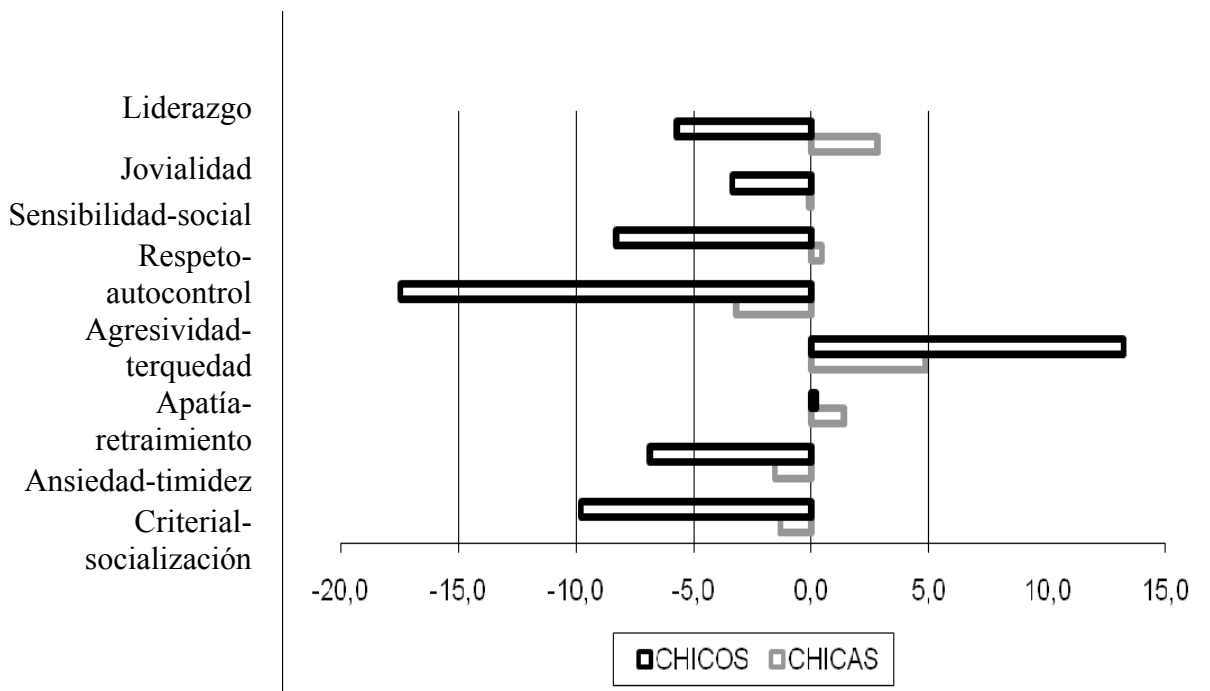
**Socialización.** Por una parte, los estudiantes han valorado su propia conducta social a través del BAS-3 y, por otra, los tutores han valorado diferentes aspectos de la socialización del grupo de alumnos/as que reinciden (BAS-1).

*Socialización percibida por los estudiantes.* El BAS-3 explora la consideración hacia los demás, autocontrol en relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad-timidez, liderazgo y sinceridad (Gráfica 5). Al comparar las medias de los grupos que reinciden y de los que no reinciden, aparecen diferencias significativas en todas las características excepto en *retraimiento social y liderazgo*.



Gráfica 5: Medias de socialización del grupo que reincide y del grupo que no reincide (BAS-3). Muestra total.

*Socialización percibida por los tutores.* El BAS-1 explora aspectos facilitadores de la socialización, como liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol, y tres aspectos perturbadores como agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez, y por último, una apreciación global de la socialización con una escala criterial-socialización. Según los tutores, el grupo que reincide presenta bajo *liderazgo*, *baja sensibilidad social*, *bajo respeto-autocontrol*, así como una elevada *agresividad-terquedad*. También se observan diferencias entre la media obtenida a partir de la valoración que hacen los tutores del grupo de estudiantes que reinciden y la esperada en casi todos los aspectos de la socialización contemplados en el BAS-1 según baremo (Gráfica 6).



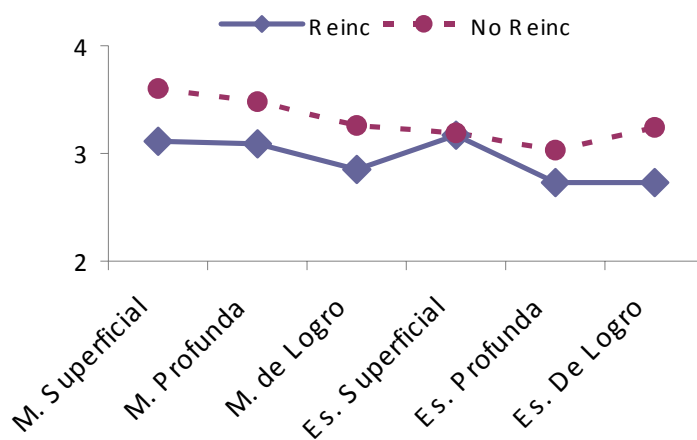
Gráfica 6. Medias de socialización del grupo que reincide percibida por el tutor y medias del baremo (BAS-1).

Si comparamos los resultados de la socialización percibida por los estudiantes que reinciden (BAS 3) con la opinión de los tutores sobre la socialización de dichos estudiantes (BAS 1) se observan similitudes importantes. Ambos coinciden en la existencia de una menor *sensibilidad social* o *consideración hacia los demás* y un *menor autocontrol* y, por tanto,



mayor *indisciplina, agresividad y terquedad* que el resto del grupo. Del mismo modo coinciden en que su *ansiedad y timidez* en las relaciones sociales es menor. En cambio, los tutores consideran que el grupo que reincide presenta un *liderazgo* más bajo que el resto, mientras que los estudiantes se otorgan un *liderazgo* similar al que presenta el resto.

**Motivación y estrategias para el estudio.** El Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA), establece la clasificación: *superficial*, con un objetivo instrumental, unido a estrategias reproductivas; *profunda*, con interés intrínseco unido a estrategias de comprensión y aprendizaje significativo y *logro*, cuyo objetivo es destacar sobre los demás utilizando estrategias dirigidas a conseguir las máximas calificaciones posibles. Al combinar las tres categorías con motivación y estrategias se originan otras seis. Al comparar con los demás compañeros y con el baremo el grupo que reincide se caracteriza por un notorio déficit tanto *motivacional* como *estratégico*. Sólo en estrategias *superficiales* no aparecen diferencias (Gráfica 7).



Gráfica 7: Medias en motivación y estrategias del grupo que reincide y del grupo que no reincide. Muestra total.

### B) Características y valoraciones diferenciadas sobre el ámbito escolar

Según el Cuestionario sobre Entornos Familiar y Educativo (CEFE) y la entrevista realizada a los tutores algunas características presentan diferencias estadísticamente significativas al comparar el grupo que reincide y el que no reincide. En cuanto al *rendimiento académico*, de los 400 alumnos/as que reinciden, el 70.1% ha repetido algún curso y el 40,6% ha promocionado desde el curso anterior con todas las asignaturas aprobadas. Sin embargo, hace falta más información para contrastar si la reincidencia puede estar asociada también al fracaso escolar.

Los alumnos/as que reinciden están menos conformes con una valoración positiva de las relaciones entre profesores y alumnos. Parece existir cierto acuerdo en que profesores y alumnos/as son dos mundos distintos y esa podría ser una razón para explicar que las relaciones no sean adecuadas. Otras razones, como el hecho de que los profesores son demasiado autoritarios, son menos mencionadas. En el grupo que reincide es menor el porcentaje de alumnos/as que eligen la razón "*los alumnos nos pasamos*", y en cambio, tiende a ser mayor el porcentaje que considera que los profesores *no se preocupan*.

En cuanto a las *relaciones entre alumnos/as*, el grupo que reincide muestra menor grado de acuerdo con la afirmación de que en el Instituto se da importancia a enseñar a los alumnos cómo *relacionarse de forma positiva con los demás*. También parece existir menor grado de acuerdo con la afirmación de que los profesores mantienen el *orden de la clase*. De la misma manera, el grupo que reincide, considera que las normas no se establecen con

claridad y que no se aplican con *criterios unificados*. En dicho grupo, es significativamente más elevado el porcentaje que creen tener problemas en el Instituto por presentar un comportamiento en el aula que impide dar clase.

Ante la opinión de que deberían tomarse *medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas*, el grupo que reincide vuelve a mostrar un mayor desacuerdo. También existen diferencias en los porcentajes de respuestas elegidas cuando se pregunta sobre las *razones por las que se producen dichos conflictos* y cuando se recaba su opinión sobre los *motivos* que tienen los compañeros para su comportamiento perturbador. La *intolerancia del profesorado*, como causa de conflictos, es más elegida por los que reinciden, mientras que otros motivos como el hecho de que haya alumnos acostumbrados a *hacer lo que quieren* es más elegida por el grupo que no reincide. De la misma manera, en el grupo que reincide, es menor el porcentaje que reconoce que el comportamiento perturbador del que saca malas notas sea para hacerse el *interesante*, en cambio, un porcentaje superior considera que es normal que perturbe quien saca malas notas.

Los dos grupos consideran bastante importante para su desarrollo personal y social estudiar en el Instituto. Sin embargo, se mantienen diferencias ostensibles en la confianza en el Instituto, ya que los porcentajes de elección de las categorías “bastante confianza en el centro” y “bastante importante para mi desarrollo personal y social”, son inferiores en el grupo que reincide, y sólo son superiores en las categorías “ninguna confianza” y “nada importante”.

### C) Valoraciones diferenciadas sobre el ámbito social y familiar

En este apartado se han valorado aspectos como las características socio-ambientales y socio-culturales. El análisis estadístico de los datos aportados por el Cuestionario sobre Entornos Familiar y Educativo (CEFE), la información vertida por los tutores entrevistados y la inspección visual de las gráficas, indican que en el grupo que reincide hay más padres y madres con estudios primarios y menos padres y madres con bachillerato y formación universitaria. Según los datos sobre las profesiones de los padres no parecen existir diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto al *nivel socio-económico* al que pertenecen. Tampoco se aprecian diferencias significativas en las respuestas de los alumnos/as al preguntarles por el nº de cuartos de baño, de coches y disponibilidad de ordenador en el hogar. El grado de confianza que los alumnos/as tienen en sus *familias*, y los porcentajes de respuesta en cuanto a la preocupación e implicación de la familia en los estudios y en cuanto a la posibilidad de estudiar sin interrupciones tienden a ser similares en ambos grupos. Según la opinión de los tutores sobre la colaboración de la familia con el centro, un porcentaje aceptable de padres/madres colaboran, aunque un 22% se sienten desbordados.

En cuanto a la *estructura familiar* los tutores entrevistados afirman que desconocen la situación familiar de 368 alumnos/as (84,5%) del total de 400 alumnos/as que reinciden. Por otro lado, según los tutores, de los 400 alumnos/as que reinciden en comportamientos perturbadores, sólo el 7% pertenecen a *etnias minoritarias* o son *inmigrantes*.

## 5. CONCLUSIONES

Desde un planteamiento preventivo hemos considerado que la acción educativa puede ser más efectiva si se conoce y se atiende mejor la diversidad existente en alumnos/as que reinciden en perturbar dicha convivencia y las causas que la motivan. El análisis estadístico realizado y la inspección visual de los perfiles de alumnos/as sugieren que existe variabilidad o diversidad en características que aparecen con mayor frecuencia relativa en el grupo que

reincide. Aparecen leves diferencias significativas entre alumnos/as que reinciden en comportamientos perturbadores y aquellos que no reinciden, en función de características *sociofamiliares*. Se constata que las diferencias más significativas están especialmente vinculadas al *contexto escolar*, así, se caracterizan por ser repetidores, por tanto, de mayor edad que el grupo de referencia, fundamentalmente de género masculino, perciben una peor *relación con el profesorado*, suelen considerar que *es normal comportarse así*, tienen una *baja confianza en el Instituto*, como centro educativo, y presentan *déficits motivacionales y estrategias superficiales* para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la opinión que el alumnado tiene sobre su Instituto es importante como factor de motivación en el proceso de aprendizaje.

Las media del grupo que reincide es estadísticamente inferior en las dimensiones *autoconcepto familiar, intelectual y sensación de control*. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes que reinciden presenten una media superior en *autoconcepto social* sugiere la posibilidad de que tiendan a creer que son mejor valorados por sus compañeros, o incluso que sus comportamientos perturbadores pudieran tener cierta acogida, aprobación y “complicidad” por parte de los demás estudiantes. Esta apreciación parece contrastar con las valoraciones de los tutores ya que las medias de *liderazgo* en el grupo que reincide son inferiores a las del baremo, mientras que los propios estudiantes que reinciden se consideran con un liderazgo similar al que presenta el resto. En cambio, se observa cierta consistencia entre la autopercepción de los estudiantes que reinciden y la percepción de los tutores, ya que coinciden en que el grupo que reincide presenta menor *ansiedad y timidez*, menor *sensibilidad social o consideración hacia los demás* y menor *autocontrol* y, por tanto, mayor *indisciplina, agresividad y terquedad* que el resto del grupo.

La diferencia en *motivación y estrategias para el estudio* es prioritaria para futuras investigaciones ya que nos indica una vía de actuación para recuperar alumnos que se han descolgado del ritmo de aprendizaje del aula y presentan comportamientos perturbadores por esta causa, ya que, si se confirman estos déficits se abrirían dos vías complementarias de intervención: la acción concreta con programas para incrementar la motivación hacia el aprendizaje y la formación explícita en estrategias.

En cuanto al *ámbito escolar* el grupo que reincide y el que no reincide presentan diferencias estadísticamente significativas en las opiniones y valoraciones sobre las *relaciones entre profesores y alumnos*, sobre el *trato igualitario de alumnos/as por parte del profesorado*, sobre *normas del centro o el orden en clase*, sobre la *conflictividad* en el centro educativo, la *solución de conflictos* y sobre la *valoración del centro educativo*. Las *relaciones entre profesores y alumnos/as* pueden repercutir en la convivencia, en última instancia, el profesorado participa al establecer las normas en esa relación y modela los comportamientos en el aula.

Por parte de los tutores parece existir cierto desconocimiento de las características del entorno *socio-familiar* de los estudiantes que reinciden. Desde la familia se marcan pautas y normas que pueden ser la base sobre la que se apoyen las relaciones sociales que posteriormente mantienen los alumnos/as. Por ello, es aconsejable que los tutores puedan recabar información de la situación familiar de sus alumnos/as más allá de los casos que suelen trascender por su mayor repercusión social. Por último, la poca presencia de alumnos/as de *etnias minoritarias o inmigrantes* en el grupo que reincide en comportamientos perturbadores, sugiere que dicha característica no va ligada necesariamente a dificultades de integración de estos alumnos en el centro ni a comportamientos perturbadores de la convivencia en el aula.

## REFERENCIAS

- BARCA LOZANO, A. (1999). *Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje*. Laboratorio de Psicología del Desarrollo. Universidad de A Coruña. A Coruña. Adaptado de Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Junta de Castilla y León (2006). *La Convivencia en los Centros Docentes de Castilla y León. Curso escolar 2005-2006*. Información derivada del tratamiento de los datos proporcionados por los centros educativos.
- EQUIPO CENTRAL DE CONVIVENCIA (2006). *Convivencia Escolar en Castilla y León. Documentos de trabajo*. Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos. Consejería de Educación. Noviembre.
- GARCÍA TORRES, B. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto (CAG)*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- MARTÍN, E. (Dir.) (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)-Institución del Ararteko. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- SILVA, F. y MARTORELL, M.C. (1987). *Batería de Socialización para profesores. BAS-1*. Madrid: TEA.
- SILVA, F. y MARTORELL, M.C. (1987). *Batería de Socialización – Autoevaluación. BAS-3*. Madrid: TEA.



# **LA IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA EDUCACIÓN DE LOS /AS ESTUDIANTES ADOLESCENTES EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR: ANÁLISIS COMPARATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO**

**Raquel-Amaya Martínez González y Lucía Álvarez Blanco, *Universidad de Oviedo***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los beneficios derivados del contacto fluido y de la cooperación educativa entre docentes y familias han sido puestos de manifiesto en múltiples investigaciones (Baeza, 2003; Maganto, Bartau, Echevarría y Martínez, 2000; Martínez y Álvarez, 2005; Martínez y Corral, 1996; Kñallinsky, 1999 y Tschorne, Villalta y Torrente, 1992, entre otros). Por esta razón, a lo largo del presente documento pretendemos efectuar una reflexión sobre algunas prácticas concretas que reflejan la implicación educativa familiar, desde una doble perspectiva: la opinión del alumnado y la del propio colectivo docente.

Esta iniciativa responde a una preocupación latente en ciertos investigadores y estudios teóricos que, como el desarrollado por Cardoso (2001, p.10), llaman la atención sobre el hecho de que actualmente:

*“Lo que se valora son los rendimientos del alumnado, las prestaciones que realiza en el sistema escolar, pero dejando de lado el análisis de la calidad del proceso que se le ofrece o la adecuación del resto de los componentes del sistema (profesorado, recursos, materiales, contexto relacional con sus iguales, etc.) y su subordinación al medio socio-familiar”.*

Partiendo pues de esta premisa, intentamos acercarnos al conocimiento y opinión que los propios estudiantes (en su rol de hijos/as) y especialmente el profesorado, han forjado sobre la familia puesto que como es sabido, conjuntamente con ésta, uno de los colectivos que mayor responsabilidad tiene hacia el desarrollo integral de los/as estudiantes es el representado por el profesorado. Si a las peculiaridades del centro escolar (currículo, organización de tiempos, espacios, disponibilidad de recursos, etc.), añadimos aspectos tales

como la personalidad y nivel de cualificación del/a docente, la tipología de sus interacciones a nivel de aula, la metodología de enseñanza empleada (Asensio, 1994), obtendremos un complejo proceso de interacciones, que puede contribuir en sentido positivo o negativo a la emergencia de ese riesgo de abandono escolar.

No obstante, y a pesar de que como acabamos de indicar, las características docentes personales y profesionales juegan un importante papel a la hora de explicar el fracaso y riesgo de abandono escolar, conviene subrayar que, según datos aportados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA, 2001)- en Del Burgo (2002)-, el profesorado tiende a asociar preferentemente el fracaso escolar con condicionamientos familiares o personales del alumnado, y no tanto con su propia actividad docente. La atribución de las mayores responsabilidades educativas a lo acontecido en el núcleo familiar, se añade a la afirmación alusiva a que, en términos generales, los padres y madres de alumnado adolescente en riesgo de abandono escolar, se implican poco, tanto en la educación de sus hijos/as, como las actividades promovidas por el centro escolar. Esta apreciación es de suma importancia, especialmente cuando somos conocedores de que *“la participación activa de los padres en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los hijos”* (Musitu y Cava, 2001, p.133).

Desde esta perspectiva resulta por tanto interesante conocer y comparar las perspectivas del propio alumnado (agente activo implicado en primera persona en el citado riesgo de abandono) y las de su profesorado con respecto a cuestiones referentes a la implicación de los padres y madres en la educación y en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as. Con ello, la investigación que se presenta a continuación ofrece algunos resultados sobre este particular, e intenta demostrar desde un enfoque empírico la urgencia de que se promuevan y hagan efectivas iniciativas de cooperación entre las familias y los centros escolares, por resultar *“este nivel de relación eficaz para controlar y prevenir el fracaso escolar (...) por la continuidad que perciben entre los objetivos educativos que se proponen en el ámbito familiar y los que se proponen en el ámbito escolar”* (Martínez et al., 2000, p.108).

Se estima, por tanto, conveniente que los centros escolares y el profesorado se comuniquen frecuentemente con las familias para facilitar el desarrollo educativo de los menores. La información que pueden aportar los padres y madres sobre sus circunstancias familiares y las características del comportamiento de sus hijos pueden facilitar al profesorado organizar estrategias de apoyo educativo que fomenten la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje académico y ayuden a prevenir el riesgo de fracaso y de abandono escolar.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo de esta investigación es analizar y contrastar cómo percibe el profesorado y el alumnado la implicación de las familias en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as adolescentes en riesgo de abandono escolar. Se persigue identificar necesidades educativas de las familias que puedan ser orientadas desde los centros escolares para contribuir a prevenir dicho riesgo de abandono.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Dimensiones de estudio

A través de la utilización de una metodología de investigación *expost-facto* se han estudiado variables clasificadas en dos dimensiones de estudio: 1) Datos sociodemográficos de las muestras de docentes y alumnado adolescente en riesgo de abandono escolar y 2) Percepción del profesorado y de los hijos acerca de la implicación de los padres y madres en la educación y en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as. Dentro de esta segunda dimensión se han analizado ítems referidos a la realización de deberes; existencia de un ambiente familiar adecuado para el estudio; relación existente entre el esfuerzo del estudiante y su rendimiento académico; actitud parental ante calificaciones negativas o asignaturas que resultan complejas y finalmente, necesidad de formación de los padres y madres sobre técnicas de estudio, valoración de las capacidades de los hijos para progresar en sus estudios y/o alcanzar un nivel profesional y de estudios superior al de sus padres.

#### 3.2. Procedimiento

La muestra objeto de estudio está formada por 50 chicos/as adolescentes del Principado de Asturias que cursan la Educación Secundaria Obligatoria y se encuentran en riesgo de abandono escolar, así como por un conjunto de 47 profesores/as que imparten docencia a este alumnado. La identificación de estos alumnos en riesgo de abandono se ha realizado en base a tres criterios considerados relevantes en el estudio de este tópico académico: 1) repetición de curso, 2) ausencias reiteradas a clase y 3) bajo rendimiento académico.

La recogida de información tanto del alumnado como del profesorado se ha realizado a través de un cuestionario equivalente para ambos colectivos, con respuestas tipo Likert ordenadas conforme a la siguiente escala: 1-Completamente de Acuerdo; 2-De acuerdo; 3-Parcialmente de acuerdo; 4- En desacuerdo y 5-Completamente en Desacuerdo. Los datos se han procesado con el programa estadístico SPSS para realizar análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) y comparativos entre los colectivos analizados (a través del cálculo del estadístico t de Student para muestras independientes).

### 4. RESULTADOS

#### 4.2. Perfiles sociodemográficos de las muestras

##### 4.2.1. Colectivo docente

Del total del profesorado encuestado, el 66% son mujeres y el 29.8% varones, no especificando el género un 4.3% de los sujetos. En relación con la *actividad docente desempeñada*, el 19.1% imparte la asignatura de Ciencias Sociales y Matemáticas (ambas con idéntico porcentaje), el 10.6% la de Lengua y Literatura, estando representados por igual con un porcentaje del 6.4% el profesorado que asume las materias de Biología, Geología e Inglés, como también aquellos/as que desarrollan labores de Orientación y/o Pedagogía Terapéutica.

Con respecto a los *años que llevan impartiendo clase*, el 29.8% de los encuestados tiene entre once y quince años de experiencia docente, el 23.4% más de veinticinco años y el 19.15% entre seis y diez años. Finalmente, respecto a los *años de permanencia en el centro escolar actual*, encontramos que el 40.4% lleva en el mismo centro durante un periodo de



entre seis y diez años, el 31.9% entre uno a cinco y el 21.3% restante entre once y quince años.

Estos datos sugieren que el colectivo del profesorado que participa en este estudio cuenta con una amplia experiencia docente en el mismo centro, que seguramente le permite tener un conocimiento bastante preciso de los factores contextuales del centro y de las familias que influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en su rendimiento académico.

#### 4.2.2. Colectivo de alumnado

De los 50 estudiantes que integran esta muestra, el 60% son chicos y el 40% chicas. En relación con la variable *edad*, se puede apuntar que el 34% tiene 14 años, el 30% dieciséis, el 28% catorce, un 4% menos de catorce años y un 2% diecisiete. En cuanto al *número de hermanos/as*, se destaca que el 40% no tiene ningún hermano/a, el 32% sólo uno, el 8% dos y el 2% tres. El 18% de los sujetos no aporta información al respecto. En la mayoría de los hogares conviven cuatro personas (38%), en el 18% de los casos cinco, en el 16% tres y en el 6% sólo dos personas. En términos generales, y en referencia a la *tipología familiar*, este alumnado pertenece a familias nucleares biparentales (48%), estando las familias monoparentales escasamente representadas en la muestra analizada (18%).

## 5. IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS/AS ADOLESCENTES EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR

Dentro de este epígrafe se han considerado diferentes variables que tratan de analizar, desde la perspectiva del alumnado y del profesorado, diversas prácticas a través de las cuales los padres y madres se implican en la educación y en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas. Así, con respecto a la primera variable, hemos encontrado que el 58% de los/as jóvenes dicen que *sus padres y madres les ayudan a la hora de realizar sus deberes*, frente a tan sólo un 12.8% del profesorado que defiende esta misma consideración. Por ello, se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos ( $t=3,221$ , Sig. ,002 y Dif.  $^1=,98$ ) que indican que el profesorado está más en desacuerdo que los propios alumnos/as en considerar que la familia presta ayuda a éstos en la realización de las actividades de aprendizaje. Se aprecia pues una divergencia notoria entre ambos colectivos, cuestión que plantea la necesidad de fomentar los contactos entre la familia y el centro escolar para comentar cómo y hasta que punto se implican ambos padres en la educación del/a adolescente.

Por otro lado, se ha preguntado sobre la *existencia de un ambiente adecuado e idóneo de estudio en el hogar familiar*, es decir, si hay silencio y pocas distracciones, si se dispone de un espacio y recursos específicos para el estudio, etc. A juicio de la mayoría del profesorado estas condiciones no existen en el domicilio familiar (el 21.3% se ubica en la opción de desacuerdo y un idéntico porcentaje en la de parcialmente de acuerdo), opinión que no es compartida por la mayoría del alumnado (88%). Por ello, también existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $t=6,097$ ; Sig. ,000 y Dif.  $=1,40$ ), que permiten afirmar que son los estudiantes los que más de acuerdo están con respecto a que en su domicilio se respira un ambiente idóneo para el estudio. En este caso, la discrepancia de opiniones puede atribuirse en el caso del profesorado a un desconocimiento de las

<sup>1</sup> El cálculo de la diferencia de medias (Dif.) se ha efectuando conforme a la siguiente orden de resta: Grupo Profesorado (1)- Grupo alumnado (2)

características de la vivienda familiar o bien, a supuestos realizados en función del conocimiento que tiene sobre el comportamiento de los padres y madres.

Ante la variable *existencia de un equilibrio entre el esfuerzo y dedicación del/a estudiante al estudio y sus calificaciones y rendimiento escolar*, se ha encontrado que el 53.2% del colectivo docente y el 34% del alumnado se posicionan de acuerdo con respecto a esta idea. En este ítem existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $t=-2,130$ ; Sig. ,036 y Dif.=-,57) que apuntan que es el colectivo de estudiantes el que se posiciona más en desacuerdo con respecto a que exista un equilibrio entre su esfuerzo en el estudio y su rendimiento académico. En este caso podrían concurrir dos explicaciones a los datos obtenidos: que el/la alumno/a es consciente de su reducido esfuerzo y de la obtención de calificaciones “anormalmente altas” o bien que el alumnado considere que aún estudiando y realizando los deberes, no logra aprobar ciertas asignaturas.

En referencia a la percepción de la actitud parental en los casos en que *el/la hijo/a obtiene bajas calificaciones o suspende alguna asignatura*, los datos indican que el 25.6% del profesorado y el 76% del alumnado consideran que *el/la padre/madre riñe al/la menor, le manifiesta su disgusto o le castiga*. Los análisis comparativos arrojan diferencias significativas que indican que el profesorado se muestra más en desacuerdo que los/as estudiantes ( $t=4,170$ ; Sig. ,000 y Dif.=1,11) con respecto a que sus padres adoptan una actitud crítica y de desagrado frente a episodios de bajos rendimientos académicos. Si bien el alumnado indica recibir riñas, reprimendas o meros castigos por parte de sus padres, el colectivo docente parece percibir que tal actitud y preocupación educativa<sup>2</sup> no existe en estos hogares, previsiblemente basándose en el hecho de que, si de facto existiesen, el alumnado lograría progresar algo en sus estudios.

No obstante, aunque se perciba la existencia de reprimendas o castigos por parte de los padres cuando el/la menor suspende alguna asignatura, esto no impide que la familia intente *animar a su hijo/a para que afronte las materias que le resultan más complejas o aquellas que no logra aprobar*. Esta idea es manifestada por el 66% del alumnado y únicamente por el 31.9% del profesorado. Se observa por lo tanto una notable discrepancia en el grado de acuerdo de ambos colectivos ante esta cuestión<sup>3</sup>, que queda también patente en las diferencias estadísticamente significativas apreciadas ( $t=2,349$ ; Sig. ,021 y Dif.=,70) y que se traducen en un mayor consenso por parte del alumnado en percibir que reciben dicho ánimo y motivación ante el estudio. Nuevamente se aprecia por parte del colectivo docente una percepción poco positiva sobre la implicación familiar por la educación de los hijos.

Además, el 26% del alumnado y el 23.4% del profesorado perciben que *el trabajo escolar (rendimiento académico y deberes) es causa frecuente de problemas en el seno familiar*, hecho que no resulta novedoso si se recuerda las frecuentes riñas y castigos a los que acabamos de hacer mención en líneas superiores. A tenor de los datos obtenidos, no parecen existir diferencias estadísticamente significativas entre alumnado y profesorado ( $t=-1,307$ ; Sig. ,195 y Dif.=-,42), resultando no obstante importante subrayar el desconocimiento real del profesorado sobre las dinámicas familiares, puesto que un 42.6% se ubican en la opción de respuesta “no sabe/no contesta”. Esta falta de información docente también se hace patente al analizar la variable referida a la existencia de un *acuerdo entre ambos padres a la hora de*

<sup>2</sup> En este caso, entendemos que las riñas o castigos de los padres hacia los/as hijo/as son un reflejo de la preocupación parental por la evolución académica de éstos.

<sup>3</sup> El alumnado duplica ligeramente al profesorado en el porcentaje que refleja el grado de acuerdo con esta cuestión

valorar las calificaciones escolares obtenidas por su hijo/a. Así, el 72% del alumnado y el 23.4% del profesorado opinan que se alcanza tal consenso valorativo, sucediendo curiosamente que la mayoría de la muestra docente no aporta respuesta alguna a esta cuestión (el 70.2% se ubica en la respuesta de “no sabe/no contesta”). Por tanto, en este ítem no se han apreciado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $t = ,512$ ; Sig.  $,610$  y Dif. $=,14$ ).

En otro orden de cosas, y en alusión a las expectativas formativo-laborales de la familia, los datos indican que el 74% del alumnado considera que *sus padres desean que alcance un nivel de estudios superior al suyo y una profesión mejor*. El grado de acuerdo con esta expectativa se reduce hasta el 55.3% en el caso del profesorado, sobresaliendo un 34% que optan por no contestar a esta cuestión, previsiblemente por desconocer esta información. En este ítem se han apreciado diferencias estadísticamente significativas entre el colectivo docente y el de estudiantes ( $t=2,361$ ; Sig.  $,021$  y Dif. $=,48$ ), que se traducen en una mayor percepción por parte del alumnado de que la familia espera que su hijo/a pueda mejorar el nivel profesional y de estudios alcanzado por los padres y madres.

Finalmente, se ha analizado la variable *necesidad de formación que tienen los padres y madres, sobre métodos y técnicas de estudio* con los que poder prestar una ayuda más efectiva a sus hijos/as en sus actividades de aprendizaje. Se ha obtenido que la mitad de la muestra de estudiantes (50%) estima que sería interesante que sus padres trabajasen dichos contenidos, mostrándose igualmente de acuerdo el 57.5% del profesorado. Ésta es la única variable analizada en la que se encuentra un alto grado de consenso entre docentes y discentes, no existiendo diferencias significativas entre los dos grupos ( $t=-1,557$ ; Sig.  $,124$  y Dif. $=-,46$ ).

A modo de conclusión, la tabla 1 resume los datos estadísticos más significativos de este estudio:

Tabla 1. Comparación de la percepción del alumnado y del profesorado sobre la implicación de la familia en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as

Comparación de la percepción del alumnado y del profesorado sobre la implicación de la familia en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as (1)								
Variables analizadas	t de Student	Sig.	Alumnado			Profesorado		
			M (2)	Sx	N	M	Sx	N
El/la padre/madre ayuda a su hijo en casa con sus actividades de aprendizaje	3,221	,002	2,35	1,376	48	4,30	1,600	47
El/la alumno/a dispone de un ambiente adecuado para estudiar en su domicilio familiar	6,097	,000	1,57	,935	49	3,87	1,689	47
Existe un equilibrio entre el esfuerzo y dedicación del/a estudiante y los resultados académicos que obtiene	-2,130	,036	2,91	1,184	45	2,81	1,728	47
Cuando el/la alumno/a tiene calificaciones suspensas, el/la padre/madre le riñe	4,170	,000	1,75	1,176	48	4,06	1,750	47
El trabajo escolar es causa frecuente de problemas en la familia	-1,307	,195	3,46	1,378	46	4,30	1,743	47
El/la padre/madre anima a su hijo/a con las asignaturas que le causan más dificultad o que suspende	2,349	,021	2,04	1,301	47	3,85	1,865	47
El/la padre/madre desea que su hijo/a tenga una profesión y unos estudios mejores que los suyos	2,361	,021	1,39	,833	41	3,28	2,103	47
Es necesario que el/la padre/madre se informe sobre métodos con los que ayudar a su hijo/a con sus aprendizajes	-1,557	,124	2,29	1,487	38	2,89	2,035	47
Ambos padres están de acuerdo al valorar las calificaciones obtenidas por su hijo/a	,512	,610	1,79	,914	43	4,79	1,922	47
(1) Escala Likert: 1-Completamente de acuerdo; 2-De acuerdo; 3-Parcialmente de acuerdo; 4-En desacuerdo y 5-Completamente en desacuerdo								
(2) M: media del grupo								

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos llevan a considerar la existencia de una marcada discrepancia de opinión entre docentes y estudiantes sobre el papel, nivel y calidad de la implicación parental, resultando las valoraciones y opiniones del alumnado en riesgo de abandono escolar sobre sus respectivas familias notablemente más positivas que las efectuadas por los/as docentes.

Esta divergencia se hace patente en cuestiones referidas a la percepción de existencia de un *equilibrio entre la dedicación al estudio y el rendimiento académico* del/a joven o en la consideración del *estudio y el trabajo escolar* como aspectos que generan frecuentes problemas y conflictos en el ámbito familiar. No obstante, el mayor grado de desacuerdo alude a la *ayuda* prestada por los padres y madres a su hijo/a *en la realización de los deberes*, a la *idoneidad del ambiente familiar* para el estudio o a la *actitud parental de ánimo y/o a la dispensa de riñas o castigos* ante asignaturas suspensas o que resultan complejas para el/la menor. *El desconocimiento o desinformación del profesorado* con respecto a lo que acontece en el contexto familiar se advierte al analizar variables referidas al surgimiento de problemas familiares por razones de estudios, a la existencia o no de un acuerdo entre los padres en la valoración que hacen de las calificaciones escolares que obtienen sus hijos, así como en la percepción de las expectativas formativas y profesionales que los padres y madres desarrollan hacia sus hijos/as. Por tanto, parece conveniente fomentar las relaciones de *comunicación y colaboración entre el profesorado y las familias* para que ambos puedan prestar una ayuda más eficaz a los jóvenes que se encuentran en riesgo de abandono escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, J.M<sup>a</sup>. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Baeza, S. (2003). La intervención familia-escuela. *Psicología y Psicopedagogía*, año IV, N<sup>o</sup> 13, Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Recuperado el 15 de enero de 2004, de <http://www.salvador.edu.ar/publicaciones/pyp/13/4.htm>
- CARDOSO, H.A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, N<sup>o</sup> 52 (marzo), 9-14.
- DEL BURGO, M. (2002). *El fracaso escolar*. Madrid: Acento Editorial.
- KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- MAGANTO, J.M.; BARTAU, I.; ECHEVARRÍA, J. y MARTÍNEZ, R.A. (2000). Evaluación de un programa dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*, N<sup>o</sup> 2, V 52, 197-211.
- MARTÍNEZ, R.A. y ÁLVAREZ, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria. Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MARTÍNEZ, R.A. y CORRAL, N. (1996). The need of Partnership: A comparison of Parents and Children in Spain. *Forum of Education*, V. 51, N<sup>o</sup> 1, 73-82.
- Martínez, R.A.; PEREIRA, M.; RODRÍGUEZ, B.; Peña, A.; García, M.P.; Donaire, B.; Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). "Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 11 (19), 1er semestre, 107-120.
- MUSITU, G. y CAVA, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

TSCHORNE, P.; VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós.

# **EFFECTIVIDAD DE LA TOMA DE PERSPECTIVA EN LA REDUCCIÓN DEL SESGO INTERGRUPAL EN EDUCADORES EN FORMACIÓN**

**José Luis Álvarez Castillo y Hugo González González, *Universidad de Córdoba***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El estudio de los estereotipos y los prejuicios ha adquirido una complejidad creciente, ya que se trata de estructuras que han diversificado sus manifestaciones y que operan automáticamente, siendo cada vez más difícil su reconocimiento y erradicación. Estos hechos representan un reto creciente para el desarrollo de técnicas de intervención que no pueden estar basadas ya únicamente en mecanismos racionales (Gaertner y Dovidio, 2008), y este principio sirve también para las acciones de formación de educadoras y educadores profesionales en este ámbito.

Paradójicamente, en la cognición social, enfoque de la psicología social desde el que se ha abordado experimentalmente el estudio de los mecanismos cognitivos y motivacionales que operan en el prejuicio (Bargh, 2007; Schneider, 2004), se ha puesto el énfasis, con demasiada frecuencia, en el escaso control que tenemos sobre nuestros procesos cognitivos implícitos (Devine, 1989; Wheeler y Petty, 2001), así como en la vinculación automática de la percepción con la conducta (Bargh, 2005; Dijksterhuis, Chartrand y Aarts, 2007). Afortunadamente, un cierto cúmulo de estudios de las últimas dos décadas han comenzado a limitar la clásica generalización de Devine (1989) acerca de la imposibilidad de modificar el mecanismo de activación del prejuicio (Bargh, 2007; Blair, 2002; Dasgupta, 2004; Kunda y Spencer, 2003; Schneider, 2004). Este nuevo impulso está contribuyendo a elevar el optimismo en la lucha por reducir el sesgo intergrupal, así como a esclarecer las condiciones en las que esto se hace posible.

Al mismo tiempo, la motivación y el afecto han ganado terreno en los estudios cognitivo-sociales, identificándose estos elementos como bases sólidas para desarrollar un entrenamiento efectivo. La toma de perspectiva es una de las estrategias mixtas –con componentes cognitivos y motivacionales– que ha sido evaluada como procedimiento de

atenuación de la estereotipia y el prejuicio mediante la aproximación que persigue entre el endogrupo y el exogrupo, y entre el *self* y el otro (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky, Ku y Wang, 2005). Recientemente, la toma de perspectiva –o capacidad de ponerse en el lugar del otro– ha sido propuesta por Galinsky, Wang y Ku (2008) como una manipulación efectiva y muy robusta que induce a los individuos a autoperibirse y actuar en modos consistentes con el estereotipo exogrupal, siendo indicativo este efecto de la aproximación pretendida entre el *self*, el otro y el exogrupo. Adicionalmente, la conducta estereotipada redundaría en una mayor coordinación social.

De hecho, hay una base neurológica que explicaría esta aproximación psicológica entre el *self* y los miembros exogrupales. El córtex prefrontal medial constituye la base neural más importante del pensamiento sobre el *self* y del pensamiento sobre otras personas, sugiriendo el concepto de que la comprensión de uno mismo es un componente integral de la comprensión de otras personas (Mitchell, Mason, Macrae y Banaji, 2006). Además, Mitchell y sus colegas informan sobre datos que evidencian que cuanto más semejante es percibida una persona a uno mismo, mayor es también la actividad en el córtex prefrontal medial. Pues bien, las instrucciones de la toma de perspectiva favorecerían, en la heteropercepción, un incremento en el uso de la misma zona neural que se utiliza en la autopercepción, fomentando, por tanto, el solapamiento *self*-otro.

La evidencia hallada hasta el momento aconseja que la toma de perspectiva se incorpore al entrenamiento del educador o educadora, en fase inicial o ya en ejercicio, dirigido al desarrollo de competencias relacionadas con la interculturalidad (Álvarez & González, 2007). Así, en diversas actividades de formación se potenciaría la capacidad para percibir, sentir y comportarse como lo haría un miembro de un grupo minoritario y, de esta forma, se podría incidir no sólo en las percepciones y evaluaciones intencionales, sino también en las automáticas.

## 2. OBJETIVO

La intención prioritaria de esta investigación es analizar la efectividad de la estrategia de la toma de perspectiva sobre la reducción del prejuicio y la estereotipia intergrupales en estudiantes de la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba hacia el colectivo marroquí. Subsumido en este objetivo general se encontraría otro muy relevante en este trabajo: puesto que probablemente existen considerables diferencias individuales en el nivel de efectividad de la estrategia analizada, sería interesante identificar el perfil de los participantes que mejor responden a la toma de perspectiva en el sentido previsto.

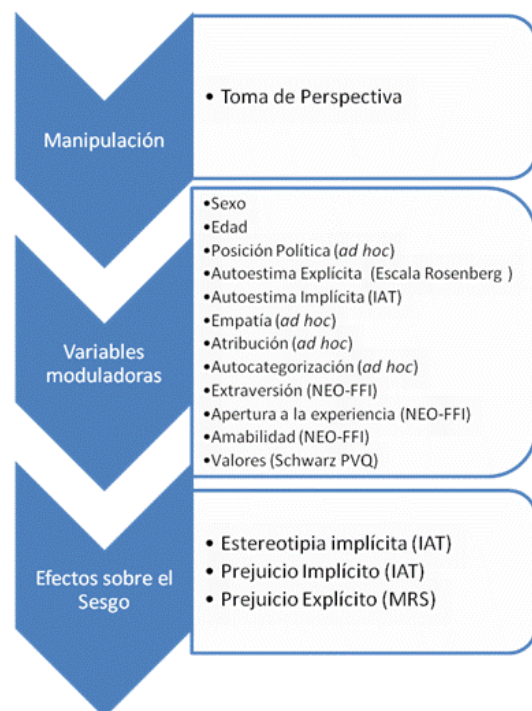


Figura 1. Modelo hipotético

## 3. HIPÓTESIS

Se espera que la toma de perspectiva rebaje los niveles de estereotipia y prejuicio implícitos, pero no los de prejuicio explícito, al tiempo que diversas variables individuales modularán los efectos de dicha estrategia sobre el prejuicio y la estereotipia implícitos, y

sobre el prejuicio explícito (figura 1). Concretamente, se espera que la toma de perspectiva sea más eficaz en las mujeres, las personas de menor edad, quienes se posicionan a la izquierda del espectro político, tiene autoestima positiva, empatizan más, puntúan más alto en atribución interna, se perciben más próximos al exogrupo, son más extrovertidos, abiertos a la experiencia y amables, y mantienen valores menos tradicionales.

#### 4. METODOLOGÍA

Se utilizó un *diseño* post-test con un grupo experimental y un grupo control. Los *participantes* fueron 108 estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba (80.6% mujeres, 19.4% hombres), con una media de edad de 22.13 (SD = 5.09).

En cuanto a los *instrumentos*, se utilizaron 4 técnicas validadas para medir autoestima, personalidad, racismo explícito y valores (Escala de Rosenberg, NEO-FFI, Escala de Racismo Moderno de McConahay y Cuestionario de Valores de Schwarz) y 7 pruebas *ad hoc* para medir posicionamiento político, empatía, atribución, estereotipia implícita, prejuicio implícito y autoestima implícita (estos tres últimos constructos fueron medidos con el Test de Asociación Implícita [IAT]).

Respecto al *procedimiento* de obtención de datos, tanto la manipulación como la medida se implementaron en una de las salas de nuevas tecnologías de la Facultad de Ciencias de la Educación, donde fueron citados los participantes de las dos condiciones a las que habían sido asignados de manera aleatoria. Tanto la manipulación como la medida se basaron en ordenador. El software utilizado fue Direct RT (versión 2006.2) de Empirisoft. La manipulación consistía en la presentación de una imagen que mostraba a una persona de origen marroquí (la tipicidad de esta imagen fue evaluada en un estudio piloto) en un contexto doméstico. A los participantes del grupo experimental se les pedía que narraran un día típico de esta persona, pero “poniéndose en su piel”, “viendo el mundo desde su prisma, desde su punto de vista” e “imaginando cómo puede sentirse esa persona”. Por su parte, a los miembros del grupo control se les pedía que describieran un día típico de la persona que aparecía en la imagen, pero sin ningún tipo de indicación sobre la perspectiva desde la que debían hacerlo. Con posterioridad a esta manipulación se registraron los datos correspondientes a las 15 variables incluidas en la figura 1.

#### 5. RESULTADOS

Una vez tabulados los datos, analizada la fiabilidad de las pruebas *ad hoc* y recodificados los datos de los items de sentido inverso, se calcularon las puntuaciones individuales y se procedió a realizar los análisis comprobatorios de las hipótesis. Antes de mostrar los resultados más relevantes, se informa sobre la fiabilidad:

1. IAT Estereotipia: Alpha de Cronbach = 0.95; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = 0.79.
2. IAT Prejuicio: Alpha de Cronbach = 0.93; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = 0.49;
3. IAT Autoestima: Alpha de Cronbach = 0.93; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = 0.80;
4. Autocategorización: Alpha de Cronbach = 0.68
5. Empatía: Alpha de Cronbach = 0.89



## 6. Atribución: Alpha de Cronbach = 0.55

En lo que respecta al efecto principal de la manipulación, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos control y experimental (figura 2). A diferencia de lo esperado, la toma de perspectiva no fue capaz de distanciar a ambos grupos, y no lo hizo ni en el nivel de estereotipia implícita,  $t(106) = .57, p = .57$ , ni en el de prejuicio implícito,  $t(106) = -.10, p = .92$ . Tal como se esperaba, la toma de perspectiva tampoco explicó ninguna variación en el nivel de prejuicio explícito (figura 3),  $t(106) = .59, p = .56$  ( $M_{control} = 2.20, DT = .82; M_{exper} = 2.11, DT = .78$ ). Esto era previsible, ya que se anticipó que el sesgo intergrupales declarado en la Escala de Racismo Moderno iba a ser muy reducido a causa del sesgo de deseabilidad social. La media de las puntuaciones de prejuicio explícito en el grupo control así lo confirma.

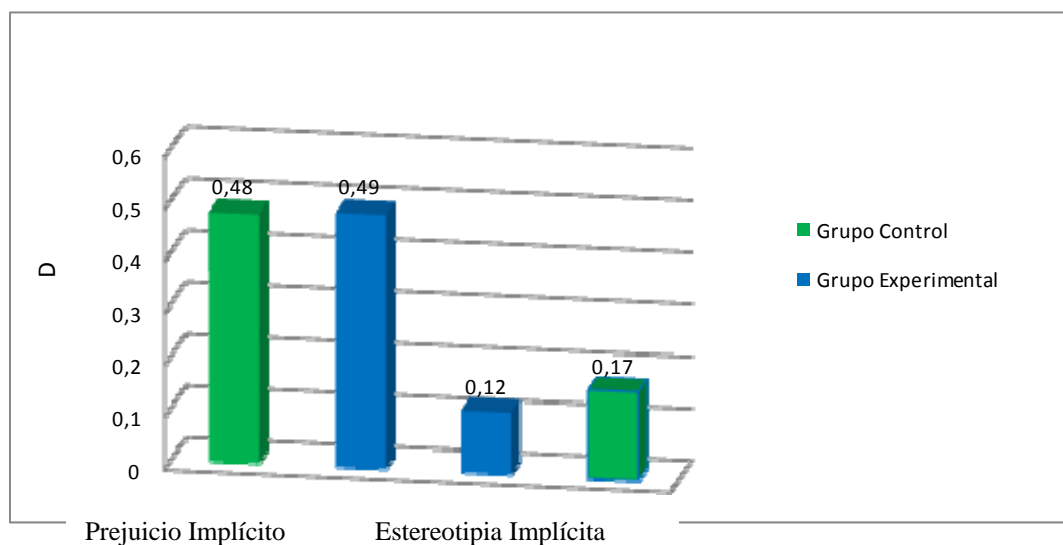


Figura 2. Puntuaciones D-Estandarizadas en Prejuicio y Estereotipia Implícitos

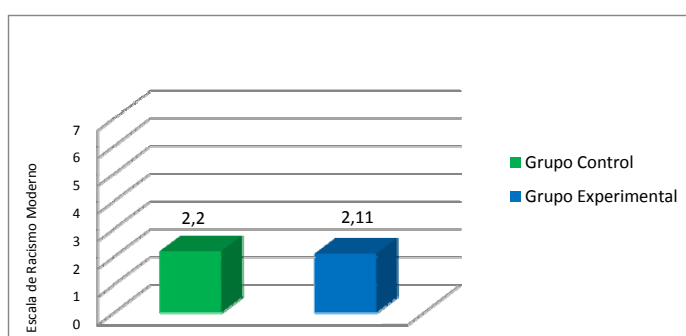


Figura 3. Puntuaciones Medias en Prejuicio Explícito

En segundo lugar, para comprobar la modulación de diversas variables sobre los efectos de la toma de perspectiva en la reducción de la estereotipia y el prejuicio, se

implementaron ANOVAs de dos factores (la toma de perspectiva y cada una de las variables supuestamente moduladoras) para cada una de las tres variables dependientes. Pues bien, se encontraron efectos debidos a la interacción en cinco de estos análisis, sugiriendo que cada una de estas cinco variables evaluadas era capaz de regular la relación entre la toma de perspectiva y una de las variables dependientes (figura 4).

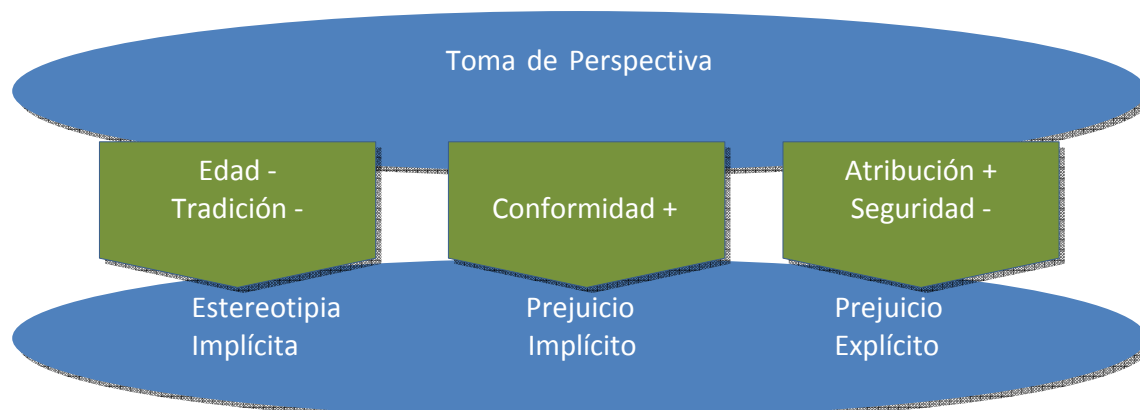


Figura 4. Rol moderador de 5 variables entre la toma de perspectiva y el sesgo intergrupal

Concretamente, la edad,  $F(1, 90) = 3.82, p = .054, \eta^2 = .041$ , y el valor de tradición,  $F(1, 104) = 2.96, p = .088, \eta^2 = .028$ , interactuaron con la variable manipulada, si bien el efecto sólo fue tendencialmente significativo. El sentido del mismo sugiere que los participantes de menor edad (18-20 años vs. 21-24) y quienes puntuaron por debajo de la mediana en el valor de tradición tendieron a reducir su nivel de estereotipia implícita.

En segundo lugar, se halló un efecto debido a la interacción entre el valor de conformidad y la toma de perspectiva,  $F(1, 104) = 4.58, p = .035, \eta^2 = .042$ , si bien el sentido observado aquí es diferente al verificado en el caso de la tradición: quienes puntuaron por encima de la mediana en conformidad redujeron el prejuicio implícito en mayor medida que los menos conformistas.

Por último, la atribución,  $F(1, 104) = 2.99, p = .087, \eta^2 = .028$ , y la seguridad,  $F(1, 104) = 3.15, p = .079, \eta^2 = .029$ , tendieron a interactuar con la variable manipulada. Por una parte, quienes más atribuían el éxito del inmigrante a factores externos tendieron a reducir más su nivel de prejuicio explícito, mientras que éste fue el caso también de quienes puntuaban en seguridad por debajo de la mediana.

En resumen, las modulaciones halladas fueron bajas en número y débiles en tamaño. Sin embargo, ha de hacerse notar que los tres valores de Schwarz de la figura 4 son valores de conservación: la toma de perspectiva podría reducir el sesgo intergrupal en el caso de las personas que puntúan alto en conformidad (importancia concedida a la limitación de la propia conducta con el fin de no romper las normas sociales), bajo en seguridad (i.e., no otorgan mucha relevancia a la seguridad y estabilidad en la sociedad, en las relaciones con los demás y en sí mismos) y bajo en tradición (i.e., en quienes no dan mucha importancia al respeto y aceptación de las costumbres que vienen dadas por la religión o la cultura).

Adicionalmente, aunque no figuraba entre las hipótesis, la matriz de correlaciones entre todas las variables medidas en el estudio (no se incluye aquí por razones de espacio) sugería el interés de explorar la capacidad predictiva de la toma de perspectiva sobre la autocategorización o semejanza percibida entre los participantes y los miembros típicos de

exogrupos, y de ésta sobre el prejuicio explícito. Pues bien, los datos demostraron que la toma de perspectiva fue capaz de elevar esta percepción de semejanza,  $F(1, 106) = 4.06, p = .047, \eta^2_p = .037$ . A pesar de que no pudieron confirmarse los efectos de esta estrategia sobre el prejuicio y la estereotipia, la manipulación fue efectiva en distanciar al grupo experimental del de control en autocategorización. A su vez, cuando se introdujo en el ANOVA la autocategorización exogrupal como independiente, se observaron efectos sobre el prejuicio explícito,  $F(1, 106) = 6.85, p = .010, \eta^2_p = .061$ , de tal manera que quienes se percibían como menos semejantes al exogrupo manifestaron un grado de racismo explícito mayor que quienes se percibían más próximos a grupos externos. La figura 5 muestra los coeficientes de regresión que vinculan las variables mencionadas, confirmando los resultados de los ANOVAs.

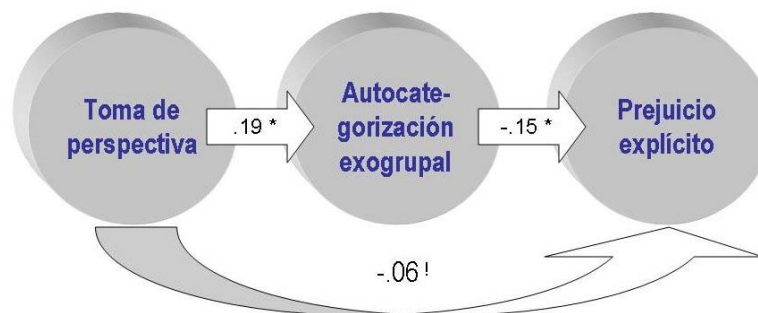


Figura 5. *Mediación entre la toma de perspectiva y el prejuicio explícito*  
 Nota: Los índices numéricos son coeficientes beta estandarizados. \*  $p < .05$ ; ! n.s.

## 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados sugieren que la toma de perspectiva, operacionalizada de la forma en que se hizo en este estudio, resultó ser una estrategia de una efectividad muy moderada, en términos generales, en la reducción de la estereotipia y el prejuicio. Fundamentalmente, este tipo de intervención se hallaría al servicio del control de la estereotipia implícita en los estudiantes universitarios de menor edad (18-20 años) y en quienes no conceden demasiada importancia a la aceptación y mantenimiento de las costumbres aprendidas. En segundo lugar, la toma de perspectiva podría ser útil en el control del prejuicio explícito en los participantes con sesgo atribucional alto o error final de atribución, así como en quienes piensan que la seguridad y la estabilidad personal y social no son demasiado relevantes. En tercer lugar, la adopción de la perspectiva ajena habría sido efectiva en la reducción del prejuicio implícito entre quienes más valoran que la propia conducta sea juzgada como correcta por los demás y que no rompa las normas sociales. Además, la autocategorización demostró desempeñar un papel mediacional entre la toma de perspectiva y el racismo declarado. Estas serían las modulaciones y la mediación que se derivan de la investigación.

No obstante, los estudios de Galinsky (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky et al., 2005, 2008) atribuyen un carácter mucho más robusto a la estrategia que el que ha podido ser verificado en la muestra cordobesa, lo que plantea la necesidad de replicar nuevamente el estudio. Alternativamente, se podría especular acerca de la posibilidad de intervención de factores culturales que hubieran modulado la efectividad de la toma de perspectiva. Lo cierto es que los contextos sociales afectan al desarrollo de los estereotipos y prejuicios (Teichman y Bar-Tal, 2008), y tal vez también influyan en los procedimientos o modalidades que sirven para erradicarlos.

En cualquier caso e independientemente de los efectos generales, se puede afirmar que existen diferencias individuales en la efectividad de la toma de perspectiva, y esta sería la aportación más relevante del estudio sobre el que se ha informado. Hasta ahora no había sido evaluada la posibilidad de dichas diferencias ni las variables concretas que las marcaban. Aunque la mayor parte de los efectos que hemos hallado aquí son tendencialmente significativos, al menos se ha abierto una vía para explorar algunos factores que regulan los efectos de la toma de perspectiva.

En el ámbito de la formación de educadores que van a trabajar en contextos multiculturales, se sugeriría la integración de actividades de toma de perspectiva en el diseño formativo, así como la conciencia de que dichas actividades no van a producir los cambios perseguidos de igual forma en todos los participantes. El estudio de algunas características individuales (por ejemplo, los valores previos) facilitaría la identificación de aquellos educadores que potencialmente pueden verse más beneficiados por este tipo de formación.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. y GONZÁLEZ MONJE, M. (2007). Marco y estrategias cognitivo-sociales de control de estereotipos y prejuicios para la formación de educadores interculturales. En Álvarez Castillo, J. L. y Batanaz Palomares, L. (Eds). *Educación Intercultural e Inmigración* (pp. 155-171). Madrid: Biblioteca Nueva.
- BARGH, J. A. (2005). Bypassing the will: Towards demystifying the nonconscious control of social behavior. En R. R. Hassin, J. S. Uleman y J. A. Bargh (Eds.), *The new unconscious* (pp. 37-60). New York: Oxford University Press.
- BARGH, J. A. (Ed.). (2007). *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- BLAIR, I. V. (2002). The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 242-261.
- DASGUPTA, N. (2004). Implicit ingroup favoritism, outgroup favoritism, and their behavioral manifestations. *Social Justice Research*, 17, 143-169.
- DEVINE, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- DIJKSTERHUIS, A., CHARTRAND, T. L., y AARTS, H. (2007). Effects of priming and perception on social behavior and goal pursuit. En J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes* (pp. 51-131). New York: Psychology Press.
- GAERTNER, S. L., y DOVIDIO, J. F. (2008). Addressing contemporary racism: The Common Ingroup Identity Model. In C. Willis-Esqueda (Ed.), *Motivational aspects of prejudice and racism* (pp. 111-133). New York: Springer Science+Business Media.
- Galinsky, A. D., y Ku, G. (2004). The effects of perspective-taking on Prejudice: The moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 594-604.
- Galinsky, A. D., Ku, G., y Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8, 109-124.
- Galinsky A. D., Wang, C.S. y Ku, G. (2008). Perspective-takers behave more stereotypically. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 404-19.

- Kunda, Z., y Spencer, S. J. (2003). When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal-based theoretical framework for stereotype activation and application. *Psychological Bulletin*, 129, 522-544.
- Mitchell, J. P., Mason, M. F., Macrae, C. N., y Banaji, M. R. (2006). Thinking about others: The neural substrates of social cognition. En J. T. Cacioppo, P. S. Visser y C. L. Pickett (Eds.), *Social neuroscience. People thinking about thinking people* (pp. 63-82). Cambridge, MA: Instituto Tecnológico de Massachusetts.
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York: The Guilford Press.
- Teichman, Y., y Bar-Tal, D. (2008). Acquisition and development of a shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. In S. M. Quintana (Ed.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 452-482). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wheeler, S. C., y Petty, R. E. (2001). The effects of stereotype activation on behavior: A review of possible mechanisms. *Psychological Bulletin*, 127, 797-826.

# **DIVERSIDAD CULTURAL Y EFICACIA DE LA ESCUELA: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y AVANCE DE RESULTADOS**

**Inés Gil Jaurena, Patricia Mata Benito y Belén Ballesteros Velázquez**  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En esta comunicación queremos presentar el marco general del proyecto en el que ahora estamos trabajando, junto con algunos resultados parciales obtenidos en las primeras fases de desarrollo. El proyecto, “Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de enseñanza obligatoria”, (I+D+I, SEJ2006-1017), se plantea como objetivo contribuir a la mejora de la escuela a partir de la elaboración de un repertorio de buenas prácticas.

El proyecto se inserta en un marco general, el de la *Mejora de la Eficacia Escolar (Effectiveness School Improvement – ESI)*, enfoque teórico-práctico que surge de la interrelación de dos movimientos previos, Eficacia escolar y Mejora de la escuela, que han intentado dar respuesta a dos cuestiones clave para la calidad de los centros educativos que han preocupado desde siempre a investigadores y docentes: ¿qué factores hacen que unos centros alcancen sus objetivos mejor que otros? y ¿qué hay que hacer para que una escuela mejore? (Stoll y Fink, 1996).

El primero de ellos, Eficacia escolar, se define como un movimiento de investigación teórica que se preocupa por conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo como tal aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes más allá de lo esperable teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo (Murillo, 2002). Por su parte, el movimiento de Mejora de la escuela tiene una orientación claramente práctica: ha recogido las experiencias sobre cómo cambiar un centro educativo y se ha centrado en los procesos que desarrollan las escuelas que lo consiguen. La mejora de la escuela puede definirse como el esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente (Murillo, 2002).

Los dos movimientos anteriores se unen en un nuevo paradigma que se nutre de ambos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: la "Mejora de la Eficacia Escolar". Pretende conocer cómo una escuela puede llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los estudiantes mediante la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela (Gray et al., 1999). Muestra "dónde ir y cómo ir" y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

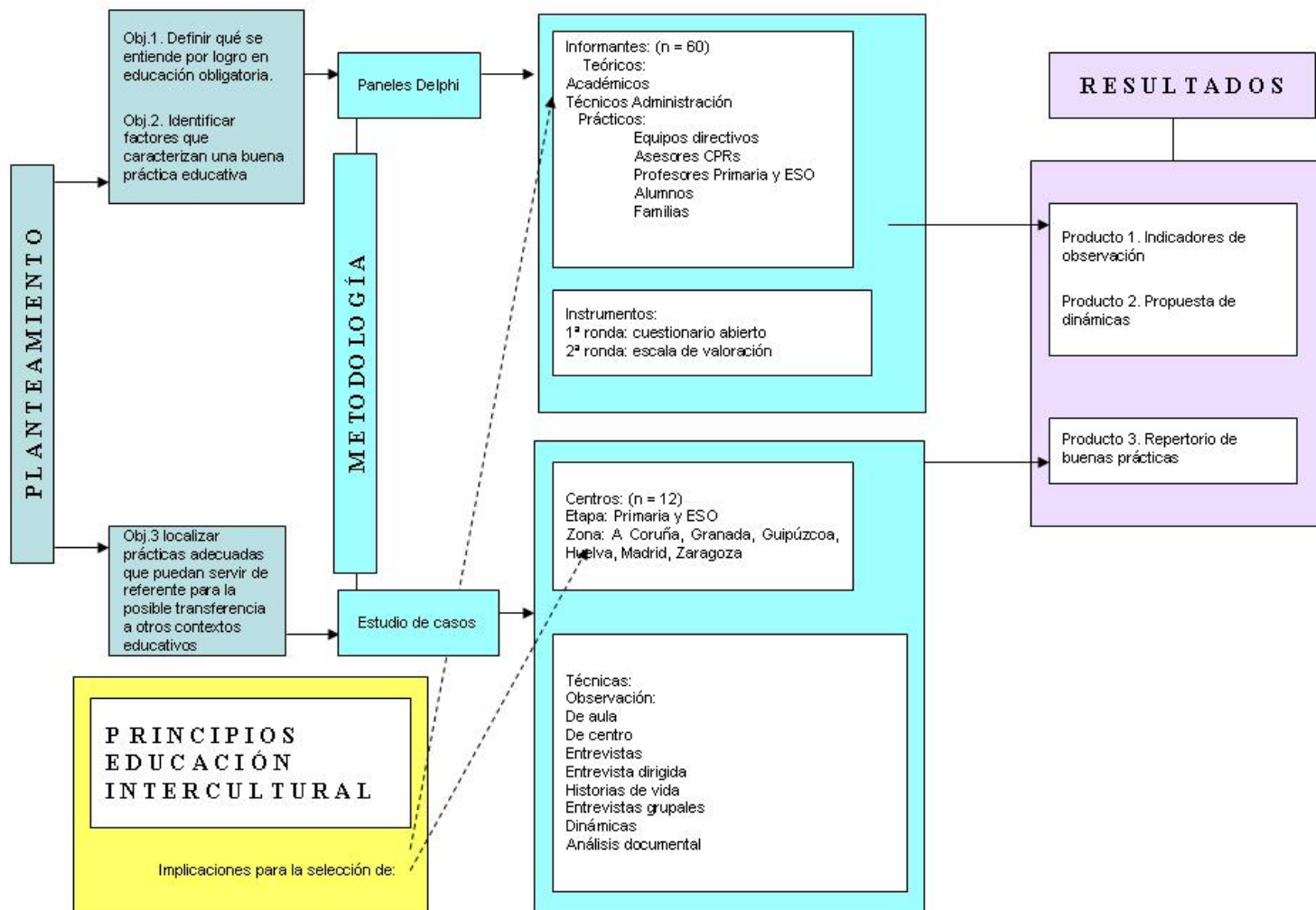
Como resultado de una investigación en torno a los rasgos comunes que caracterizan a los centros involucrados en procesos de mejora de la eficacia, Harris (2000) sintetiza cinco elementos: 1. tener una visión de futuro compartida por todo el centro, metas claras; 2. asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso, que incluye a directivos y docentes, y que implica participación, horizontalidad; 3. ajuste de los programas al contexto; 4. centrarse en los logros específicos de los alumnos, lo cual implica que prácticas, currículo y gestión solo cobran sentido en función de su adaptación a los alumnos, que han de ser aceptados radicalmente tal como son; 5. enfoque multinivel, que incida en el cambio a nivel de profesorado, de aula y de centro.

Al mismo tiempo, este proyecto se enmarca en los estudios sobre diversidad cultural y educación, concretamente en propuestas de *Educación Intercultural* que proponen atender a la diversidad de los estudiantes mediante cambios globales que afectan a todos los agentes y dimensiones escolares, con el fin de alcanzar la igualdad de oportunidades / resultados y el desarrollo de la competencia intercultural. Desde este enfoque se asumen cuatro principios básicos (Bennett, 2001, Aguado 2003): la cultura como foco y la diversidad como normalidad; los ideales de justicia social y la eliminación de formas diversas de discriminación y prejuicio; el intercambio y construcción culturales en todo proceso de enseñanza y aprendizaje; excelencia y calidad educativas entendidas como el logro de los mejores resultados para todos los estudiantes.

## 2. MÉTODO

En anteriores estudios, (Aguado y otros, 2007; 1999) habíamos partido de un enfoque estructurado que nos permitía describir y valorar desde un enfoque intercultural las prácticas escolares en cada una de sus dimensiones significativas: proceso de enseñanza-aprendizaje, clima de aula, recursos, diagnóstico y evaluación, estilo docente y competencia comunicativa del profesor. Las prácticas observadas eran interpretadas de acuerdo con el mayor o menor ajuste a este modelo intercultural. De igual manera, los logros también quedaban definidos previamente como rendimiento y competencia comunicativa intercultural. La valoración de nuestro trabajo ponía de manifiesto el interés de ampliar el enfoque y dar cabida a otras formas de concebir logros y prácticas adecuadas para conseguirlos; de alguna manera, la necesaria vinculación entre contexto, logros y prácticas, nos hacía pensar en las limitaciones que tiene la aplicación de un modelo único de escuela intercultural. Nuestro enfoque sobre los principios básicos que deben apoyar la educación obligatoria no contradicen la posibilidad de flexibilizar el marco de análisis y valorar la adecuación de prácticas diversas de acuerdo con objetivos y necesidades específicas de cada contexto.

Por tanto, en el momento de plantear el estudio propusimos iniciarlo desde una perspectiva más inductiva que nos hablara de cómo se definen y perciben los logros y las buenas prácticas en educación obligatoria para pasar posteriormente a describirlas con los ejemplos y situaciones específicas en diferentes escuelas. El siguiente cuadro sintetiza los objetivos de nuestro trabajo y el planteamiento metodológico seguido.





Para presentar el desarrollo metodológico de nuestro proyecto, creemos conveniente señalar dos partes diferenciadas, aunque entre ellas se da una necesaria interrelación:

- a) Primera parte: descriptiva, orientada al estudio de la opinión de los expertos sobre el concepto de “logros” y “buenas prácticas”
- b) Segunda parte: estudio de casos, donde se combina lo descriptivo con cierta aproximación etnográfica; dirigido el estudio y comprensión de los contextos y prácticas de centro y aula que son valoradas como ejemplos de “buenas prácticas”.

En los siguientes apartados indicamos participantes e instrumentos específicos de cada una de estas dos partes:

### **a) Estudio descriptivo: participantes e instrumentos**

Para llegar a establecer un marco general que nos permitiera hablar de logros y buenas prácticas recurrimos a la técnica Delphi. Como indican Ballester y Oliver (1999), esta técnica está específicamente ideada para resolver las dificultades que se plantean en contextos sociales de investigación, en los que son necesarios procesos de participación de distintos agentes sociales para la consecución de un alto nivel de eficacia y productos y procesos de calidad.

Los informantes fueron seleccionados en función de varios criterios: conocimiento teórico vs. conocimiento práctico y posición desde la cual se establece la vinculación con la escuela. En total, la muestra invitada se integró por los siguientes informantes:

- Especialistas: 12 participantes con gran conocimiento **teórico** en diversidad cultural y educación; 5 **técnicos** de administraciones regionales encargados de los programas de innovación, mejora y diversidad cultural; 5 **asesores** de los Centros de Profesorado.
- Implicados: 5 Miembros de **equipos directivos** de Educación primaria y secundaria; 15 **profesores** de primaria y secundaria (8 implicados en proyectos de diversidad cultural y 7 no implicados en ningún proyecto pero motivados hacia el tema de la atención a la diversidad); 5 miembros de **familias** con hijos en edad escolar; 6 **alumnos** de primaria y secundaria; 3 representantes de Asociaciones de Madres y Padres; 7 miembros de **asociaciones** sin ánimo de lucro
- Facilitadores: 2 participantes seleccionados no por su vinculación al tema sino por su capacidad para sintetizar, justificar y comprender la dimensión y repercusión que el problema de investigación tiene.

Iniciamos el proceso Delphi con un **cuestionario abierto** en el que recogimos la opinión sobre los siguientes aspectos:

En relación con los logros: Qué es un logro educativo en educación obligatoria, cuáles son los logros educativos que se suelen alcanzar y los que se deberían alcanzar en la educación obligatoria. Qué aspectos se deberían trabajar en educación obligatoria para conseguir dichos logros.

En relación con las prácticas: Qué es una “buena práctica escolar”, qué implica para un centro y su equipo docente. Puntos clave y puntos oscuros que facilitan o limitan la consecución de logros educativos.

El análisis de las respuestas de los cuestionarios de esta primera vuelta llevó a plantear un segundo **cuestionario** con un formato **cerrado**, en el cual se les pidió a los expertos que indicaran su grado de acuerdo con las respuestas recogidas en la primera fase del estudio.

Tras estas dos fases el proceso concluyó alcanzándose los niveles de estabilidad y consenso mínimos que permiten definir logros y buenas prácticas en nuestro grupo de trabajo.

## **b) Estudio de casos: selección y técnicas de recogida de información.**

La segunda parte de nuestro trabajo plantea el estudio en profundidad de las dimensiones que hacen posible el desarrollo de buenas prácticas en educación obligatoria. La localización de los centros y aulas se ha llevado a cabo teniendo en cuenta la información recabada en publicaciones especializadas (revistas de educación, proyectos para la mejora escolar desarrollados en centros escolares) y las recomendaciones ofrecidas por distintos profesionales vinculados a la práctica concreta del trabajo en los centros (asesores de CPR, profesores).

Hemos recurrido al estudio de caso por considerar que es la metodología que mejor se ajusta al estudio de los contextos específicos en los que se desarrollan las prácticas escolares. Nuestro interés por buscar y tratar de comprender qué funciona y por qué funciona una práctica que hemos seleccionado como buena, nos plantea la necesidad de analizarla en el marco de un contexto determinado (Grupo L.A.C.E., 1999).

Las prácticas seleccionadas en nuestro estudio se localizan en centros diversos donde se imparten distintos niveles educativos de la enseñanza obligatoria. En algunos casos la selección se focaliza en el aula, mientras que otras prácticas han sido identificadas a nivel de centro.

La comprensión de cada caso exige el desarrollo de un estudio abierto donde demos voz a quienes viven y conviven con la experiencia de centro o aula. Nos hemos acercado a ellas a través de técnicas diversas que permitieran recoger los elementos y matices que nos ayudan a entender el valor y la eficacia de estas prácticas en sus respectivos contextos. La observación sistemática y la entrevista en profundidad han sido los principales medios para analizar los escenarios y escuchar los relatos de sus protagonistas: su motivación, expectativas, enfoque educativo, valores, estilo de enseñanza y aprendizaje, relaciones, apoyos, recursos, problemas e incertidumbres. Junto a ello, se propone un protocolo descriptivo que permite sistematizar ciertos aspectos observados de las prácticas.

En el momento actual estamos cerrando esta fase de estudio de casos, por lo que en el avance de resultados nos centraremos mayormente en los resultados alcanzados en la primera fase descriptiva.

## **3. RESULTADOS EN RELACIÓN AL ESTUDIO DESCRIPTIVO**

¿Qué entendemos por logros?, ¿qué los define?

- ¿Planificación previa? No necesariamente. Los informantes hablan de logro como la consecución de una meta u objetivo previamente propuesto, pero también consideran que pueden ser logros los resultados obtenidos sin que necesariamente exista una intención manifiesta.
- ¿Quién define los logros? La comunidad educativa. Se subraya así la necesidad de compartirlas por todos los agentes implicados en la escuela. No obstante, hay un grupo de encuestados que atribuyen esta tarea al profesorado exclusivamente.
- ¿A quién hacen referencia? Mayoritariamente los logros educativos se dirigen al alumnado y no tanto a la institución en sentido global. Junto a esta opinión, un grupo minoritario considera que los logros deben extenderse a todos lo que integran la vida escolar. El análisis de sus discursos, nos permite apreciar que mientras unos hablan desde lo que ven en su práctica habitual, otros lo hacen desde la perspectiva de lo que debería ser.
- ¿Qué incluyen los logros? El logro se refiere tanto a la adquisición de conocimientos conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Se hace referencia explícita a la adquisición de unos valores y actitudes que permitan al sujeto su participación social. Por

otra parte, los logros hacen referencia tanto al producto como al proceso seguido hasta llegar a los resultados.

- Los logros implican una mejora; esta mejora tiene un carácter personal; es una mejora de cada estudiante según su punto de partida. No implica la existencia de unos mínimos genéricos que hayan de ser alcanzados por todos los alumnos en un mismo momento.

¿Qué son las buenas prácticas?

El concepto de “buena práctica escolar” adopta distintos significados según los informantes. Cuando se les pregunta de forma abierta qué entienden por buena práctica, la mitad de los participantes señalan las siguientes características: eficiente, eficaz, significativa, comprometida con la equidad, la tolerancia y el respeto, evaluada e innovadora. Estas son las características más repetidas entre las aportaciones de los participantes. Otras de las características señaladas, aunque no de forma tan reiterada como las anteriores, son: ejemplar, exitosa, excelente, consensuada, cívica, sistemática, eficiente, didáctica, motivadora, basada en las premisas de la metodología no formal, surge de la reflexión práctica, genera recursos nuevos, tiende a la calidad, promueve la reflexión y genera buenos resultados.

Las respuestas cerradas del segundo cuestionario permiten definir los principios por los cuales han de regirse las buenas prácticas educativas: atención individualizada, reconocimiento de la educación no formal, atención a la diversidad (cultural, social, lingüística), evaluación basada en la equidad, participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación, control de la calidad educativa, aseguramiento de la calidad, flexibilidad y apertura de los programas curriculares, garantizar el carácter no político, garantizar el carácter laico de la educación, avanzar desde los presupuestos del aprendizaje constructivista (significatividad de los contenidos, recursos, objetivos pertinentes y realistas).

Se señalan distintos aspectos como facilitadores o no para el desarrollo de estas buenas prácticas: la necesidad de “trabajo en equipo” (más comunicación, colaboración, coordinación e implicación), la conexión con el contexto (autonomía del centro de cara a las instituciones y también del profesorado para adecuar el currículum), la actitud del profesorado (motivación, incentivos y compromiso), la estabilidad de los equipos docentes, la reflexión sobre la práctica cotidiana y la participación de toda la comunidad educativa, lo que implica que se vea el centro como algo cercano y útil.

#### 4. CONCLUSIONES

Como comentábamos, los resultados del panel Delphi y el marco teórico sobre eficacia y educación intercultural, nos ha proporcionado una base para la localización y selección de los casos de estudio, en los que trabajamos en este momento. Ambos marcos de trabajo (teórico y resultados de la primera fase) validan la conveniencia de localizar prácticas de carácter global que afecten a todo el centro, más que prácticas puntuales, aunque sin descartar estas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid :McGraw-Hill.
- AGUADO, T. y otros, (2007): *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de investigación. (Inédito).
- AGUADO, T. y otros, (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Series de Investigación, 141, MEC/CIDE, Madrid.

- BALLESTER, L. y OLIVER, J.L. (1999) Paneles delphi: metodología de investigación aplicada con educadores, en AIDIPE (comp.), *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA, 374-380.
- BENNETT, C. (2001). Genres of research in multicultural education, en *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, pp. 171-217.
- GRAY, J. et al. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- GRUPO L.A.C.E. HUM 109 (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo), (1999). Introducción al estudio de caso en educación. <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- HARRIS, A. (2000) What Works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42 (1), 9-15.
- MURILLO, F. J. (2002). La Mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (pp. 15-51). Madrid: CIDE-MECyD / Ediciones Octaedro.
- STOLL, L. and FINK, D. (1996) *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.



# **LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**M.J. Fernández Díaz, R. Carballo Santaolalla e I. Egidio,**  
*Universidad Complutense de Madrid*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Uno de los ejes fundamentales en torno al que se vertebra la educación en Europa es la cohesión social. Los cambios en los sistemas educativos destacan la relevancia de este elemento central. Como miembro de la Unión Europea, el actual sistema educativo español parte de esta consideración con el objetivo de contribuir a una necesidad y a una demanda social y educativa. Así, la actual Ley Orgánica de la Educación, (LOE, 2006) parte ya en sus principios de la cohesión social como eje vertebrador del sistema educativo español en coherencia con la unión Europea.

Sin duda, adquiere especial relevancia en este contexto, donde los cambios sociales que se vienen produciendo a un ritmo vertiginoso nos muestran una sociedad claramente diferente a la de hace unos años, donde la presencia de personas de diferentes países y, en consecuencia, de diferentes culturas, confiere a cada país un carácter multicultural que afecta a la educación y a otros aspectos de la vida. Paralelamente a esta situación se desarrollan actitudes y comportamientos contrarios a esta diversidad, actitudes xenófobas e insolidarias en muchos casos.

Si bien la movilidad de las personas hacia otros países con las consecuencias mencionadas marcan un contexto social diferente, también existen situaciones de desigualdad dentro de cada país y de los mismos conciudadanos, situaciones de marginación, pobreza, problemas sociales, en general, que determinan, entre otras, situaciones diferenciadas en el acceso a la educación, especialmente de altos niveles, y, en consecuencia, de acceso al trabajo más cualificado. Los problemas de las diferencias sociales y de las desigualdades son una

realidad en los países, más en aquellos que están en vías de desarrollo que en otros, pero, en general, en todos en mayor o menor grado.

Esta situación demanda una respuesta social a muchos niveles (económica, cultural, etc.) y necesariamente educativa para aportar formación y responsabilidad social de todos para alcanzar una sociedad que reduzca progresivamente las brechas existentes entre los distintos grupos sociales. Medidas políticas, económicas y educativas que conciencien a toda la sociedad, empezando por las edades más tempranas, en esta labor de sensibilizar, respetar y apoyar a quienes tienen el derecho a la igualdad de oportunidades y a quienes deben estar cohesionados e integrados en las mismas condiciones que el resto de la sociedad en la que viven.

Bajo estos planteamientos, no cabe duda de que la Universidad debe tener un papel fundamental. Los estudiantes deben tener conciencia y responsabilidad social y ética para contribuir activamente al cambio social que lleva implícito este reto de la sociedad actual. La formación en esta línea resulta imprescindible y así se le asigna esta función. Son aquellos que van a tener responsabilidades relevantes en la sociedad, por la formación superior que están recibiendo, quienes van a poder jugar un papel relevante a nivel político, económico y social en un futuro inmediato para lograr la transformación social que se requiere.

En este contexto, se sitúan también los cambios en la Educación Superior en Europa dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En la Conferencia de Ministros, celebrada en Londres (2007), se subrayó el compromiso con la dimensión social del proceso de Convergencia Europeo. La importancia de las competencias de carácter genérico o transversal que desde el Proyecto Tuning adquieren especial relevancia, toman en consideración tres grandes tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Cada una de ellas incluye a su vez un determinado número de competencias concretas. Dentro de estos tres grupos, adquiere especial relevancia en relación con el tema que nos ocupa las denominadas interpersonales, que suponen habilidades personales y de relación. Se refieren, según Villa, A. y Poblete, M. (2007), a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la cooperación en objetivos comunes. Se relacionan con la capacidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social”.

El proyecto Tuning (2003) entiende las competencias interpersonales como aquellas “capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión del compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperativo” (González y Wagenaar, 2003: 82).

Son numerosas las acepciones de competencias interpersonales que se encuentran en la literatura pero no existen grandes diferencias en su caracterización (López de Dicastillo, Iriarte y González, 2004) En todo caso, se destaca la importancia de las mismas para dar respuesta a las demandas sociales actuales. Ponen énfasis en el respeto, adaptación, tolerancia, cooperación, actitudes éticas, control emocional, comprensión y generosidad con los demás, etc. A título indicativo señalamos las que ofrecen Villa y Poblete (2007) que servirán de base para el estudio empírico realizado, objeto de este trabajo (cuadro 1).

<b>CUADRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES</b>	
<b>INDIVIDUALES</b>	<b>AUTOMOTIVACIÓN</b>
	<b>DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD</b>
	<b>RESISTENCIA Y ADAPTACIÓN AL ENTORNO</b>
	<b>SENTIDO ÉTICO</b>
<b>SOCIALES</b>	<b>COMUNICACIÓN INTERPERSONAL</b>
	<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>
	<b>TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y</b>
	<b>NEGOCIACIÓN</b>

*Cuadro 1: Organización de las Competencias (Villa y Poblete, 2007)*

## 2. OBJETIVOS

En este contexto, el trabajo pretende analizar la formación que los estudiantes universitarios reciben actualmente en estas competencias para conocer la implicación de la Universidad en el desarrollo social, tomar decisiones de acción y fundamentar, en su caso, la formación del profesorado universitario para impulsar su logro. Se pretende dar respuesta a interrogantes como éstos: ¿Cómo se aborda actualmente la formación en estas competencias? ¿Da respuesta la Universidad a esta demanda? ¿Qué formación reciben actualmente nuestros Universitarios en estas competencias? ¿Cuáles son los retos que tiene el profesorado y las necesidades de formación para dar respuesta a esta exigencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)?.

Hay pocos estudios realizados en este contexto. Algunos se relacionan con campos específicos de estudio y se relacionan generalmente con la evaluación (González Fernández y Lobato, 2008; Rodríguez Ibáñez, 2005) por la complejidad que conlleva la naturaleza de estas competencias, tal y como puede deducirse de un análisis somero del cuadro que se ha presentado, pero no se encuentran estudios en la línea que se propone. Sin embargo, la consideramos relevante. Es necesario conocer la realidad actual universitaria para saber la formación que reciben y los retos que se le presentan al profesorado en relación con la formación en el “saber ser” y “saber convivir” de los estudiantes, como base para que puedan contribuir realmente al desarrollo social.

## 3. METODOLOGÍA

El estudio es de carácter exploratorio y descriptivo ya que se realiza a partir de la información recogida en la aplicación de un instrumento relacionado con las competencias interpersonales a estudiantes de la UCM. Este estudio se enmarca en uno de mayor alcance del que se han extraído los aspectos más relacionados con la temática del congreso.

### 3.1. Muestra

La muestra está constituida por estudiantes universitarios de la UCM de último curso de carrera, pertenecientes a 10 Facultades, dos de cada uno de los tradicionales cinco campos científicos: Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, y Enseñanzas Técnicas. Se tomaron estudiantes de último curso por considerar



que son los que tienen una experiencia más completa en la formación y, en consecuencia, pueden aportar información más fiable.

### 3.2. Instrumento

Para la realización del estudio se elaboró una escala tipo Likert, con cinco grados. Dicha escala estaba constituida por ítems sobre las actividades que el estudiante ha debido realizar en su trayectoria formativa universitaria para el logro o desarrollo de las competencias interpersonales explicitadas en el mencionado cuadro.

Para su elaboración se partió de la definición operativa de las competencias interpersonales del cuadro 1 y se definieron las actividades formativas asociadas a su desarrollo, de tal forma que hubiera consistencia entre ambos niveles de análisis.

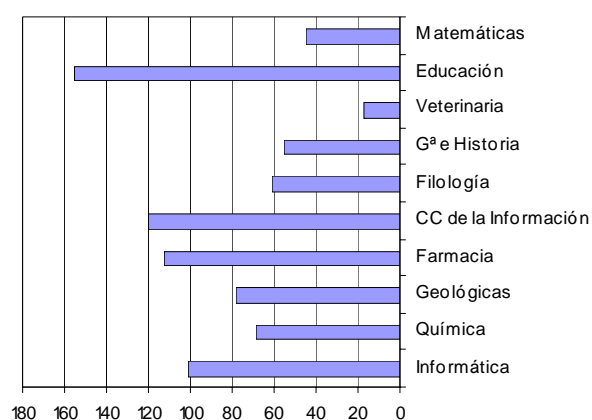
### 3.3. Procedimiento

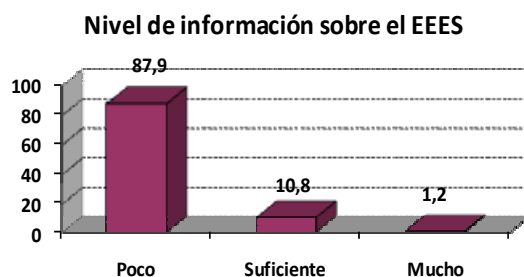
La información se recogió por aplicadores, licenciados en Educación, directamente en las clases de sus propios centros durante el primer trimestre del curso 2007/2008. Se realizó con hojas de lectora óptica para facilitar la lectura de los datos y generar las bases correspondientes.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Complutense de Madrid y participaron un total de 813 alumnos pertenecientes a 10 Facultades seleccionadas teniendo en cuenta que quedasen representados los diferentes ámbitos científicos y de un total de 18 titulaciones, tanto de licenciaturas como de diplomaturas. La mayoría de los alumnos pertenecían a los cursos terminales de las Licenciaturas impartidas en dichas facultades, es decir, de 5º o 6º (el 88%), siendo relativamente menor los alumnos del último curso de diplomaturas (12%). Del total de alumnos prácticamente las dos terceras partes eran universitarias (65,6%) y el 47 % decían estar realizando alguna actividad remunerada. También se tuvo en cuenta que los alumnos consultados hubieran cursado o no asignaturas denominadas piloto, es decir, asignaturas que seguían las adaptaciones al sistema ECTS, habiendo en la muestra un 50% de cada tipo (ver tablas siguientes).

FACULTAD	Fi	%
Informática	101	12,4
Química	69	8,5
Geológicas	78	9,6
Farmacia	112	13,8
CC de la Información	120	14,8
Filología	61	7,5
Gª e Historia	55	6,8
Veterinaria	17	2,1
Educación	155	19,1
Matemáticas	45	5,5
Total	813	100,0





Es de destacar que el 88% de los alumnos consultados manifestaban estar poco informados sobre el Espacio de Convergencia Europeo, no detectándose casi diferencias en los niveles de información entre las diferentes facultades, cursos, ni entre hombres y mujeres con una ligera diferencia en función de su participación en cursos pilotos, a favor de estos últimos.

Si bien el instrumento elaborado era más amplio y dividido en varios apartados como tipo de tareas de aprendizaje realizadas, metodologías empleadas y procesos de evaluación utilizados a lo largo de la carrera, en este caso nos centraremos exclusivamente en los ítems que hacen referencia al grado de uso de estrategias formativas que permiten desarrollar las competencias Interpersonales, tanto de carácter individual como social. En este caso eran los 9 ítems siguientes:

1. Trabajar en equipo, debatir desde distintas posiciones de pensamiento, plantear soluciones y tomar decisiones.
2. Organización de debates en clase, así como preguntas abiertas para que los estudiantes opinen.
3. Propuestas de estudio de casos reales o simulados en los que se impliquen posiciones culturales e ideológicas distintas
4. Actividades de auto-evaluación, evaluación en grupo o por otros compañeros.
5. Organización de actividades y trabajos sobre supuestos complejos o conflictivos que exijan desarrollar argumentaciones lógicas y su defensa.
6. Planificación de debates entre grupos sobre casos o problemas reales
7. Resolución de problemas en grupo para valorar la participación de los estudiantes
8. Evaluación grupal de las actividades de los grupos
9. Planteamiento de actividades en las que se pide analizar las posibilidades y riesgos de una situación y cómo resolverlas en colaboración con otros

La fiabilidad del instrumento completo, medido a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de 0'94, si bien para los 9 ítems seleccionados se obtuvo un 0'88 con un Índice de Homogeneidad de los ítems entre 0'49 y 0'72, lo que viene a indicar el alto nivel de fiabilidad alcanzado en la medición tanto en el total como en la parte relativa a los 9 ítems.

#### 4.1. Resultados

Para el análisis de los datos utilizamos un estudio descriptivo inicial en el que calculamos los porcentajes de respuesta dados a cada ítem en cada uno de los 5 valores de la escala y la media y desviación típica de los mismos. A continuación realizamos algunos estudios diferenciales para cada ítem teniendo en cuenta la Facultad de procedencia, el género y el haber o no participado en grupos piloto, para analizar con más precisión la variabilidad de las respuestas. De los análisis de varianza factorial obtuvimos algunas diferencias significativas en los efectos principales de las variables independientes y ningún efecto de

interacción entre las mismas, los cuales presentamos a continuación con sus respectivas tablas.

De las respuestas emitidas por los alumnos a estos ítems (Tabla 1) podemos deducir que el tipo de estrategias que permiten desarrollar las competencias de desarrollo Interpersonal no son especialmente utilizadas en la formación de nuestros licenciados y diplomados. En la mayoría de ellas más del 60 % de los estudiantes manifiestan que se utilizan poco o nada (valores 1 y 2). *Trabajar en equipo, debatir desde distintas posiciones de pensamiento, plantear soluciones y tomas decisiones* es el tipo de tarea formativa más utilizada de entre todas ellas, con carácter general, siendo valorada en un 33% de los casos como de bastante (4) o muy (5) usada alcanzando un promedio de respuesta de tipo **medio** ( $\bar{x} = 2,91$ ), si bien es cierto que casi el 40% de las respuestas manifiestan una opinión en sentido contrario (valores 1 y 2). Hay que tener en cuenta que el estudio se aplicó en titulaciones diversas por lo que se puede explicar las diferencias entre ellas. La siguiente estrategia metodológica más utilizada es la *Organización de debates en clase* con un promedio de respuesta de casi medio punto menos ( $\bar{x} = 2,42$ ), significativamente menor que la anterior, con una valoración que se puede clasificar de nivel de uso **bajo**, ascendiendo las respuestas 1 y 2 a más del 53%. El resto de tareas formativas en las que está implicada la resolución de problemas o situaciones de forma conjunta y a través de procesos de confrontación y acuerdos entre los estudiantes son, en general, muy poco utilizadas como así puede deducirse de los bajos promedios alcanzados (más de 60% de las respuestas son valoraciones 1 y 2 y promedios inferiores a  $\bar{x} = 2,3$ ). En este sentido, la actividad menos realizada según los alumnos es *Actividades de auto-evaluación, evaluación en grupo o por otros compañeros* cuyo promedio no llega a 2 puntos y más del 70% de las respuestas se concentran en los valores más bajos. No extraña este resultado pues no es una práctica común en las universidades, si bien habrá de considerarse en el cambio hacia el EEES.

TAREAS	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	S
1. Trabajar en equipo, debatir desde distintas posiciones de pensamiento, plantear soluciones y tomas decisiones pensamiento, plantear soluciones y tomas decisiones.....	14,03	25,51	26,53	22,96	10,97	<b>2,91</b>	1,22
2. Organización de debates en clase, así como preguntas abiertas para que los estudiantes opinen .....	29,92	23,86	25,63	15,78	4,80	<b>2,42</b>	1,20
3. Propuestas de estudio de casos reales o simulados en los que se impliquen posiciones culturales e ideológicas distintas.....	<b>41,50</b>	28,25	17,88	10,00	2,38	2,04	1,10
4. Actividades de auto-evaluación, evaluación en grupo o por otros compañeros.....	<b>43,59</b>	27,89	17,59	7,66	3,27	1,99	1,10
5. Organización de actividades y trabajos sobre supuestos complejos o conflictivos que exijan desarrollar argumentaciones lógicas y su defensa....	<b>30,26</b>	<b>31,88</b>	24,78	11,08	1,99	<b>2,23</b>	1,06
6. Planificación de debates entre grupos sobre casos o problemas reales.....	<b>33,04</b>	26,68	23,82	13,22	3,24	<b>2,27</b>	1,15
7. Resolución de problemas en grupo	<b>32,34</b>	<b>34,95</b>	21,39	10,32	1,00	<b>2,13</b>	1,01

para valorar la participación de los estudiantes .....							
8. Evaluación grupal de las actividades de los grupos.....	<b>33,04</b>	26,68	23,82	13,22	3,24	2,27	1,15
9. Planteamiento de actividades en las que se pide analizar las posibilidades y riesgos de una situación y cómo resolverlas en colaboración con otros....	<b>32,34</b>	<b>34,95</b>	21,39	10,32	1,00	2,13	1,01

Tabla 1. Estudio descriptivo de las Tareas de aprendizaje asociadas a las Competencias Interpersonales

Realizadas las comparaciones entre las respuestas dadas por los estudiantes en función del sexo al que pertenecían y al hecho de haber cursado o no materias piloto adaptadas a los créditos ECTS (Tabla 2), es de destacar que no se han detectado diferencias ni en una ni otra variable - las dos halladas con respecto al sexo son irrelevantes ya que las diferencias entre sus medias no llega a tres décimas en ninguno de los casos – lo que para el sexo no deja de ser anecdótico, sin embargo en el caso de los alumnos que han cursado o no asignaturas piloto, sí lo es. De hecho se supone que las asignaturas piloto deberían haber potenciado ese tipo de estrategias para el desarrollo de las competencias genéricas y los datos no parecen confirmarlo en absoluto. Este dato es de mucho interés y habrá que cuestionarse y profundizar en las causas de que no se utilicen estas estrategias en aquellos grupos que parece debieran hacerlo para adoptar las medidas pertinentes ante la inminencia de los cambios metodológicos que se van a requerir.

TAREA	SEXO						ASIGNATURAS ECTS					
	HOMBRES		MUJERES		CONTRASTE		SÍ		NO		CONTRASTE	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	F	p	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	F	p
1	2,96	1,18	2,90	1,22	0,35	0,55 3	2,95	1,26	2,86	1,16	1,06	0,30 4
2	2,37	1,23	2,42	1,18	0,26	0,61 2	2,39	1,21	2,39	1,17	0,00	0,98 2
3	2,23	1,16	2,08	1,04	3,13	0,07 7	2,14	1,11	2,10	1,03	0,25	0,62 0
4	2,13	1,17	1,97	1,05	3,38	0,06 6	2,07	1,13	1,97	1,05	1,63	0,20 2
5	2,30	1,14	2,11	1,02	5,33	0,02 1	2,18	1,08	2,13	1,02	0,49	0,48 2
6	1,98	1,16	1,99	1,06	0,00	0,96 8	1,98	1,10	1,94	1,04	0,28	0,59 7
7	2,30	1,07	2,18	1,06	2,04	0,15 3	2,26	1,08	2,17	1,02	1,48	0,22 4
8	<b>2,41</b>	1,17	<b>2,20</b>	1,14	<b>5,51</b>	<b>0,01 9</b>	2,29	1,13	2,22	1,14	0,82	0,36 5
9	<b>2,29</b>	1,04	<b>2,04</b>	0,97	<b>10,2 4</b>	<b>0,00 1</b>	2,17	1,02	2,06	0,98	2,18	0,14 0

Tabla 2. Estudio diferencial por Sexo y Asignaturas Piloto de las Tareas de aprendizaje asociadas a las Competencias Interpersonales

Al contrario que las dos anteriores variables, sí hemos detectado una utilización diferenciada de estas estrategias entre las diferentes Facultades estudiadas (Tabla 3). Si analizamos los resultados de la tabla podemos comprobar que las diferencias las determinan las facultades de Veterinaria y de Educación, en las que, según sus estudiantes, se utilizan más este tipo de estrategias metodológicas frente al resto y sobre todo con respecto a las Facultades de Farmacia y Filología. Vemos como en el caso de la Facultad de Educación sí hay un uso bastante habitual de los trabajos en equipo ( $\bar{x}=3,7$ ) y del resto de estrategias se hace un uso de tipo medio ( $\bar{x}$  entre 2,5 y 3,3). Por su lado, los estudiantes de Veterinaria hacen constar que este tipo de tareas se utilizan normalmente a lo largo de la carrera ( $\bar{x}$  en torno a 3). En el resto de facultades parece que no se hayan incorporado todavía este tipo de estrategias o lo hayan hecho de manera bastante discreta. En este sentido destacan las facultades de Farmacia y Filología en las que los promedios de uso de las mismas no suelen llegar ni a 2.

TAREA	Infor mática		Quími ca		Geoló gi-cas		Farma cia		CC de la Infor ma- ción		Filolo gía		G <sup>a</sup> e Histor ia		Veteri na-ria		Educa -ción		Mate má- ticas		CONTR AS-TE	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	F	p
1	3,2	1,3	2,7	1,0	2,8	1,2	<b>2,2</b>	1,1	3,0	1,1	2,4	1,0	2,6	1,2	3,2	,98	<b>3,7</b>	1,0	2,7	1,1	<b>16,7</b>	<b>0,00</b>
2	2,0	1,0	2,0	1,1	2,1	1,1	<b>1,7</b>	,91	2,6	1,1	2,6	1,1	2,7	1,3	<b>3,0</b>	,94	<b>3,3</b>	1,1	2,1	1,2	<b>20,9</b>	<b>0,00</b>
3	1,9	1,1	2,0	,92	2,2	1,2	<b>1,8</b>	,90	2,0	,86	1,8	,98	2,2	1,3	<b>3,3</b>	,70	2,6	1,1	2,3	1,1	<b>9,70</b>	<b>0,00</b>
4	<b>1,9</b>	,96	<b>1,9</b>	,97	<b>1,7</b>	1,0	<b>1,8</b>	,98	<b>1,8</b>	,86	<b>1,6</b>	,89	<b>1,8</b>	1,3	<b>3,0</b>	,61	<b>2,8</b>	1,1	2,3	1,3	<b>14,5</b>	<b>0,00</b>
5	2,1	1,0	<b>1,9</b>	,98	2,2	1,1	<b>1,8</b>	,87	2,0	,81	<b>1,9</b>	1,0	2,2	1,2	<b>3,2</b>	,88	2,7	1,1	2,4	1,2	<b>10,7</b>	<b>0,00</b>
6	<b>1,5</b>	,86	<b>1,8</b>	,94	<b>2,0</b>	1,2	<b>1,5</b>	,80	<b>1,9</b>	,89	<b>1,6</b>	,89	2,1	1,2	<b>3,2</b>	,66	2,8	1,1	<b>2,0</b>	1,2	<b>21,9</b>	<b>0,00</b>
7	2,2	1,0	2,3	1,0	2,1	,97	<b>1,6</b>	,85	2,0	,87	<b>2,0</b>	1,1	2,5	1,2	<b>3,1</b>	,90	<b>2,8</b>	1,0	2,5	1,1	<b>13,6</b>	<b>0,00</b>
8	2,5	1,2	2,2	,94	<b>1,9</b>	1,0	<b>1,6</b>	,80	2,2	1,1	<b>1,9</b>	1,0	2,3	1,3	<b>3,1</b>	,78	<b>3,0</b>	1,1	2,3	1,0	<b>16,2</b>	<b>0,00</b>
9	2,4	,98	2,2	1,0	2,2	,94	<b>1,7</b>	,88	<b>1,8</b>	,78	<b>1,6</b>	,80	1,9	,98	<b>3,2</b>	,75	<b>2,6</b>	1,1	2,3	1,1	<b>14,4</b>	<b>0,00</b>

Tabla 3. Estudio diferencial por Sexo y Asignaturas Piloto de las Tareas de aprendizaje asociadas a las Competencias Interpersonales

## 5. CONCLUSIONES

Del estudio realizado destacamos someramente estas conclusiones generales:

- 1) La formación en competencias genéricas o transversales de carácter interpersonal representa uno de los cambios sustantivos del proceso de Convergencia Europeo, respondiendo a la dimensión social de este proceso. Constituye una necesidad para el desarrollo social. Sin embargo, en este estudio realizado en la UCM apenas se utilizan estrategias requeridas para su logro en las titulaciones y Facultades estudiadas. Los

estudiantes ofrecen valoraciones bajas en este apartado. Sin duda los cambios en las metodologías y estrategias formativas son fundamentales y el profesorado debe asumir estos retos y, en su caso, estar preparado para ello.

- 2) Si bien empieza a ser normal la realización de trabajos en equipo, lo que permite ir obligando a los estudiantes a enfrentarse a colaborar con otros, no parece que las dinámicas en el aula y fuera de ella, destinadas al establecimiento de debates y resolución de problemas de forma conjunta, consensuada y colaborativa entre todos ellos estén siendo objeto de tratamiento.
- 3) La baja utilización de este tipo de estrategias no es superior en los estudiantes que están cursando asignaturas o cursos piloto, por lo que debe replantearse el modo en que se está abordando la integración en uno de sus cambios más fundamentales, como son las metodologías.
- 4) Alguna de las metodologías se utilizan más en alguna de las facultades, como son Educación y Veterinaria. Respecto a la primera es bien cierto que, por la naturaleza de sus estudios y la formación de su profesorado, suele utilizar alguna de las técnicas de trabajo en grupo, por otra parte, la Facultad de Veterinaria ha estado muy vinculada en su desarrollo curricular a los países de nuestro entorno desde hace algún tiempo.
- 5) No sorprende en este tipo de estudios que no haya diferencias por sexo ya que todos los estudiantes participan por igual de las actividades formativas del profesorado.

De las conclusiones mencionadas anteriormente, se deduce que la Universidad debe plantearse cuanto antes cómo garantizar la formación para la adquisición de estas competencias en sus estudiantes si se ha aceptado el reto del cambio con todas sus consecuencias. Por una parte, debe analizarse si el profesorado está preparado para ello y, en su caso, ofertar la formación necesaria. Por otro, los estudiantes deben asumir esta formación como necesaria ya que forma parte de su currículo. Sería deseable que desde niveles más bajos pudieran acceder con algunas destrezas de este tipo que les permitieran continuar al llegar a la Universidad. La adquisición de competencias interpersonales para impulsar el desarrollo social tiene una función primordial en la actualidad y actualmente no se está dando una respuesta adecuada. Todo ello indica que todavía queda bastante para que nuestro profesorado incorpore este tipo de metodologías al aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMUNICADO DE LA CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2007). *Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. Lomdon, 18 May.* <http://www.cicdi.ca/docs/bologna/2007LondonCommunique.en.pdf> (Consultado el 12.VI.2008).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase I.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. y LOBATO FRAILE, C. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón*, 60 (2), pp. 91-105.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo de 2006).
- NARANJO, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, vol. 2, nº 1, pp. 159-175.
- NOELIA LÓPEZ DE DICASTILLO, N., IRIARTE, C. y GONZÁLEZ TORRES, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "Competencia Social". *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), pp. 143-156.

RODRÍGUEZ IBAÑEZ, L.M. (2005). Herramientas para la medición de las competencias genéricas de los futuros ingenieros respecto de las relaciones interpersonales. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol. 2 (6), pp.7-16.

VILLA, A. y POBLETE, M. (eds.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

# **EL PAPEL DE LOS CONTEXTOS COLABORATIVOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL: EL ANÁLISIS DE INTERACCIONES**

**María Cinta Muñoz-Catalán, José Carrillo Yáñez y Nuria Climent Rodríguez,**  
*Universidad de Huelva*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este artículo forma parte de una investigación longitudinal cuyo foco es la comprensión del desarrollo profesional de una maestra novel, respecto de la enseñanza de las matemáticas, que participa en un proyecto de investigación colaborativa (PIC) (Muñoz-Catalán et al., 2007) desde el comienzo de su primer año como docente.

Este proyecto está formado por dos maestras expertas, tres investigadores-formadores y Julia, la maestra de nuestro estudio. Nos reunimos en sesiones de 3 horas cada 15 días, en las que realizamos tareas con el objetivo de mejorar la comprensión del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, bajo la perspectiva de la resolución de problemas. Hasta ahora, este proyecto había permanecido de telón de fondo en nuestros estudios como fuente privilegiada de recogida de información (Climent y Carrillo, 2002). Sin embargo, en el caso de Julia, dado el papel tan relevante mostrado para la comprensión de su desarrollo profesional, el análisis de las interacciones de Julia en el grupo ha emergido como un elemento clave para comprender ambos el qué y el cómo de dicho desarrollo. Consideramos que en y a través de la interacción, Julia va construyendo su interpretación de las sugerencias, críticas y conocimientos puestos en juego, interpretación que modula el potencial formativo del PIC como contexto.

Para el análisis de las interacciones de Julia hemos diseñado un instrumento que presentamos en este artículo: IMDEP (instrumento de análisis de Interacciones de una Maestra en un contexto de Desarrollo Profesional). Ha sido diseñado durante el proceso de investigación siguiendo nuestra perspectiva metodológica de permitir a los datos que hablen (Strauss y Corbin, 1998), en coherencia con nuestra perspectiva dialógica del discurso (Linell, 2005).



## 2. UNA APROXIMACIÓN DIALÓGICA AL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Consideramos que conocer implica una interacción con el objeto de conocimiento, a través de la cual el sujeto interpreta y reconstruye los significados puestos en juego en dicho proceso. Atribuimos una naturaleza relacional al conocimiento porque, coincidiendo con G. H. Mead y J. Dewey (en Corbin y Strauss, 2008), éste se construye a través de la acción y la interacción. Desde esta perspectiva, podemos identificar la cognición con la comunicación en cuanto que la interacción es un requisito imprescindible para que ambos se desarrollen. Mientras que la comunicación requiere del encuentro interpersonal, la cognición puede darse en actividades solitarias como la lectura, en la que la interacción se produce con el texto. Por tanto, comunicación y cognición son dos aspectos de un mismo fenómeno, que están dialógicamente entrelazados (Linell, 2005).

Nuestro interés por la construcción de significado de Julia en el grupo nos llevó a abordar el análisis de interacciones con una concepción dialógica del discurso (Linell y Marková, 1993, Linell, 1998, 2005). Entendemos que el diálogo humano no consiste en una suma de actos discursivos individuales, sino en una secuencia de actividades compartidas, coordinadas por todos los miembros, así como mutuamente interdependientes (Linell y Marková, 1993; Marková y Linell, 1996). La mediación semiótica adquiere un lugar destacado en la comunicación, la cual “*puede ser considerada como un tipo de tercer agente abstracto en el diálogo*” (Linell, 2005, p. 10).

El discurso y los contextos son mutuamente interdependientes: el discurso adquiere sentido en un contexto determinado, pero también, “*estos contextos no serían lo que son en ausencia del discurso (particular) que tiene lugar en él*” (Linell, 2005, p. 7). Esta interdependencia se establece a un doble nivel: con la situación específica y con la praxis sociohistórica que trasciende a la situación específica.

En concordancia con la perspectiva dialógica (Linell, 2005), las propiedades principales que atribuimos a la conversación son la interacción, los contextos y la construcción conjunta de significados mediados semióticamente.

## 3. EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES: IMDEP

Entendemos que el desarrollo profesional viene definido por un incremento de toma de conciencia de los factores que influyen en los fenómenos educativos, que contribuye a una progresiva mejor comprensión de la propia práctica (Krainer, 1999). La práctica se convierte en fuente de aprendizaje cuando el profesor se implica activamente en procesos de cuestionamiento de la misma (Jaworski, 1998), y desarrolla una actitud crítica y reflexiva. En esta conceptualización, la reflexión se convierte en medio y referente de este desarrollo (Climent, 2005; Llinares y Krainer, 2006).

El análisis de interacciones de Julia en el PIC nos permite atender a la construcción de significados por parte de Julia en el marco de la construcción compartida. De este modo nuestro foco no es el resultado de esa construcción social, sino los procesos de construcción individual inmersos en dicha construcción social. Coincidimos con estudios más recientes, como señalan Llinares y Krainer (2006), que consideran los aspectos contextuales y organizativos como elementos claves para explicar el aprendizaje de los profesores.

Este análisis nos ayuda a comprender cómo influyen las reflexiones que se mantienen en el grupo en la comprensión y actuación sobre su propia práctica. Las características de las contribuciones de Julia al discurso ofrecen indicios acerca de los significados que Julia le está atribuyendo a la comprensión conjunta que se está desarrollando en cada momento de la conversación.

### 3.1. Desarrollo, estructura y características

Este instrumento ha emergido durante el proceso de investigación en íntima relación con los datos (Strauss y Corbin, 1998). Nuestro foco de interés es Julia, por lo que nuestro análisis se centra en las contribuciones de ésta al discurso. Del mismo modo que a una única contribución al discurso (sin considerar las previas y posteriores) se le puede atribuir las propiedades dialógicas (Linell y Marková, 1993), también podemos aplicarlas al conjunto de intervenciones de un solo miembro, las de Julia

Las sesiones del PIC son audiograbadas y transcritas literal e íntegramente. Priorizamos en éstas la faceta verbal del lenguaje oral e incluimos toda información relevante para nuestra comprensión. La presencia del investigador en las sesiones del PIC facilita una mejor interpretación de cada contribución, dado que el diálogo se construye durante la interacción y en relación de interdependencia con los contextos.

En el análisis particular de las contribuciones de Julia nos interesa registrar a quién las dirige, en qué momento de la sesión, en forma de qué acción se expresa, cuál es la naturaleza de la misma y el contenido que transmite. Así surgió el siguiente instrumento:

Intervención	Episodio	Julia	Acción	Interlocutor	Naturaleza de la acción	Contenido

*Instrumento de interacciones de Julia en el discurso en un contexto formativo (IMDEP)*

El IMDEP pretende capturar la naturaleza dialógica del discurso a través de tres elementos claves intrínsecos a toda interacción: la unidad de información (Columna de *Intervención*), los co-participantes de la interacción (*Julia e Interlocutor*) y los contextos que dan sentido a cada contribución (*Episodios, Acción, Naturaleza de la acción*). Hemos añadido otra columna de *Contenido* porque nos interesa ligar el aspecto sociológico de cada intervención a su aportación epistemológica al discurso.

Consideramos la contribución como unidad de interacción, que equivale al turno como componente elemental del diálogo (Linell, 1998). En la columna de *Intervención* escribimos la codificación numérica que le hemos asignado a cada contribución de Julia, que indica el orden de éstas en el conjunto de sus intervenciones en el discurso.

Las columnas *Julia e Interlocutor* hacen referencia a los co-participantes en el intercambio comunicativo en un momento determinado. Cada contribución hay que comprenderla en su entorno secuencial (Linell y Marková, 1993) debido a su dependencia con las contribuciones previas y posteriores, por lo que asumimos que el participante en cada turno es a la vez emisor de su aportación y receptor de las aportaciones previas de los demás. No obstante, cuando diseccionamos la interacción grupal en intervenciones, identificamos operativamente dos tipos de interlocutores para cada una de ellas: El que emite su contribución, que en nuestro caso siempre va a ser *Julia*, y el destinatario de tal contribución, al que nos vamos a referir con el nombre genérico de *interlocutor* (el grupo en su conjunto o alguno/s de sus miembros).

La transcripción de cada sesión se analiza también desde el punto de vista del contenido, identificando unidades de información, cuyos códigos constituyen el contenido de la columna *Julia*. Podría decirse que el contenido de esta columna podría sustituirse por la de *intervención*, dado que supone una nueva forma de codificar la misma contribución. Sin embargo, cada columna cumple fines analíticos diferentes: mientras la columna *intervención* enfatiza la perspectiva discursiva, *Julia* sirve de localizador de las manifestaciones de Julia con vistas a analizar su contenido, sirviendo así de puente entre el análisis de interacciones y el análisis de contenido.

Ocupémonos del tercer elemento que hemos destacado como clave en los procesos de interacción: el contexto (Columnas: *Episodios, Acción, Naturaleza de la acción*).

Somos conscientes de la variedad de factores que influyen e interactúan entre sí en cada momento de la interacción. Strauss y Corbin (1994) representaban esta influencia como una *matriz condicional*, formada por círculos concéntricos que corresponden a distintos aspectos del mundo: “en los anillos más externos permanecen aquellos rasgos más distantes de la acción/interacción; mientras que los más internos pertenecen a aquellos rasgos que se encuentran más próximos a la secuencia de acción/interacción” (p. 275). De todos los círculos, nos interesan los más específicos de cada sesión y de cada momento de la interacción. Esto nos lleva, por un lado, a estructurar cada sesión en *Episodios*, y por otro lado, a considerar el entorno secuencial, esto es, la dependencia simultánea de cada intervención con las contribuciones colindantes, previas y posteriores (*Acción y Naturaleza de la acción*). El marco de la actividad (columna *Episodios*) y el entorno secuencial conforman la *doble contextualización* de cada contribución (Linell y Marková, 1993; Linell, 1998).

Denominamos *Episodios* a cada uno de los fragmentos en los que se puede dividir cada sesión, que coincide con un cambio de actividad o de objetivo en el trabajo que se está realizando. Esta división coincide con el procedimiento para el análisis de vídeo de Schoenfeld (2000).

La columna de *Acción* hace referencia al tipo de respuesta que Julia emite en relación con las intervenciones anteriores, poniendo de relieve la naturaleza retroactiva de cada contribución. A lo largo del análisis han emergido cuatro acciones<sup>1</sup> diferentes:

<u>Responde</u>	Cuando satisface a lo que se le pregunta, ya sea con estilo directo o indirecto.
<u>Pregunta</u>	Cuando interroga a alguien para que diga lo que sabe sobre un asunto. También se incluyen aquellas preguntas expresadas con un estilo indirecto.
<u>Contesta</u>	Cuando responde a afirmaciones que van directamente dirigidas a ella
<u>Reacciona</u>	Cuando interviene en respuesta a una afirmación que no va directamente dirigida a ella. Puede ser una aportación al mismo proyecto comunicativo que se está desarrollando o suponer una intervención más creativa.

Tabla 1. Principales acciones que han emergido durante el análisis

Aunque consideramos que todas las contribuciones implican una interpretación activa de quien las emite, éste puede adoptar un papel de receptor de las intervenciones de los demás, *papel retroactivo* (cuando responde o contesta), o bien, de impulsor o promotor de otras nuevas, *papel iniciativo* (cuando pregunta y reacciona). Por tanto, estas inter-acciones dan cuenta del grado de iniciativa y del papel que Julia va adoptando a lo largo del discurso.

La columna de *Naturaleza de la acción* trata de capturar la función comunicativa de cada contribución al discurso. Aunque asumimos la multifuncionalidad de las mismas (Linell y Marková, 1993), en el análisis seleccionamos aquella o aquellas que consideramos que mejor capta el papel de Julia en la dinámica discursiva en un momento determinado. A diferencia de la columna de *Acción*, aquí realizamos una reescritura interpretativa de cada contribución, precediéndola del verbo<sup>2</sup> que mejor refleje la función que desempeña en el discurso. Hemos obtenido un listado de verbos durante el análisis, en cuya definición hemos seleccionado la acepción que hemos atribuido a las contribuciones de Julia (ver anexo).

Puesto que es un instrumento de análisis de interacciones en un contexto de desarrollo profesional, no es suficiente un análisis de la dinámica discursiva de las interacciones, si no lo completamos con la aportación epistemológica de cada contribución al discurso. Por este

<sup>1</sup> Los verbos de las acciones están conjugados en presente simple con el fin de personalizar el análisis de interacciones en Julia, desde cuya óptica se realiza.

<sup>2</sup> También lo expresamos en primera persona del singular, como en la columna de *Acción*.

motivo hemos incorporado la columna de *contenido*, en la que indicamos sucintamente sobre qué versa cada contribución, a modo de localizador para una interpretación posterior.

Reproducimos un fragmento de la transcripción de la octava sesión del PIC (S8) en el que se analiza un vídeo de la práctica de Julia. La aplicación del instrumento está a continuación.

2I: ¿Qué decisiones tomas cuando decides lo que vas a hacer en la clase respecto de lo que te plantea el libro?

Julia (80): [*¿Cómo lo hago?*] (S8. 106)

2I: Qué tipo de decisiones tomas que, normalmente, tú haces.

Julia (81): [*Yo lo que normalmente hago es el libro.*] (S8. 107)

2I: Sí, pero tú antes miras lo que te propone el libro, los objetivos que tiene...

Julia (82): [*Claro, yo lo que hago, [...] pues miro [...] lo que voy a hacer antes, lo que voy a hacer después, lo que ya hemos hecho sobre eso y lo que [...] vamos a seguir ampliando después. [...]*] (S8. 108)

2I: O sea, que vas diciendo el énfasis que le das a cada cosa, a qué le tienes que dedicar más tiempo o a qué menos.

Julia (83): [*[...] cómo lo puedo explicar, cómo no, hasta dónde tengo que llegar, hasta dónde no hace falta, si se pueden quedar algunos niños colgados porque lo vamos a volver a ver.*] (S8. 109). [*Pero vamos, la pregunta es si hago lo del libro o no. [Risas]*] (S8. 110)

Int.	Episodios	Julia	Acción	Interloc.	Naturaleza de la acción	Contenido
80	5. Continuamos el análisis de G7, iniciada en la sesión anterior	S8. 106	Pregunta	2I	<b>Comprender</b> qué le está preguntando	-Decisiones respecto del libro de texto
81		S8. 107	Responde	2I	<b>Indica</b> que el libro guía su enseñanza.	
82		S8. 108	Responde	2I	<b>Explica</b> cómo planifica	-Cómo planifica
83		S8. 109 110	Responde	2I	<b>Asiente y bromeando</b> expresa la doble intención que ella interpreta de la pregunta de 2I.	

#### 4. LA INFLUENCIA DEL PIC EN EL DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE INTERACCIONES

El PIC es un entorno colaborativo que, organizado bajo la lógica de desarrollo profesional y no de formación (Ponte, 1998), ejerce su influencia a través de la realización conjunta de actividades profesionales que se desarrollan por los cauces del debate y la reflexión. En este contexto, Julia no ha de asimilar el conocimiento y la información que otros transmiten, sino que participa en la construcción conjunta de significados que tiene lugar en la interacción; construcción que es asimilada por Julia mediante una nueva interpretación personal.

Los procesos de atribución de significados de Julia están mediados por diversos factores y se producen en y a través de la interacción. Algunos de estos factores son inherentes a la propia Julia, otros caracterizan al PIC y a sus miembros, pero todos ellos actúan en concomitancia con otros que surgen y se determinan en la interacción. En la interacción se define el papel de Julia en el grupo, el grado de confianza que establece con cada miembro, la imagen que tiene de cada uno de ellos y la que los demás tienen de ella, etc., aspectos que intervienen en cómo Julia acepta las reflexiones, opiniones, sugerencias y críticas sobre su práctica. En definitiva, consideramos que los procesos de interacción condicionan el grado de implicación de Julia en el grupo, y, por tanto, median y modulan el papel que el PIC puede tener en su reflexión y desarrollo profesional.

Nuestro instrumento de análisis nos proporciona información, por ejemplo, sobre en qué momentos de la sesión suele participar Julia, si lo hace por iniciativa propia o en respuesta a las intervenciones de los demás que explícitamente se dirigen a ella (iniciativo o retroactivo); de quién recibe mejor las críticas y de quién parece no aceptarlas o hacia quién manifiesta un mayor interés por conocer su parecer u opinión. También nos permite acceder a qué tipo de contenido parece relevante en el desarrollo profesional de Julia según las acciones o funciones que predominen, así como a la relación existente entre las acciones, la naturaleza de sus contribuciones y los episodios en los que se enmarcan (Por ejemplo, si existen diferencia en las contribuciones de Julia cuando se analiza un vídeo de ella o de otra maestra). Desde esta perspectiva entendemos que el análisis de interacciones nos permite acceder a los significados que Julia va construyendo y atribuyendo a las distintas contribuciones en cada momento de la conversación, proporcionándonos indicios de cómo el PIC está influyendo en su desarrollo profesional. Consideramos, por tanto, que las interacciones son el medio a través del cual Julia se desarrolla en el grupo y a su vez el referente que nos sirve a los investigadores para acceder a cómo el PIC ejerce su influencia.

## 5. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos presentado el instrumento de análisis de interacciones de una maestra en contextos de desarrollo profesional (IMDEP) que ha emergido durante el transcurso de nuestra investigación. El IMDEP se revela como un instrumento útil para acceder a y comprender la construcción de significado que Julia realiza en cada momento de la interacción con vistas a obtener indicios sobre el papel del PIC en su desarrollo profesional. Hemos aportado una fundamentación teórica del instrumento tanto desde nuestro posicionamiento epistemológico, como desde nuestra perspectiva dialógica del discurso (Linell, 1998, 2005).

El IMDEP supone una aportación en un triple sentido; por un lado, nuestro interés no es la comunicación entre alumnos trabajando en grupo o entre el profesor y sus alumnos, como suele ser habitual en la literatura de investigación (Bjuland, 2004; Cobb et al., 1997), sino que nuestro interés está centrado en las interacciones entre profesionales de la enseñanza en un contexto de desarrollo profesional. Por otro lado, la adopción de la perspectiva dialógica para el análisis de interacciones suele conllevar un interés por la construcción conjunta de conocimientos que tiene lugar en un grupo, en lugar de la atribución de significado de uno de sus miembros, como es nuestro caso. Finalmente, intentamos establecer una relación indiciadora entre las interacciones producidas en cada momento de la comunicación en el PIC y el grado de influencia en el desarrollo profesional, obteniendo información sobre cómo actúan los contextos sociales en él.

Esperamos seguir profundizando en el análisis de interacciones en contextos de desarrollo profesional y refinando nuestro instrumento. En futuras publicaciones intentaremos mostrar y discutir ejemplos de cómo el IMDEP se revela útil en nuestro estudio para comprender cómo el PIC está influyendo en el desarrollo profesional de Julia.

## REFERENCIAS

BJULAND, R. (2004). Student teachers' reflections on their learning process through problem solving in geometry. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1-3), 199-225.

- CLIMENT, N. (2005). *El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso*, Doctoral dissertation. Michigan: Proquest Michigan University. [www.proquest.co.uk](http://www.proquest.co.uk).
- CLIMENT, N. y CARRILLO, J. (2002). Developing and researching professional knowledge with primary teachers. J. Novotná (ed), *European Research in Mathematics Education II, Proceedings of the CERME 2*. Praga: Charles University, 269-280.
- COBB, P.; BOUFI, A.; MCCLAIN, K. y WHITENACK, J. (1997). Reflective Discourse and Collective Reflection. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28 (3), 258-277.
- CORBIN, J. y STRAUSS, A. (2008). *Basics of qualitative research (3rd edition)*. Thousand Oaks: Sage publication.
- JAWORSKI, B. (1998). Mathematics teacher research: Process, practice and the development of teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(1), 3-31.
- KRAINER, K. (1999). Teacher education and investigations into teacher education: A conference as a learning environment. K. Krainer; F. Goffree y P. Berger (eds), *European Research in Mathematics Education I.III. On Research in Mathematics Teacher Education*, chap.1. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik, 13-39.
- LINELL, P. y MARKOVÁ, I. (1993). Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-Acts. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23 (2), 173-195.
- LINELL, P. (1998). *Elementary contributions to discourse. Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 159-180.
- LINELL, P. (2005, junio 23). *Essentials of dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. [Recuperado Junio 2007, 11, de <http://isis.ku.dk/kurser/blob.aspx?feltid=119154>.]
- LLINARES, S. y KRAINER, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. A. Gutiérrez y P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*. Netherlands: S. Publishers, 429-459.
- MARKOVÁ, I. y LINELL, P. (1996). Coding elementary contributions to dialogue: Individual acts versus dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26 (4), 353-373.
- MUÑOZ-CATALÁN, M.C., CARRILLO, J. y CLIMENT, N. (2007). The professional development of a novice teacher in a collaborative context: An analysis of classroom practice. D. Pitta-Pantazi y G. Philippou et al (Eds.), *Proceedings of the V Congress of the ERME*. Larnaca, Chipre: University of Cyprus, 1935-1944.
- PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98*, Lisboa: APM, 27-44.
- SCHOENFELD, A. (2000). Models of the Teaching Process. *Journal of Mathematical Behavior*, 18 (3), 243-261.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An overview. N.K. Denzin y Y. Lincoln, (Eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 273-285.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

ANEXO: NATURALEZA DE LA ACCIÓN (ORGANIZACIÓN POR ACCIONES)<sup>3</sup>

RESPONDER		
Aceptar	Confirmar	Informar
Aclarar	Disentir	Mostrar apertura
Analizar	Explicar	Proponer
Aportar idea	Expresar duda	Reafirmarse
Asentir	(Re)formular	Rechazar
Bromear	Indicar	Reconocer
Expresar desconocimiento		
Negar		
Eludir respuesta: Esquivar una pregunta que resulta molesta o para la que no se tiene respuesta (se asigna conjuntamente con Aportar idea, Asentir, Explicar o Reafirmarse)		

PREGUNTAR		
Conocer: Enterarse u obtener información sobre algo		
Comprender: Entender		
Cuestionar	Pedir confirmación	Proponer
Provocar		

REACCIONAR Y CONTESTAR	
Aceptar	Expresar duda
Aclarar	Expresar sorpresa
Analizar	Reformular: Reducir a términos claros y precisos una proposición
Aportar idea	Indicar: Proporcionar una información u opinión de manera sucinta
Asentir: Admitir como cierto o conveniente lo que otra persona ha afirmado o propuesto antes.	Informar
Bromear: Indicar en tono de humor su propia idea o el sinsentido de lo ya comentado, o responder a una idea previa expresada irónicamente.	Mostrar apertura: Manifestar una actitud favorable para realizar alguna acción que se le encarga o propone
Comentar	Pedir confirmación: Solicitar nueva prueba de verdad y certeza de una idea o la aceptación de una sugerencia, idea o propuesta.
Confirmar	Proponer
Corregir	Reafirmarse: Ratificarse en lo dicho o declarado. Explicar la propia respuesta, defendiendo su postura que no parece ser aceptada o compartida por los demás.
Cuestionar: Controvertir un punto dudoso, proponiendo las razones y fundamentos.	Rechazar
Disentir	Reconocer
Explicar	

<sup>3</sup> Sólo hemos definido aquellos verbos al que añadimos un matiz específico o que pueden tener varias acepciones.

# **EDUCACIÓN EN VALORES Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LA E.S.O.**

**P. Perochena González, M. J. Rodríguez-Conde, S. Olmos Migueláñez  
y E. Herrera García, *Universidad de Salamanca***

## **1. INTRODUCCIÓN**

A lo largo de 20 años de estudios sobre la convivencia en España, se han evaluado diversas intervenciones (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio, Echeita, 2003). El programa SAVE (Ortega y Del Rey, 2001) mostró una reducción en el número de víctimas y agresores y una mejora del clima de centro. La evaluación del programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) confirmó un cambio significativamente positivo en las actitudes de los adolescentes frente a la violencia y sus alternativas. Otra intervención se llevó a cabo en Zaragoza con un Plan de Educación en Valores (Orduña, 2006) en el que se implementaron estrategias de seguimiento de la convivencia de manera informatizada y otras tácticas utilizando las tecnologías como soporte y que a su vez potencian una red de diálogo que agrupa a distintos países de la Unión Europea.

En nuestro país, quince de las diecisiete Comunidades Autónomas cuentan con programas institucionales de prevención de los conflictos en las escuelas, de atención a la disciplina o de educación para la convivencia (Ortega, 2003). Esto denota un creciente interés gubernamental hacia la convivencia como punto de partida para la educación de calidad, mejorar la convivencia (Reguero, 2007).

Cava y Mositu (2002) convencidos de que mejorar la convivencia permite: ayudar al adolescente a generar autonomía, mejorar la autoestima, facilitar la labor docente, mejorar el aprendizaje académico, defienden como estrategia el trabajo cooperativo, entre otras razones porque posibilita relaciones interpersonales favorables; más aún a través del aprendizaje colaborativo se desarrollan competencias y se gana en conocimiento (Waldegg, 2002). Si reflexionamos acerca de las potencialidades de las tecnologías en este campo, al igual que



señalan Winther y Balslev (2004), se fomenta el trabajo colaborativo, especialmente con el uso de blog. “Un blog es la abreviatura de un neologismo inglés, *web-log*, lo que indicaría que un blog o bitácora es un registro personal en línea, colocado en Internet” (Luis, 2006 p.45).

En Estados Unidos se evidenció que el uso de las TIC para la enseñanza de la resolución de conflictos es una alternativa adecuada; tras la aplicación de un programa, se demostró cualitativa y cuantitativamente que los adolescentes mostraron más habilidades para resolver y prevenir los conflictos (Goldsworthy, Schwartz, Barab y Landa, 2007).

Brevemente, Ryan, Sweeder, Bednar, (1998), después de poner en marcha un programa que desarrollase empatía hacia personas con SIDA a través de Chats, apuntan que la tecnología educativa es una herramienta especialmente efectiva para desarrollar valores como: la solidaridad, responsabilidad, equidad y autocontrol en clase.

Los valores que rigen la convivencia: solidaridad, honestidad, igualdad, responsabilidad, libertad, amor, respeto por la vida, por las diferencias y a los derechos humanos, cooperación, paz y justicia (Cortina, 1996), deben ser impulsados en lo cotidiano de los centros escolares y en las áreas curriculares (Tuvilla, 2003). Por tanto, si es “evidente la urgencia de emprender una educación en valores y actitudes” (Gil 2001, p.21); deberíamos aunar esfuerzos para formar personas comprometidas con los mismos.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

En la investigación que presentamos<sup>1</sup>, que forma parte de un primer estudio-piloto realizado durante los meses de mayo-junio de 2008, han participado 35 estudiantes de educación secundaria obligatoria, en la primera medición y 38 estudiantes; en la segunda. Todos ellos adolescentes, con una edad comprendida entre los 12 y los 16 años, escolarizados en la ciudad de Salamanca.

### 2.2. Instrumentos

Para comprobar la incidencia del programa se aplicaron diversos instrumentos de medición antes y después de que se llevara a cabo el programa. En la figura 2 se describen los instrumentos de medida.

Instrumento	Utilidad	Descripción
“CPCE, Cuestionario para la evaluación de los problemas de convivencia escolar” (Peralta, F., Sánchez, M., De la Fuente, J., Triantes, M., 2007)	para detectar el <b>estado de la convivencia</b>	Instrumento que cuenta con 66 ítems que evalúan distintos aspectos de la convivencia en los centros educativos. Cada ítem describe una situación o hecho que pudo haber ocurrido en los últimos 15 días.
“Cuestionario para la evaluación de los valores sociopersonales para la convivencia” (De la Fuente, J., Peralta, F. y Sánchez, M., 2006)	para conocer los <b>valores sociopersonales</b> de los chicos	Instrumento con 93 ítems que evalúa distintos factores relacionados con valores personales para las relaciones humanas.
Test sociométrico (Moreno, J. L., 1972)	para explicar las <b>relaciones sociales</b>	El test sociométrico se aplica preguntando sobre las personas con quienes le gustaría o no relacionarse y después se obtienen los índices de popularidad y de antipatía.

1 Proyecto I+D “Modelo de evaluación y desarrollo de competencias implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO)”. Referencia: SEJ2006-10700, dirigido por Dra. María José Rodríguez-Conde. Proyecto en desarrollo

Cuestionario para recoger la opinión de los alumnos	Aplicado con el objetivo de conocer el nivel de <b>satisfacción</b> por el programa desde el punto de vista de los alumnos con los que se trabajó
---	---

Figura 2. Instrumentos de medida utilizados en el programa

### 2.3. Procedimiento

El objetivo de la investigación *es comprobar que la implementación de un programa para la educación en valores a través de las tecnologías aumenta los valores sociales para la convivencia de adolescentes en las aulas de Educación Secundaria*. Para la comprobación de la hipótesis se plantea una metodología cuasi-experimental con un diseño de grupos no equivalentes, con medida pre-postest. Se realiza una manipulación y control de variables mediante la asignación de un grupo experimental y uno control. Asimismo se consideran variables intervinientes que pudieran afectar a las dependientes estudiadas (Shadish y Luellen, 2006).

El programa implementado se denomina “*Medallas 2008*”. Parte de la cotidianidad de la vida del Centro y del reconocimiento en un blog por haber realizado acciones o conductas positivas que reflejen un valor. El reconocimiento se hizo a través de una medalla virtual. Teniendo en cuenta estas acciones se expone la teoría sobre ese valor y preguntas para fomentar la reflexión y la participación en los comentarios del blog. La duración fue de quince días, trabajando cuatro valores simultáneamente.

Las variables que estudiamos se muestran a continuación en el siguiente cuadro.

Tipo de variable en el estudio	Variable
Variable independiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategia para la educación en valores, a través de las TIC</li> </ul>
Variable dependiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convivencia entre los estudiantes (residentes)</li> <li>▪ Valores sociopersonales</li> <li>▪ Índices sociométricos</li> </ul>

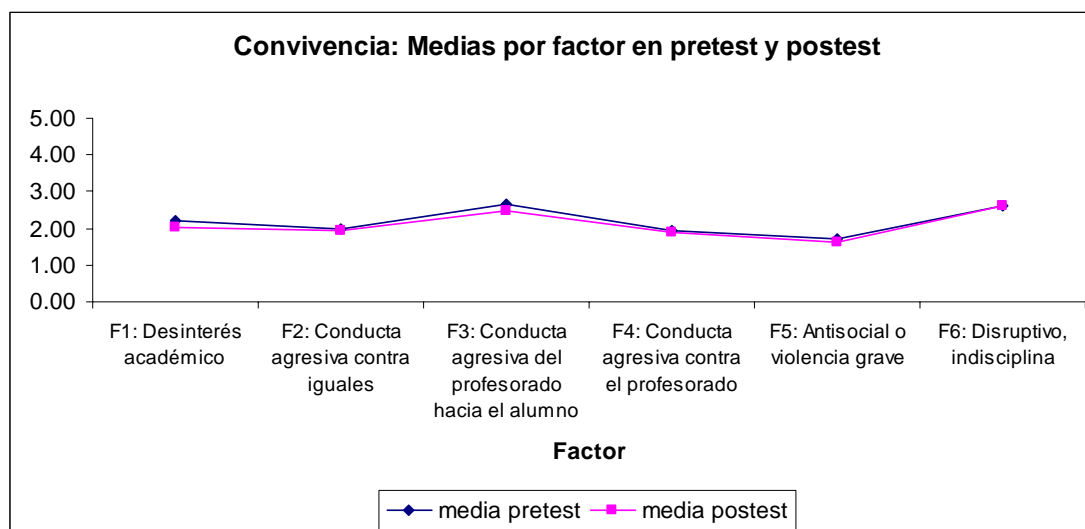
Figura 3. Cuadro de variables estudiadas en esta investigación.

## 3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las aplicaciones de los instrumentos de medida. Para ello, se tienen cuatro secciones. Una por cada instrumento de medida aplicado y una respecto a la opinión que tuvieron del blog. Finalmente se expone un breve avance de los resultados que se obtuvieron en el programa con mayor duración.

### 3.1. Cuestionario sobre convivencia

El Cuestionario para la evaluación de los problemas de convivencia escolar cuenta con 6 factores. En la figura 4 se presentan los valores de las medias obtenidas para cada uno de los factores. Como se puede percibir, todos los valores se mantienen casi sin diferencias excepto por los factores uno y tres en los que hay una ligera disminución de los problemas en esas dos áreas: “Desinterés académico” y “conducta agresiva del profesorado hacia el alumno”.



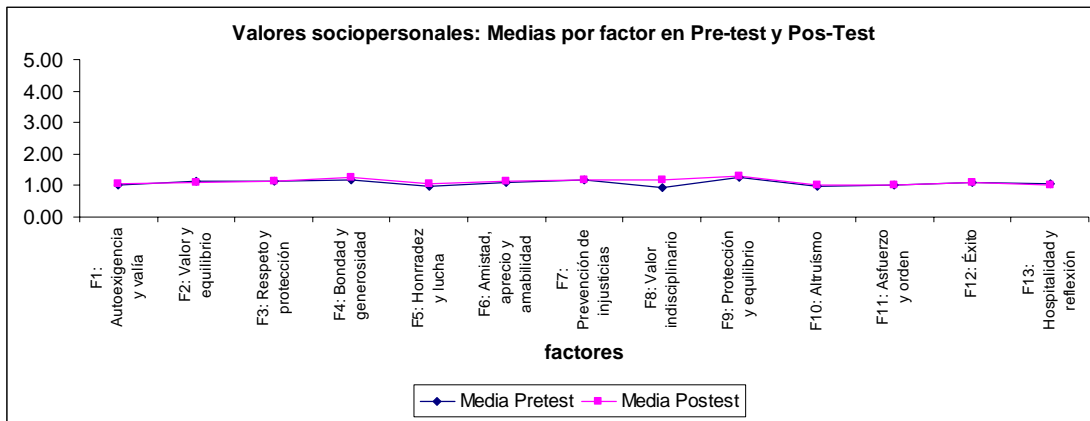
*Figura 4. Gráfico de medias por factor del cuestionario de convivencia, comparativa de las medidas Pre-test y Pos-test*

En un análisis en profundidad de cada uno de los factores que conforman el cuestionario sobre convivencia, en la mayoría de los ítems hay una disminución en los valores cuando se compara la medida pretest y postest. Esto significa que posiblemente los problemas de convivencia disminuyeron después de haber aplicado el programa.

### 3.2. Cuestionario sobre valores sociopersonales

El cuestionario que evalúa los valores sociopersonales y problemas de convivencia, tiene 13 factores. En la figura 5 se presentan los valores correspondientes a las medias obtenidas en las medidas pre y postest para cada uno de los factores. En general, no hubo notorias diferencias. Sin embargo, en el factor 8 (valor indisciplinado) se constata un ligero aumento entre la primera y la segunda medición. Lo que puede interpretarse que entre la primera y la segunda medición hubo un aumento en el descontento hacia cumplir las normas y los chicos llevaron a cabo más acciones atrevidas en el período que duró el programa. Es posible que estos resultados se deban también a que los alumnos no leyeron con detenimiento cada ítem por la magnitud de los cuestionarios y por tanto no respondieron como realmente opinaban.

Otro de los factores en los que se perciben diferencias pequeñas es el cuatro que corresponde a “generosidad y bondad”. Dos de las medallas que se entregaron han sido a la “solidaridad” y a la “cooperación” y precisamente los ítems en este factor hacen referencia al tipo de conductas de las que se escribió en el blog, por tanto, posiblemente los residentes hayan modificado sus respuestas de una a otra medición por el hecho de haber hablado del tema recientemente.



Figura

Gráfico5. Medias por factor del cuestionario de valores sociopersonales, comparativa de las medidas Pre-test y Pos-test.

### 3.3. Sociometría

Este instrumento es una herramienta que arroja un amplio conjunto de datos que se están analizando, sin embargo, para efectos de este trabajo sólo se tomarán en cuenta algunos de ellos. En la figura 6 se tiene una tabla con los valores que corresponden a las mediciones pretest y postest para comparar los índices de popularidad y de antipatía y las elecciones y rechazos mutuos. Información adicional se agrega en una cuarta columna.

El índice de popularidad, que se relaciona con las elecciones que las personas han recibido, no presenta cambios entre la medida pre y postest. A diferencia de de la media en el índice de antipatía. Se observa una ligera disminución en el índice de antipatía en la media grupal de la medida pretest a la medida postest. Sin embargo, en la prueba T para muestras relacionadas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05).

En relación a las elecciones mutuas, aumentaron en dos de una medida a otra y los rechazos disminuyeron en uno. Con estos resultados se puede pensar que el programa ha hecho que las relaciones positivas ya existentes se fortalezcan.

Mediciones	media pretest	media postest	t	Sig. (bilateral)	Información adicional
Media grupal del Índice de popularidad	0.0465	0.0461	0.1026	0.9187	El índice de popularidad individual se obtiene de: Número de elecciones recibidas entre el número de personas en el grupo menos uno.
Media grupal del Índice de antipatía	0.0474	0.0443	0.4850	0.6299	El índice de antipatía individual se obtiene de: Número de rechazos recibidos entre el número de personas en el grupo menos uno
Elecciones mutuas	14	16	Estos son índices grupales que no permiten realizar una prueba de T para muestras relacionadas		Se obtiene del conteo en cada uno de los sociogramas
Rechazos mutuos	4	3			

Figura 6. Tabla de comparaciones de las medidas pre y postest en las distintas mediciones sociométricas.

### 3.5. Resultados del cuestionario de satisfacción

Respecto a la opinión sobre la herramienta de comunicación utilizada en este estudio, el *blog*, un 43% ha afirmado positivamente sobre el interés del mismo, un 19% que regular y un 38% respondieron negativamente. Más de la mitad dijo que la actividad le había gustado, un 31% que no y un 17% que les ha gustado regular. Si sumamos aquellas personas que si les ha gustado con aquellas que dijeron “regular” se tiene casi **un 70% de estudiantes que muestran una actitud favorable a una actividad de este tipo**. Además de los resultados que se pueden obtener del cuestionario de opinión que se aplicó, es posible interpretar por los comentarios que los residentes hicieron en el blog que la actividad les ha parecido interesante. Por todo lo que se ha recogido en esta primera fase de la investigación, la actividad del blog para educar en valores en la Educación Secundaria Obligatoria parece resultar atractiva para los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

### 3.6. Avances de los resultados obtenidos en una segunda aplicación del programa

Iniciamos en el curso académico 2008-09, la aplicación del estudio definitivo. Para ello, hemos contado con una muestra de estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria de la capital de Salamanca, de primero y segundo curso de la ESO, sobre los que se ha trabajado durante los meses de septiembre a diciembre de 2008. En el momento de presentar este documento, nos encontramos ante un avance de los resultados obtenidos hasta el momento. Mostramos los primeros datos tras la aplicación del cuestionario sobre valores sociopersonales para la convivencia en la fase de postest, no habiendo obtenido en el pretest diferencias estadísticamente significativas en estos ítems (n.s. 0,05) entre el grupo control y experimental. Adelantamos que sí aparecen diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) en quince de los noventa y tres ítems formulados. En la tabla se muestran los resultados de la prueba de t para muestras independientes en estos quince ítems (postest).

Ítem	Control n=23		Experimental n= 10		Prueba t para muestras independientes	
	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	t	p
71. Acostumbro, cuando observo que he hecho algo bien, a decirme: «Ánimo, merece la pena seguir esforzándome»	3.51	1.30	4.31	0.75	2.7041	0.0104
68. Soy una persona que acostumbro a agradecer los favores y ayudas que me prestan.	3.74	1.37	4.38	0.65	2.2559	0.0291
23. Estoy convencido que cuando actúo con justicia evito problemas.	3.39	1.57	4.23	0.83	2.4334	0.0195
63. Soy una persona que se porta de forma amable con los demás.	3.46	1.37	4.46	0.78	3.2491	0.0025
16. Pienso que respetar a los demás evita problemas y nos hace la vida más agradable a todos.	3.71	1.43	4.62	0.65	3.0772	0.0036
51. Me siento muy feliz cuando consigo lo que me he propuesto.	4.38	0.94	4.85	0.55	2.1498	0.0385
2. Estoy convencido que cuando ayudo a otras personas, sin esperar nada a cambio, es satisfactorio.	3.74	1.21	4.62	0.65	3.2962	0.0021
64. Soy una persona que me gusta hacer favores a los demás, aunque no me los devuelvan.	3.33	1.44	4.08	0.95	2.1193	0.0421

17. Creo que ser educado es una buena cualidad en las personas.	3.97	1.33	4.77	0.44	3.2455	0.0021
1. Pienso que comportarse de forma amable es importante.	3.92	1.22	4.85	0.38	4.1635	0.0001
22. Considero que soy una persona que presta ayuda a los demás.	3.72	1.28	4.54	0.52	3.2827	0.0019
25. Pienso que si todos somos ordenados actuaremos mejor en la vida.	4.08	1.20	4.69	0.48	2.6310	0.0114
50. Me siento muy orgulloso de mí cuando consigo mis metas porque me esfuerzo.	3.97	1.24	4.69	0.48	2.9769	0.0045
76. Acostumbro a tener buenos modales y palabras con los que me rodean.	3.44	1.39	4.38	0.87	2.8890	0.0067
83. Cuando llegan forasteros siempre procuro atenderlos bien.	3.64	1.42	4.25	0.75	1.9326	0.0612

Figura 7. Prueba de *t* para muestras independientes. Fase de postest (diciembre 2008).

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio-piloto evidencian que en la convivencia, los valores se mantienen casi sin diferencias, excepto por una ligera disminución de los problemas en el “desinterés académico” y en la “conducta agresiva del profesorado hacia el alumno”; sin embargo, en las relaciones sociales se vieron fortalecidas después de la aplicación del programa por el aumento en las elecciones recíprocas y la disminución de los rechazos recíprocos.

Finalmente, respecto a los avances de los resultados del programa definitivo, los participantes del grupo experimental expresaron una opinión más favorable en el postest hacia los enunciados planteados. De esta manera, las personas que se implicaron en mayor medida en el programa, muestran resultados que tuvieron una mejor capacidad de reconocer los propios éxitos. Por otro lado, una persona con modales de agradecimiento por los favores es alguien que ha desarrollado empatía, siendo éste uno de los valores trabajados en el programa; la capacidad de agradecimiento, la amabilidad, la educación y los buenos modales se vieron favorecidos. Así mismo, se observa una influencia positiva del programa sobre la percepción del valor de “justicia”. Por último, se incidió en el sentido del respeto y la solidaridad y los alumnos interiorizaron estos valores. Esto se comprueba porque quienes se involucraron más en el programa estuvieron más de acuerdo en que ayudar a los demás es satisfactorio y en que respetar a los demás evita problemas y hace la vida más agradable.

En este primer avance de resultados, el equipo de investigación está empezando a observar cómo la aplicación de un programa sistemático con apoyo en tecnologías de la información y comunicación, basado en un refuerzo positivo de valores en la etapa de secundaria, induce un cambio de actitudes favorable hacia el logro de una convivencia escolar satisfactoria.

#### REFERENCIAS

- CAVA, M.J., MUSITU, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, España [etc.]: Paidós
- CORTINA, A. (1996) *El quehacer ético: guía para la educación moral*. Madrid, España: Santillana.

- DE LA FUENTE, J. PERALTA, F., SÁNCHEZ RODA, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4, 9, 2006, p. 171-200.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., ROYO GARCÍA, M. P., SEGURA GARCÍA, M. P., ANDRÉS, M. T., MARTÍNEZ, B. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- GIL, R.M. (2001). *Valores humanos y desarrollo personal: tutorías de Educación Secundaria y escuelas de padres*. Madrid, España: Escuela Española.
- GOLDSWORTHY, R., SCHWARTZ, N., BARAB, S., LANDA, A. (2007). Evaluation of a collaborative multimedia conflict resolution curriculum. *Educational Technology Research and Development*. V. 55, N.6. December. <http://www.springerlink.com/>
- LUIS, V. (2006) Pangea. Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., DEL BARRIO, C., y ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje, Journal for the study education and development*: Barcelona, España 26 (1) p. 79-95.
- MORENO, J.L. (1972) *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- ORDUÑA, J. (2003). Respuestas al problema en Aragón. En Moreno, A. (Eds.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 193-209. [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA (2003) en Muñoz, Molina y Jiménez (eds.). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz realizado en septiembre 2002*. Granada: Universidad de Granada.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar (SAVE). *Revista de educación*, 324, 253-270
- PERALTA, F., SÁNCHEZ, M., DE LA FUENTE, J., TRIANTES, M. 2007. CPCE, Cuestionario para la evaluación de los problemas de convivencia escolar Editorial EOS.
- REGUERO, M. (2007) Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia en centros. *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, Toledo, 4, p. 149-153. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00620073000928.pdf>.
- RYAN, F. J., SWEEDER, J. J., BEDNAR, M. R. (1998). Technology and the Moral Sense: Re-Wiring Moral Education. Documento presentado en la Novena conferencia: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Washington, DC, USA: SITE 98.
- SHADISH, W y de LUELLEN, J. (2006). Quasi-Experimental Design. En (ed.) Green, J. L., Camilli, G., Elmore, P. B *Handbook of complementary methods in education research*, 539-565. Mahwah, Londres: Publicado por la American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates.
- TUVILLA (2003) en Muñoz, Molina y Jiménez (eds.). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz realizado en septiembre 2002*. Granada: Universidad de Granada.
- WALDEGG G. 2002. El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista electrónica de investigación educativa*. 4, 1, México, D. F. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>
- WINTHER, J., BALSLEV, J. (2004). WEBLOGS. *PC Cuadernos técnicos*; 19 traducción Mareotis Llenguatges.

# **LA VIOLENCIA DE GÉNERO: UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA AVANZAR EN EL DESARROLLO SOCIAL**

**Emilia Moreno Sánchez, Jesús Huerga Serrano, M<sup>a</sup> del Mar Romero Miranda y Enrique Vélez González, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los estereotipos culturales facilitan y permiten el uso de la violencia hacia las mujeres. Hemos realizado un estudio para definir y analizar las manifestaciones de violencia hacia las niñas en los primeros años de su escolaridad donde se instauran comportamientos y actitudes que van a determinar sus relaciones como personas adultas. Para conocer la realidad de los colegios andaluces se ha realizado un estudio cuantitativo, con niñas y niños de Educación Primaria que tienen entre 6 y 12 años como se establece en la normativa vigente (LOE, 2006).

## **2. MÉTODO**

Cuando se pretende conocer un determinado fenómeno social como es, en este caso, la violencia en el ámbito educativo, disponemos de dos formas de recoger información (Corbetta, 2003): observar y preguntar.

En este estudio se ha utilizado, en primer lugar, el estudio de un caso para describir exhaustivamente cuáles son los factores que están incidiendo en las manifestaciones de violencia hacia las niñas (personas, circunstancias, reacciones, modelos de conducta,...) y analizar si mantienen relación con las situaciones que acontecen.

Pero como nuestro objetivo ante el problema de la violencia de género era adoptar una perspectiva más amplia considerando todos los aspectos que pueden estar influyendo, que son susceptibles de aportar información y conocer la realidad de los colegios andaluces, se ha realizado además un estudio cuantitativo, con niñas y niños de entre 6 y 12 años.



La encuesta directa ha sido la metodología utilizada en esta fase para recoger información sobre el estado del objeto del estudio en los centros educativos. Se ha tratado, por tanto, de determinar los factores que están originando y manteniendo la violencia hacia las niñas.

El periodo de recogida de estas encuestas fue desde el 07-04-2008 al 20-06-2008 durante el horario escolar de los centros escolares.

### 3. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Las encuestas directas se aplicaron a cada una de las llamadas unidades de muestreo, que han sido las niñas y niños que resultaron en la selección de nuestra muestra.

Nos centramos en el alumnado de los centros que impartían la etapa de Educación Primaria financiados con fondos públicos en la provincia de Huelva y que es generalizable a la población andaluza y de España.

Se ha usado un muestreo estratificado, en función del número de niñas y niños matriculados en los centros de las distintas localidades, construyendo 5 estratos que los fueron los siguientes:

- Estrato I: integrado por los colegios con menos de 110 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 38 centros.
- Estrato II: integrado por los colegios que tienen entre 110 y 500 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 33 centros.
- Estrato III: integrado por los colegios que tienen entre 501 y 1.000 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 27 centros.
- Estrato IV: integrado por los colegios que tienen entre 1.001 y 2.000 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 28 centros.
- Estrato V: integrado por los colegios con más de 2.000 estudiantes matriculadas/os en Ed. Primaria y que está formado por un total de 40 centros.

Finalmente se utilizó un muestreo aleatorio simple para determinar el alumnado a entrevistar

El número total de niñas y niños matriculados en Educación Primaria en el curso 2007-08 era de 32.559, según datos de la Delegación Provincial de Educación, de los cuales 16.860 eran niños y 15.699 eran niñas, en los 166 centros públicos y privados que imparten dicha etapa educativa financiada con fondos públicos (concertados) en la provincia de Huelva.

Teniendo en cuenta estos datos, se seleccionó una muestra de 644 estudiantes. Con este tamaño muestral nos aseguramos cometer un error de precisión inferior al 3,8 % y un nivel de confianza del 95 %.

El número de centros seleccionados fue de 12 (tabla 1), 2 en cada uno de los estratos I, II y IV, y 3 en cada uno de los estratos III y V.

Nombre de los colegios	Frecuencia	Porcentaje
CEIP LA HIGUERITA Pozo del Camino	21 (9 niñas y 12 niños)	3,26 (1,4 niñas y 1,86 niños)
CEIP LOS SILOS Jabugo	26 (12 niñas y 14 niños)	4,0 (1,86 niñas y 2,87 niños)
CEIP SAN MATIAS Villanueva de los Castillejos	70 (34 niñas y 36 niños)	10,87 (5,28 niñas y 5,29 niños)

CEIP LOS PERALES Rociana del Condado	63 (29 niñas y 34 niños)	9,78 (4,50 niñas y 5,28 niños)
CEIP JOSE NOGALES Valverde del Camino	21 (9 niñas y 12 niños)	3,26 ((1,40 niñas y 1,86 niños)
CEIP SANTO DOMINGO SABIO La Palma del Condado	30 (12 niñas y 18 niños)	4,66 (1,86 niñas y 2,80 niños)
CEIP MANUEL PEREZ GARCIA Bollullos del Condado	76 (36 niñas y 39 niños)	11,8 (5,59 niñas y 6,06 niños)
CEIP PADRE JESUS Ayamonte	72 (34 niñas y 37 niños)	11,18 (5,28 niñas y 5,78 niños)
CEIP ALONSO BARBA Lepe	75 (36 niñas y 39 niños)	11,65 (5,59 niñas y 6,06 niños)
CDP EE PP SAFA- FUNCADIA Huelva	89 (43 niñas y 45 niños)	13,82 (6,68 niñas y 6,99 niños)
CEIP GARCIA LORCA Huelva	71 (33 niñas y 38 niños)	11,02 (5,12 niñas y 5,9 niños)
CEIP MARISMAS DEL ODIEL Huelva	30 (12 niñas y 18 niños)	4,66 (1,86 niñas y 2,8 niños)
Total	644 (299 niñas y 342 niños)	100,0 (46, 43 niñas y 56,11 niños)

Tabla 1. Número de encuestas realizadas en los centros seleccionados

Para la seleccionar la muestra también se tuvo en cuenta el reparto equitativo por sexo de la población en cada uno de los cursos y ciclos, como aparece en la tabla 2.

curso	Frecuencia	Porcentaje
1º Primaria	109 (48 niñas y 60 niños)	16,9 (7,45 niñas y 9,32 niños)
2º Primaria	109 (51 niñas y 57 niños)	16,9 (7,92 niñas y 8,95 niños)
3º Primaria	102 (47 niñas y 55 niños)	15,8 (7,30 niñas y 8,54 niños)
4º Primaria	106 (49 niñas y 57 niños)	16,5 (7,61 niñas y 8,85 niños)
5º Primaria	100 (46 niñas y 53 niños)	15,5 (7,14 niñas y 8,23 niños)
6º Primaria	118 (58 niñas y 60 niños)	18,3 (9,01 niñas y 9,32 niños)
Total	644 (299 niñas y 342 niños)	100,0 (46,53 niñas y 53,11 niños)

Tabla 2. Número de encuestas en cada curso

#### 4. INSTRUMENTO UTILIZADO

Como instrumento para la obtención de los datos se ha usado un cuestionario, que estaba adaptado al vocabulario propio de la población a estudiar. Este instrumento de investigación es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de

relación de variables, con la finalidad última de describir las condiciones de una realidad, identificar normas, patrones y describir las características del alumnado de los centros educativos.

El cuestionario contiene un total de 224 preguntas. La mayoría eran cerradas, siendo siete preguntas de tipo abierto, donde la niña o el niño podía contestar de forma arbitraria, sin tener que elegir una de las opciones que se les muestra en dicho cuestionario. Las opciones de respuestas eran, en su mayoría, dicotómicas; es decir, con dos alternativas, que en nuestro caso era concretamente “SI o NO”, y sólo en algunas aparece la opción “madre o padre”. Las restantes preguntas de tipo cerrado presentan tres posibles respuestas, que son: madre, padre u otra persona. En las preguntas abiertas podían expresar sus ideas libremente sin ninguna opción establecida para la respuesta. En la última pregunta del cuestionario también se dejaba abierta una puerta para que hicieran mención a cualquier otro aspecto u observación a destacar y sobre la cual no se le haya preguntado.

Para finalizar el cuestionario también se dejó un espacio en blanco a cumplimentar por la entrevistadora o el entrevistador, para que anotara cualquier otra cuestión que observara y considerara de interés para el estudio.

## 5. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Para analizar los datos obtenidos, la representación gráfica del cuestionario, y agilizar el procesamiento recurrimos a la potencialidad operativa de las bases de datos relacionales (Thearon, 2006).

Naturalmente para que el programa cumpliera su función había que suministrarle datos, y teniendo en cuenta que ésta es, a veces es una tarea tediosa (en tiempo y esfuerzo) en las investigaciones, decidimos que los datos contenidos en los cuestionarios “llegasen” por una vía práctica y automática, usando para ello las bases de datos relacionales.

Todo esto nos permitió empezar a trabajar de una forma mas dinámica, ya desde la elaboración del propio cuestionario, para que ello permitiera hacer las modificaciones oportunas en las preguntas de una forma más “dinámica”, tanto para crear nuevas cuestiones como eliminarlas, así como sugerir alternativas en las respuestas.

Una vez aplicadas y recogidas las encuestas diseñamos una estructura (formulario) ágil en la introducción de la información y que fuese rentable para posteriores análisis. Por ello se le dio formato a la información recogida para conectarla con el SPSS.

## 6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de los datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS-16.0. Con el análisis de los datos de esta fase se ha pretendido describir los aspectos de la conducta agresiva de las niñas y niños de Educación Primaria, y en especial determinar la prevalencia de conductas violentas hacia las niñas.

Se ha comenzado haciendo un análisis descriptivo de los datos para aplicar posteriormente técnicas estadísticas (prueba chi-cuadrado, tablas de contingencias, etc.) para determinar las diferencias entre grupos de alumnos y alumnas (agredidos/as vs. no agredidos/as; agresores/as vs. no agresores/as), así como la asociación entre algunas de las variables analizadas.

Las variables son cualitativas por lo que no se han podido aplicar pruebas paramétricas. Por tanto, hemos hecho las tablas de contingencias y la prueba no paramétrica

Chi-Cuadrado para ver si se puede determinar si las distintas modalidades de una variable, es decir el ser niño o niña, influyen en las distintas respuestas obtenidas a una misma pregunta.

También, se han aplicado test no paramétricos sobre la mediana (test U-Mann-Whitney), para determinar si podemos suponer que la distribución de los niños y niñas es la misma para las distintas variables. Todo lo analizado es con un nivel de confianza del 95 %.

Las preguntas abiertas con texto libre se han analizado aparte con un análisis de contenido.

## 7. RESULTADOS

En los datos obtenidos se observa que son los niños quienes inician las peleas. Y esta cuestión la reconocen mayoritariamente las niñas.

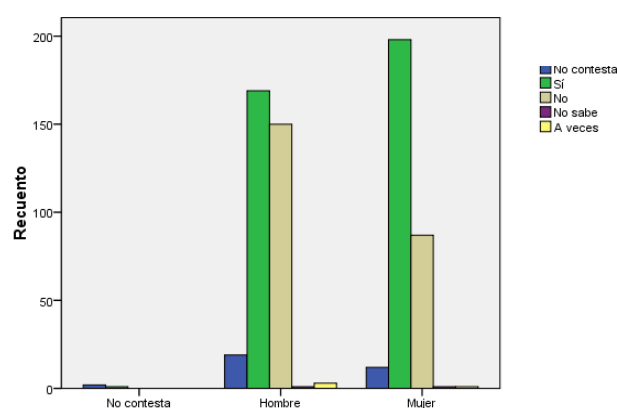


Gráfico 1. Los niños empiezan las peleas

Una explicación a este hecho puede ser que su opinión esté determinada porque tienen una mayor sensibilidad ante las agresiones porque las padecen como víctimas y ellos reconocen sus comportamientos.

En la violencia se conforma el binomio dominación (el agresor) y la sumisión (la víctima). La realidad es que un número importante de las niñas asumen de forma pasiva las agresiones y no reaccionan cuando se pelean con alguien, ya que responden afirmativamente al planteamiento de la pregunta en la que se dice que “no hacen nada” cuando alguien se pelea con ellas (un 22,4%). También hay un porcentaje similar de los niños (22,2%) que responden igual. Esta cuestión, pone de manifiesto que la violencia infantil tiene género, no sexo.

	No contesta	Sí	No	A veces	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	30 8,8%	76 22,2%	235 68,7%	1 ,3%	342 100,0%
Mujer	36 12,0%	67 22,4%	194 64,9%	2 ,7%	299 100,0%
Total	68	143	430	3	644

10,6%	22,2%	66,8%	,5%	100,0%
-------	-------	-------	-----	--------

Tabla 3. Cuando alguien se pelea conmigo, no hago nada.

De hecho un 14% de las niñas no le dice a nadie que le han pegado, aunque la mayoría se lo dice a la madre (41,61%) y al padre (32,3%).

Los niños son quienes mayoritariamente justifican su violencia y afirman que cuando se pelean es para defenderse.

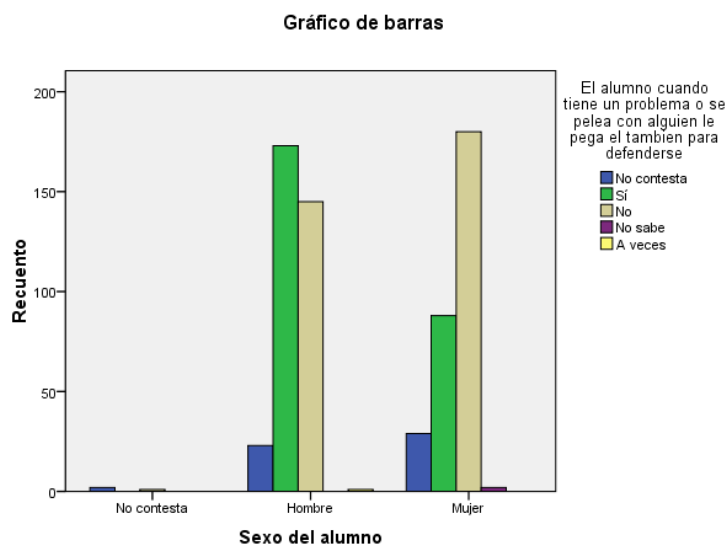


Gráfico 2. Cuando alguien se pelea conmigo, le pego para defenderme

En coherencia con el objetivo del estudio queríamos conocer el papel de la institución educativa no intencional que son los medios de comunicación en la conformación de las relaciones violentas (agresor y víctima), además del papel de la familia y de la institución escolar.

Como afirma Rojas Marcos (2008) muchos de los mensajes que se lanzan en la sociedad occidental a través de los medios de comunicación llegan a ser utilizados para justificar la violencia. En estos mensajes destaca 'la glorificación del macho' con el peligro de no separar la realidad de las películas, especialmente cuando esta información subliminal también está llegando a la infancia.

El papel educativo de las nuevas tecnologías se pone de manifiesto en afirmaciones diferentes según el sexo de la persona que responde a la encuesta, como por ejemplo que los programas de televisión favoritos de las madres son las novelas, las series y los concursos. En esta cuestión, aunque estadísticamente no se puede interpretar la prueba Chi-cuadrado, observamos un coeficiente de contingencia =0,736, lo cual indica una alta relación entre el sexo del alumnado y la respuesta dada a esta pregunta. Los niños en un mayor porcentaje asienten en que estos programas mencionados son los más vistos por las mujeres (en este caso sus madres), mientras que las niñas, en mayor proporción que los niños, reconocen que ellas ven otros programas como los informativos o documentales. Es decir, los varones no admiten otros intereses femeninos a los establecidos por los estereotipos de género. De ello se deduce distinta valoración y percepción de los comportamientos femeninos.

En cuanto a los programas de televisión preferidos, las niñas y niños afirman que son los dibujos animados. En ello hay que tener en cuenta que el contenido de estos programas es diferente según los papeles desempeñados por los personajes de género masculino o femenino, destacando también la invisibilidad. Una representación de estas cuestiones aparece

en unos dibujos titulados Doraemon donde sólo hay un personaje de niña, Shizuka. Ella es la chica guapa, alegre y simpática del barrio que gusta a todos los niños, pero que termina siendo la novia de Nobita Novi que es un niño al que no le gusta estudiar, ni hacer deporte, ni asumir responsabilidades y acude a Doraemon siempre llorando para pedirle que solucione sus problemas (es curioso que lo haga de esta forma pero, así lo hace mostrando una actitud femenina, de necesidad de protección y ayuda). Nobita Novi se siente atraído por su amiga Shizuka a la que siempre intenta ver desnuda o en ropa interior cuando toma un baño o se levanta su falda. Ella es muy buena estudiante, paciente y perdona todas las travesuras de sus amigos. Su *hobbie* es darse baños, por lo que frecuentemente aparece desnuda.

Los niños asumen la violencia como propia de los varones, aunque admiten que es negativa y reconocen que los conflictos pueden solucionarse con el diálogo. Señalan que las cualidades de las mujeres en las relaciones y la forma en que resuelven los conflictos pueden servir como solución para evitar las agresiones.

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	11 3,2%	309 90,4%	22 6,4%	0 ,0%	342 100,0%
Mujer	9 3,0%	272 91,0%	17 5,7%	1 ,3%	299 100,0%
Total	22 3,4%	582 90,4%	39 6,1%	1 ,2%	644 100,0%

Tabla 4. Las mujeres resuelven los conflictos de forma pacífica

El entorno y las personas adultas también resuelven los conflictos de la misma forma. En este estudio dedicamos un espacio al papel de las maestras y maestros en la detección, solución y, sobre todo, en la prevención de la violencia hacia las niñas, aunque hay veces que pasa inadvertida y se califica de “cosas de niños”, no valorando el papel real de “su” violencia.

	No contesta	Sí	No	No sabe	Total
No contesta	2 66,7%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
Hombre	13 3,8%	245 71,6%	83 24,3%	1 ,3%	342 100,0%
Mujer	14 4,7%	209 69,9%	75 25,1%	1 ,3%	299 100,0%
Total	29 4,5%	454 70,5%	159 24,7%	2 ,3%	644 100,0%

Tabla 5. Las maestras/os ante las peleas de compañeras/os, muchas veces no se dan cuenta

Los niños aceptan y asumen de forma inevitable los castigos, pero no expresan con claridad los criterios a seguir para evitar las agresiones que cometen.

Con la información obtenida se puede concluir que la violencia es de género masculino. Los niños son más violentos que las niñas y en el caso de que ellas se vean implicadas en conflictos asumen las agresiones.

## 8. CONCLUSIONES

Las niñas, y también los niños, se educan desde los primeros años de la vida para responder a las demandas y expectativas sociales asignadas en función de las características biológicas asociadas a su sexo, conformándose la identidad de género que es una construcción cultural que genera. Con ello se transmite la creencia de que detrás de esa jerarquización entre mujeres y hombres están las leyes de la naturaleza, con lo que se inculca una peligrosa lección de impotencia y de conservación del orden social.

Para avanzar en desarrollo social es fundamental un cambio tanto en el modelo económico, como educativo y cultural en el que se priorizan las relaciones de poder y la injusticia, por otro basado en el diálogo, en la libertad y en el respeto entre las personas. El sistema escolar tiene, desde la etapa de Educación Infantil, un importante papel para proveer al alumnado de la información necesaria que le permita comprender y prevenir la violencia. Se trata de aprender recursos especializados, de tomar conciencia del problema y de ofrecer planteamientos claros para crear unas relaciones sanas y no violentas.

Como propuestas de acción para abordar este problema se propone incorporar la coeducación como una herramienta clave para la prevención de las agresiones. En este sentido, acciones correctoras como las de autorreflexión, autoconocimiento, el acto de pedir disculpas, pedir perdón o las fichas de convivencia, junto con otras estrategias como la rebelión ante el abuso de poder, el poner límites al otro, defender los espacios personales y colectivos de expresión, conforman una pedagogía para acabar con la violencia.

## REFERENCIAS

- CORBETTA, P. (2003): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Dykinson. Madrid.
- LOE (2006): LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006.
- THEARON, W. (2006): *Bases de datos con Visual BASIC 2005*. Ed. Anaya Multimedia. Madrid.
- ROJAS MARCOS, L. (2008): *Convivir: El equilibrio en las relaciones de pareja, familiares y laborales*. Ed. Aguilar. Madrid.

# **PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS/AS QUE REINCIDEN EN COMPORTAMIENTOS PERTURBADORES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

**Mercedes López Aguado, *Universidad de León***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Uno de los problemas educativos de mayor importancia y que, de manera más llamativa, altera el orden normal de las aulas y los procesos de aprendizaje que en ella discurren son las llamadas conductas disruptivas. Este problema, que afecta en gran medida a todos los implicados en el proceso educativo, es considerado uno de los más graves que padece nuestro sistema educativo. No sólo se trata de los actos más llamativos, que aparecen en los medios de comunicación, sino de esas conductas que poco a poco van desgastando la labor del profesorado, retardan y entorpecen el aprendizaje y enrarecen el ambiente de las aulas.

Siguiendo a Urueña (2006), se puede definir la disrupción como el comportamiento (individual o grupal) que *busca romper el proceso de enseñanza aprendizaje..; por tanto, se puede definir como una conducta que va contra la tarea educativa propiamente dicha* (p. 5-6) Una de las conclusiones del Congreso *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*, celebrado en Madrid en Marzo de 2006, señala que la disrupción está íntimamente relacionada con el fracaso escolar y ha de abordarse precisamente desde el ámbito educativo, a través de la remodelación del currículum, de la organización del centro o del estilo docente. Esta relación entre el fracaso escolar y las conductas disruptivas parece mediada por otras variables como el desinterés y la apatía (Fernández, 2006), o, dicho de otro modo, la *motivación*, desajuste que se ha interpretado como una falta de sintonía entre los objetivos del centro y los del alumno.

Evidentemente, el análisis de este tipo de conductas debe abordarse desde la complejidad propia de las situaciones educativas, huyendo de explicaciones simplistas y teniendo en cuenta, que son conductas que se producen en el contexto determinado, el escolar,



y por lo tanto debemos explorar las variables que en él suceden y no buscar factores ajenos<sup>1</sup>.

El análisis de una única variable, como es el caso de esta propuesta, debe estar entendido desde la complejidad, y por lo tanto relatividad, de las interacciones entre las variables implicadas.

Esta forma de entender el acto educativo como la interrelación de todas las variables intervinientes en el proceso, es también la que adopta Biggs (2006) para formular su modelo de aprendizaje. Este modelo contempla tres tipos de variables: *Presagio*, entre las que se encuentran características del estudiante y de su entorno (del centro escolar, del aula, familiares...), *Proceso* (relacionadas con las tareas específicas de aprendizaje) y *Producto* (o resultados del aprendizaje en su concepción más amplia, es decir, tanto de conceptos como de habilidades, e incluso aprendizajes afectivos). Este modelo, denominado 3P, describe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema en el que todos los elementos interactúan de manera equilibrada y se potencian unos a otros, lo que implica que la intervención sobre uno de ellos actúa de manera indirecta sobre los otros.

Esta interacción de las motivaciones y las estrategias en los resultados de aprendizaje ha sido ampliamente documentada dentro y fuera de nuestro país (Biggs, 1978; Buendía y Olmedo, 2000; Hernández Pina y otros, 2002; Muñoz y Gómez, 2005). Si estas variables están también relacionadas con los comportamientos disruptivos una de las opciones para intervenir sobre las conductas reincidentes será la actuación sobre la motivación y las estrategias.

Se impone pues, como primer paso, previo a la intervención, una evaluación diagnóstica, entendida como herramienta para gestionar los procesos educativos (García, 2003), que nos permitirá valorar si es posible intervenir en la dirección señalada. Con este propósito se plantean los objetivos que guían este trabajo.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo final es mejorar la inserción de los alumnos que realizan, de manera reiterada, conductas disruptivas en el aula, así como la disminución o, si es posible, eliminación de dichas conductas. Conseguir este objetivo supondrá mejorar el clima del aula así como favorecer las tareas de aprendizaje y, por lo tanto, incrementar el rendimiento académico.

Adoptamos el enfoque del paradigma crítico, desde el que los conflictos educativos no se consideran raros y disfuncionales sino parte del funcionamiento normal de una institución y punto de partida para valorar los aspectos de la realidad educativa concreta que no funcionan correctamente para poder actuar sobre ellos a través de sucesivos cambios y mejoras.

Se analiza, pues, la posible relación entre la motivación y las estrategias con las conductas disruptivas. Si descubrimos relación entre estas variables podremos intervenir sobre estas últimas a través de la actuación sobre las primeras.

Así, son objetivos específicos de este estudio:

- Describir la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos que realizan, de manera reiterada, conductas disruptivas en el aula.
- Describir las estrategias para el aprendizaje de los alumnos que realizan, de manera reiterada, conductas disruptivas en el aula.
- Comparar la motivación de los alumnos que realizan comportamientos disruptivos reiteradamente con el grupo normativo (baremo general).

---

<sup>1</sup> La familia, los medios de comunicación, la sociedad en general..., suelen ser utilizados para *justificar* la aparición de este tipo de conductas.

- Comparar las estrategias de los alumnos que realizan comportamientos disruptivos reiteradamente con el grupo normativo (baremo general).
- Proponer sugerencias de acción para el cambio y la mejora

### 3. METODOLOGÍA

Se ha seguido una metodología ex-post-facto, de corte descriptivo. Se detallan las puntuaciones de la motivación y estrategias para el aprendizaje de los alumnos que de manera reincidente realizan conductas disruptivas en el aula y, posteriormente, se compara la distribución de estas puntuaciones con las de la población utilizando los baremos generales.

#### 3.1. Participantes

Esta comunicación presenta resultados parciales de una investigación más amplia que tiene como fin describir las características diferenciadoras (personales, del entorno familiar, del entorno educativo y del entorno social) de alumnos/as que reinciden en comportamientos que interrumpen las actividades normales del aula realizada en distintos centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Castilla y León<sup>2</sup>.

Para seleccionar la muestra se ha realizado un muestreo polietápico por conglomerados estratificado, con afijación proporcional (al número de centros de cada provincia) y aleatorio, entre los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Para mejorar la representatividad de la muestra se ha controlado el enclave sociocultural (centro rural / urbano / semiurbano) y el tipo de titularidad del centro (público / concertado).

La muestra total está formada por 58 centros de la Comunidad y el número de alumnos<sup>3</sup> participantes en la investigación es de 3.281. De éstos, 316 representan la muestra final de esta comunicación y son alumnos que realizan conductas disruptivas en el aula de manera reincidente y responden de manera válida a esta prueba (CEPA).

El 80,4% son hombres y el 19,6% mujeres repartidos entre 1º (32,3%) , 2º (36,7%) y 3º (31%) de la ESO de centros urbanos en el 54,1% de los casos, semiurbanos en el 8,2% y rurales en el 37,7%, tanto de titularidad pública (86,4%) como concertada (13,6%).

#### 3.2. Instrumentos

Para analizar la motivación y las estrategias de aprendizaje de los alumnos que reinciden en conductas disruptivas en el aula se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de Procesos y estrategias de aprendizaje, CEPA, adaptación al castellano del SPQ de J. Biggs (1987) realizada bajo la dirección de A. Barca Lozano (1999).

Este instrumento clasifica la motivación y estrategias de los alumnos en tres niveles: *superficial* (objetivo instrumental, obtener una calificación programada unido a estrategias reproductivas y aprendizaje memorístico), *profundo* (el objetivo es el interés intrínseco unido a estrategias de comprensión y aprendizaje significativo) y *de logro* (el objetivo es destacar unido a estrategias de organización y un aprendizaje dirigido a conseguir las máximas calificaciones posibles). Resultan, pues, de este cuestionario las seis variables siguientes:

---

<sup>2</sup> Este trabajo se ha realizado por encargo de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (Observatorio para la Convivencia Escolar) a la Universidad de León, con el apoyo del Equipo Asesor Técnico Docente de Convivencia Escolar perteneciente a la mencionada Consejería.

<sup>3</sup> También participan 155 tutores.

Motivación superficial, Motivación profunda, Motivación de logro, Estrategia superficial, Estrategia profunda y Estrategia de Logro<sup>4</sup>.

Las puntuaciones en estas variables han sido típicas por Barca (1999) quien establece 5 grandes grupos en función de estas puntuaciones: muy por debajo de la media (correspondería teóricamente al 4%), por debajo de la media (aproximadamente el 12%), en la media (representa el 68% de la población), por encima de la media (12%) y muy por encima de la media (4%).

#### 4. RESULTADOS

Las distribuciones de los distintos tipos de motivación y estrategias de los alumnos que presentan conductas reiteradas de alteración en el aula se describen a continuación:

##### Motivación

En la tabla 1 se comparan las puntuaciones en los tres tipos de motivación tipificadas según los baremos señalados anteriormente. Los gráficos representan, en línea continua, el perfil esperado y, en línea discontinua, el perfil motivacional de los alumnos que reinciden en conductas disruptivas. A continuación se indican los porcentajes de la muestra que se encuentran en cada uno de los grupos de referencia, desde muy por debajo de la media hasta muy por encima de la media. La última de las columnas representa la frecuencia teórica para cada uno de estos grupos.

Tabla 1: Distribución de las puntuaciones en los tres tipos de motivación para los alumnos que reinciden en comportamientos disruptivos en el aula en comparación al baremo general

MOTIVACIÓN						
SUPERFICIAL		PROFUNDA		DE LOGRO		Frecuencia esperada Frecuencia observada
Baremo	Frecuencia Observada **	Baremo	Frecuencia Observada	Baremo	Frecuencia Observada	FE *
1 MDM	17,7	1 MDM	15,5	1 MDM	17,7	4
2 DM	32,6	2 DM	21,5	2 DM	18,0	12
3 M	41,1	3 M	51,6	3 M	48,1	68
4 EM	7,3	4 EM	10,4	4 EM	15,5	12
5 MEM	1,3	5 MEM	,9	5 MEM	,6	4
1 MDM: Muy por debajo de la media 2 DM: Por debajo de la media 3 M: En la media			4 EM: Por encima de la media 5 MEM: Muy por encima de la media			

\* FE: Frecuencia esperada

\*\* Todas las frecuencias representan tantos por ciento

<sup>4</sup> El modelo combina estas 6 variables en tres enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de logro y éstos, a su vez, se combinan para formar los compuestos superficial-logro y profundo-logro).

Comparando la distribución de la motivación superficial en la muestra con el baremo general, se aprecian diferencias sustanciales en el perfil de los alumnos que reinciden en comportamientos disruptivos en el aula con el grupo de referencia. El 50,3% de estos estudiantes, más de la mitad, parecen tener una motivación superficial susceptible de intervención para la mejora (por debajo de la media o muy por debajo de la media), mientras que en la muestra general ese porcentaje es sólo del 16%.

También la motivación profunda presenta un porcentaje mayor del esperado en puntuaciones deficitarias, en este caso el 37%. Ésta parece también la tendencia para la motivación profunda, presentando el 35,8% de los alumnos que reinciden en conductas disruptivas valores menores que la media y, por lo tanto, susceptibles de intervención, tal como se observa en la tabla 1.

En resumen, parece que estos alumnos presentan un déficit motivacional generalizado o, dicho de otra forma, susceptible de actuación directa para la mejora, siempre teniendo en cuenta que utilizamos como criterio de comparación el baremo establecido por Barca (1999).

### Estrategias

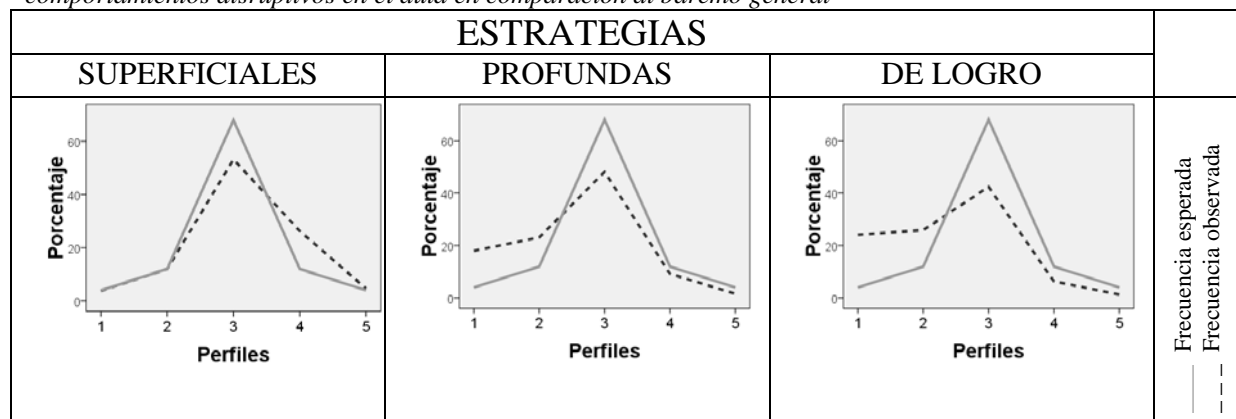
En la tabla 2 se presentan los resultados para los tres tipos de estrategias (superficiales, profundas y de logro), con la misma estructura que para la motivación.

Tanto en las estrategias profundas, como en las de logro, vuelven a aparecer grandes diferencias en las puntuaciones de los alumnos que realizan conductas disruptivas en el aula respecto al baremo general. En este grupo, precisarían algún tipo de intervención (presentan puntuaciones por debajo o muy por debajo de media) el 41,1% respecto a las estrategias profundas y, especialmente, respecto a las de logro, en las que el 50% obtienen puntuaciones por debajo de la media.

Sin embargo, la distribución de las estrategias superficiales se adecua bastante al baremo general propuesto por Barca (1999), siendo un poco más elevado de lo esperado el porcentaje de sujetos que utilizan estas estrategias por encima de la media (31%), como se observa en la tabla 2.

En resumen, los datos también señalan un déficit estratégico en los alumnos que reinciden en comportamientos disruptivos en el aula, especialmente en aquellas estrategias que tienen como objetivo la comprensión profunda de lo que se aprende y las encaminadas al éxito académico. No parecen tan afectadas las estrategias superficiales empleadas por este grupo, de manera que utilizan, incluso en mayor medida que la muestra de comparación, las estrategias encaminadas a ir “aprobando” las distintas materias.

Tabla 2: Distribución de las puntuaciones en los tres tipos de estrategias para los alumnos que reinciden en comportamientos disruptivos en el aula en comparación al baremo general



Baremo	Frecuencia Observada **	Baremo	Frecuencia Observada	Baremo	Frecuencia Observada	FE *
1 MDM	3,8	1 MDM	18,0	1 MDM	24,1	4
2 DM	12,0	2 DM	23,1	2 DM	25,9	12
3 M	53,2	3 M	48,1	3 M	42,4	68
4 EM	26,3	4 EM	9,2	4 EM	6,3	12
5 MEM	4,7	5 MEM	1,6	5 MEM	1,3	4
1 MDM: Muy por debajo de la media		4 EM: Por encima de la media				
2 DM: Por debajo de la media		5 MEM: Muy por encima de la media				
3 M: En la media						

\* FE: Frecuencia esperada

\*\* Todas las frecuencias representan tantos por ciento

## 5. CONCLUSIONES

En conclusión, respecto a estas variables (y siempre teniendo en cuenta que las comparaciones son establecidas respecto al baremo general propuesto por Barca en 1999), parece que los alumnos que presentan conductas disruptivas reincidentes se caracterizan por un notorio déficit tanto motivacional como estratégico. Resulta evidente señalar que estas variables, por sí, no son causantes de las interrupciones pero las diferencias encontradas con el grupo normativo indican que pueden ser un factor a tener en cuenta tanto para la intervención como para la prevención.

Incluso si comparamos el enfoque superficial, en el que el individuo tiene como objetivo exclusivamente ir superando las materias, también se aprecian diferencias respecto al grupo normativo, si bien es cierto que menos acusadas que en el profundo o el de logro, ya que parece que no están tan afectadas las estrategias superficiales.

Caben algunas reflexiones sobre este punto. ¿Es esta menor motivación hacia el aprendizaje y la superación uno de los factores que lleva a cierto grupo de alumnos a comportarse de manera disruptiva en el aula?. Parece lógico pensar que, si un alumno no está orientado hacia el aprendizaje y sus tareas, la inmensa mayoría del *tiempo de aprendizaje* estará, cuanto menos, ocioso. Además, en la línea que sugiere Urueña (2006), parece que estas conductas se dirigen, especialmente, contra las tareas de aprendizaje, ¿tal vez por que no se sienten capaces de abordarlas con éxito?.

El déficit en estrategias apoyaría esta teoría aportando información complementaria. Además de no estar motivados por las tareas realizadas en el aula parece que estos alumnos no utilizan las estrategias adecuadas para el aprendizaje. Un aspecto importante en este punto sería conocer si no las utilizan por la ausencia de motivación o bien por que no disponen de ellas. Cabe también destacar que sí utilizan, incluso en mayor medida que el grupo normativo, las estrategias superficiales (memorización, rutinas, tratamiento parcial de la información). Una posible vía de actuación podría ser utilizar este bagaje estratégico que ya poseen e ir incrementado paulatinamente su competencia en otro tipo de estrategias.

Este aspecto sería de importancia para futuras investigaciones ya que nos indicaría una vía de actuación para volver a *enganchar* a alumnos que se han descolgado del ritmo de aprendizaje del aula y realizan conductas disruptivas por esta causa.

Por último, si se confirma estos déficit en el grupo de alumnos que realizan comportamientos disruptivos en el aula de manera reincidente, parece clara una línea de actuación tanto para la prevención de este problema como para la actuación una vez que este se ha *instalado* en dos vías complementarias: la acción concreta con programas para incrementar la motivación hacia el aprendizaje y la formación explícita en estrategias.

**REFERENCIAS**

- BARCA LOZANO, A. (1999). *Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje*. Laboratorio de Psicología del Desarrollo. Universidad de A Coruña. A Coruña.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher education*, 8, 381-394.
- BIGGS, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- BUENDÍA, L. y OLMEDO, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria. *Bordón*, 52, 2,, 151-163.
- FERNÁNDEZ, I. (2006). El estilo docente. *Congreso, La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: DM.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 487-510.
- MUÑOZ, E. y GÓMEZ, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 2, 417-432.
- URUÑUELA, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. *Congreso, La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



## **EMOCIONES Y CALIDAD DE LAS RELACIONES LABORALES**

**M<sup>a</sup> del Henar Pérez Herrero y Raquel-Amaya Martínez González,**  
*Universidad de Oviedo*

### **1. INTRODUCCIÓN**

Las investigaciones sobre la incidencia de la educación emocional en contextos laborales han demostrado que la adquisición y desarrollo de habilidades emocionales adecuadas ejerce un efecto positivo en el desempeño laboral y previene la aparición de sentimientos de incapacidad y desgaste emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional entendida como “*el conjunto de habilidades intelectuales y emocionales que permiten al sujeto comprender el mundo que le rodea y emplear los recursos que posee para enfrentarse con sus exigencias y desafíos a fin de lograr una adecuada adaptación al mismo y a sí mismo*” (Martínez González, 2004), va a estar presente en todos los contextos en los que transcurre la vida de una persona. Los aspectos emocionales y racionales de una persona son inseparables y conforman la personalidad de cada individuo, su manera particular de enfrentar los retos del día a día, tanto en la esfera personal, como familiar, social y laboral.

En este contexto, desarrollar competencias emocionales adecuadas puede ser tan valioso para un individuo como dominar las competencias específicas de su campo profesional. Es por ello que la inteligencia emocional capacitaría a la persona para conocer y manejar sus emociones y las de los demás; para comunicarse de forma eficaz y afrontar los conflictos y dificultades del día a día, aportando soluciones creativas. En definitiva, situaría a la persona en disposición de contribuir de manera eficaz a su desarrollo y al de los demás, tanto en el ámbito personal como en el social y laboral (Maslach, Shaufelli y Leiter, 2001).

La relevancia que están adquiriendo estos temas en el mundo laboral está estrechamente relacionada con la importancia que en la sociedad actual se concede al trabajo. Cada vez se exige del trabajador más implicación y dedicación a la organización para la que



trabaja y mayor especialización y cualificación en relación al puesto de trabajo que desempeña (Salanova, 2006). El trabajo ocupa una parte importante de la vida de las personas y es uno de los contextos de desarrollo del individuo que afectan a su percepción de bienestar personal, de autoestima, satisfacción personal y posición en la sociedad. La persona manifiesta y pone a prueba en el trabajo las competencias profesionales que posee y las habilidades para interactuar y establecer relaciones con los otros, ya sean compañeros, directivos o los destinatarios de la labor profesional.

En relación al entorno profesional y al bienestar percibido por las personas trabajadoras ha ido cobrando fuerza el término “*burnout*”, también denominado “síndrome del desgaste profesional o del trabajador quemado”, que es considerado en la actualidad una enfermedad profesional de carácter psicosocial que afecta negativamente a los trabajadores a distintos niveles, personal, social y laboral (Peiró, 2004; Salanova, 2006).

El burnout descrito por primera vez por Freudenberger (1974), se puede definir como “*un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en individuos “normales” que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de malestar, un sentimiento de reducida competencia y motivación, y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo* (Schaufeli y Enzman, 1998, p.36). Se ha asociado tradicionalmente a profesiones en las que las relaciones interpersonales son muy estrechas, profesiones “de contacto” con personas (Salanova, p 30) y sobre todo a aquellas profesiones cuyas relaciones tienen una elevada carga emocional.

La literatura especializada describe el burnout o “desgaste profesional” como un proceso que se manifiesta inicialmente como una tensión emocional. Más tarde, el sujeto presenta un proceso de agotamiento, hasta que la persona se distancia afectivamente de su trabajo, y sobre todo de las personas con las que trabaja. El distanciamiento afectivo se expresa en forma de actitudes cínicas ante los demás y de incompetencia profesional.

Si bien los primeros estudios sobre el burnout, incidieron en las variables relacionadas con la organización del puesto de trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997), investigaciones más recientes ponen el énfasis en factores relacionados con las habilidades personales y emocionales de los sujetos para explicar qué desencadena y cómo se desarrolla estrés laboral que manifiestan los trabajadores “quemados” (Maslach, Schaufeli and Leiter, 2001).

La preocupación por el estrés que sufren los trabajadores como consecuencia de las demandas de su trabajo ha sido determinante para que la educación en inteligencia emocional se haya convertido en uno de los temas de interés en los entornos profesionales, especialmente en aquellos donde las interacciones con otras personas son frecuentes e intensas como sanitarios, educadores,... El interés es cada vez mayor porque se han demostrado los beneficios que la adquisición y desarrollo de unas habilidades emocionales adecuadas tienen en la mejora del desempeño laboral (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La educación emocional tiene entre sus objetivos prioritarios, superar las limitaciones de la educación tradicional, centrada casi exclusivamente en los ámbitos intelectuales del individuo, para buscar el desarrollo integral de la persona, tratando de armonizar los componentes racionales y emocionales. En el ámbito laboral su finalidad podría ser proporcionar al individuo herramientas personales para poder afrontar los desafíos, sobre todo emocionales, que comporta el trabajar en organizaciones que a las demandas económicas y productivas de la sociedad, en algunos casos, añade el responder adecuadamente en situaciones de comunicación interpersonal, bien sea con los usuarios de los servicios o con los propios compañeros.

Desde esta perspectiva el interés de este trabajo se centra en conocer si las personas trabajadoras se perciben a si mismas “quemadas por el trabajo”, para poder articular medidas educativas que puedan paliar o prevenir posibles dificultades futuras.

## 2. OBJETIVO

Desde el marco teórico planteado, la finalidad de esta investigación es contribuir a analizar la percepción que tienen las personas de si mismas en relación al burnout, es decir, si se perciben o no como “quemadas “ por su trabajo, de modo que se puedan sugerir estrategias educativas para abordarlo.

El objetivo de este estudio es en primer lugar identificar en qué medida las personas trabajadoras se perciben a si mismas con estrés laboral, y por otra, promover el desarrollo de estrategias personales que les permitan afrontar las situaciones potencialmente estresantes conservando su equilibrio físico y emocional.

## 3. MÉTODO

El estudio que se presenta se ha realizado con una metodología ex post facto de carácter exploratorio, centrado en identificar en qué medida las personas trabajadoras se perciben a si mismas como “quemadas” por el trabajo.

### 3.1. Dimensiones de análisis

Las dimensiones analizadas en este estudio están relacionadas con aspectos sociodemográficos y con tres áreas vinculadas a comportamientos emocionales asociados con el “síndrome del quemado”: 1) Cansancio emocional, 2) Despersonalización y 3) Realización personal.

La dimensión *Agotamiento Emocional* se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos. La persona siente que no puede dar más de sí mismo a los demás. En esta dimensión se han analizado 9 variables.

La *Despersonalización* se entiende como el desarrollo de actitudes frías y distantes y sentimientos negativos hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo e incluso hacia las personas con las que trabaja. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo. En esta dimensión se han analizado 6 variables.

La *Realización Personal en el Trabajo* considera el sentimiento de logro o realización personal y/o profesional. Los valores bajos en esta dimensión son indicadores del síndrome de desgaste profesional. Se caracteriza por sentimientos de fracaso personal, carencias de expectativas y horizontes en el trabajo, y una insatisfacción generalizada. Con relación a esta dimensión se han analizado 8 variables

### 3.2. Muestra y procedimiento de recogida y análisis de la información

Para la selección de la muestra se ha utilizado un procedimiento de muestreo no probabilístico de carácter incidental con 409 personas trabajadoras del Principado de Asturias. Estas personas han participado de forma voluntaria en programas y actividades de formación

relacionadas con la inteligencia emocional dirigidas a personas trabajadoras de todos los niveles y ámbitos laborales entre los años 2005 y 2008.

La recogida de información se ha realizado a través de un cuestionario adaptado por Martínez González del Inventario “*Maslach Burnout Inventory*” (Maslach y Jackson, 1981-traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997-), donde se analizan las tres dimensiones: 1) Agotamiento Emocional; 2) Despersonalización y 3) Realización Personal. Las respuestas son cerradas en escala de Lickert con opciones desde 1-Completamente en desacuerdo hasta 4-Completamente de acuerdo. El índice de fiabilidad obtenido para cada una de estas dimensiones a través del coeficiente de consistencia interna alpha de Crombach ha sido: 0,799 para Agotamiento Emocional, 0,675 para Despersonalización y 0,680 para Realización Personal. Por tanto, podemos afirmar que existe un índice de consistencia interna aceptable entre los elementos de la escala en las tres dimensiones consideradas.

Los datos han sido analizados a través del programa informático SPSS 15.0 con estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes y tablas de contingencia para analizar la significatividad de las asociaciones entre variables sociodemográficas de la muestra (sexo, niveles de estudio, etc.) y aquellas que se consideran en las dimensiones mencionadas.

## **4. RESULTADOS**

Los resultados se presentarán organizados en función de las dimensiones analizadas.

### **4.1. Perfil sociodemográfico de la muestra**

De esta muestra de 409 personas trabajadoras, la mayoría con estudios de Bachillerato o Formación Profesional (89,5%) que tienen un trabajo estable como funcionarios (29,6%), personal laboral (29,1%), y estatutarios (23,5%) o con contratados (14,4%). Por ámbitos laborales, un 20,3% trabajan en el ámbito sanitario, 15,9% en la administración y gestión, 17,4% en educación, 9,8 % son técnicos y otras profesiones, y un 4,2% trabajan en mantenimiento y servicios.

Un porcentaje elevado (80,2%) son mujeres, con edades comprendidas entre los 36 y los 47 años (45,5%). Predominan las personas con pareja estable, casadas (56,0%) o con pareja de hecho (5,6%) y con hijos (59,6%). Entre las personas con hijos, la mayoría (91,8%) tiene uno o dos hijos, con edades entre 12 y 18 años (30,4%) o más de 18 años (43,6%). Un 66,0% tiene su propia familia, que tiene una estructura biparental (52,6%).

### **4.2. Agotamiento emocional**

En esta dimensión se analizan los sentimientos de fatiga emocional que experimentan las personas en relación al trabajo. El análisis descriptivo de las variables de esta dimensión indica, en general, que las personas de la muestra no se sienten emocionalmente agotadas por el trabajo. Así, un 76,7% responden que están “Totalmente en desacuerdo” o “En desacuerdo” en la variable “*Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo*”. No obstante, casi una cuarta parte (23,3%) manifiestan que el trabajo les agota emocionalmente; más de la mitad (57%) se sienten físicamente cansados al final de la jornada de trabajo y, por último, un pequeño porcentaje (20,2%) experimenta ese cansancio físico desde que se levanta por la mañana para ir al trabajo. Este sentimiento de agotamiento emocional genera diferencias significativas en función del nivel de estudios del sujeto: es percibido más intensamente por personas con bachillerato y formación profesional que por personas con estudios

universitarios (Chi cuadrado=23,313,  $p=,006$ ), y por personal contratado que por funcionarios (Chi cuadrado=22,512,  $p=,032$ ).

Si bien no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de agotamiento emocional por el trabajo. Las mujeres son quienes manifiestan mayor *cansancio al final de la jornada de trabajo*, dado que se han encontrado diferencias significativas en esta variable en función del sexo de los sujetos (Chi cuadrado=35,889,  $p=,000$ ). También han sido mujeres las que afirman sentirse más fatigadas cuando se levantan por la mañana y tiene que enfrentarse a una jornada de trabajo (Chi cuadrado= 8,643,  $p=,034$ ), y personas con estudios de bachillerato y formación profesional (Chi cuadrado=18,537,  $p=,029$ ).

Los datos parecen apoyar una realidad que se percibe en el día a día como han corroborado otros estudios (Gardiner and Tiggemann, 1990). Y es que, pese a los cambios que se han producido en la legislación para reglamentar la conciliación de la vida familiar y laboral, la mujer sigue asumiendo más tareas que el hombre, compaginando su trabajo con las tareas de ama de casa y de madre. Esta situación podría explicar el sentimiento de cansancio, tanto físico como emocional que manifiestan las mujeres en muchas ocasiones y que se agudiza por los niveles de exigencia y perfección que la mujer se impone a sí misma.

Los resultados comentados se ven positivamente compensados porque la mayoría de los sujetos (77,3%) no se sienten “quemados” por el trabajo y un 85,3% no se siente frustrado en su trabajo. Pero no podemos dejar de considerar que un 22,7% de personas responden estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en la variable “*Me siento quemado por mi trabajo*” y un 14,7% mantiene la misma tendencia de respuesta en la variable “*Me siento frustrado en mi trabajo*”.

En relación a la variable “*Me siento quemado por mi trabajo*” se sienten más “quemadas” las personas que trabajan en sanidad y educación que las que desempeñan trabajos técnicos, de administración y gestión o de mantenimiento y servicios (Chi cuadrado=24,768,  $p=,016$ ). También a esos ámbitos laborales pertenecen las personas que creen que están trabajando demasiado (Chi cuadrado=28,484,  $p=,005$ ). Igualmente significativos son los resultados obtenidos en relación a la percepción que las personas tienen del tiempo que dedican al trabajo. Los resultados indican que la mayoría (71,1%) no perciben que le dediquen al trabajo más tiempo del necesario. Sin embargo, más de la cuarta parte de las personas que han respondido a esta cuestión (28,8%) manifiestan que “*Están trabajando demasiado*”. Asimismo, considerar que un 24% afirman que “*Trabajar directamente con personas les produce estrés*”, si bien el resto de la muestra (76%) no manifiesta este sentimiento.

Por último, destacar que la mayoría (93,8%) está en “Desacuerdo” o “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación “*Me siento acabado*”, si bien, un pequeño porcentaje (6,1%) que no podemos dejar de considerar, indica que “*se siente acabado*”, expresión que manifiesta una total indefensión ante una situación que no es capaz de controlar con sus propios recursos. Datos de este tipo nos hacen reflexionar sobre la situación que se puede estar viviendo en un entorno laboral en el que una o más personas se perciban de este modo y cómo se va a reflejar en las relaciones interpersonales con el resto del personal o con los posibles usuarios de ese servicio.

### 4.3. Despersonalización

En esta dimensión se analizan el sentimiento de desinterés por las personas y las actitudes de distanciamiento hacía los destinatarios del trabajo y hacía las personas en general. Los resultados obtenidos en las variables de esta dimensión muestran que, en general, las personas de la muestra mantienen el interés por los otros, ya sean usuarios o compañeros. Así,

el 87,8% están de “Desacuerdo” o “Totalmente en desacuerdo” con la expresión “*Creo que trato a algunas personas como si fueran objetos impersonales*”; no se perciben a sí mismos en un 85% de los casos menos sensibles con la gente y les preocupan los problemas de las personas con las que tienen contacto en el trabajo (77%). Si se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en esta variable, “*No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunas personas con las que tengo contacto en el trabajo*”, siendo las personas que trabajan en sanidad y en administración y gestión, los que en mayor medida tienen este sentimiento.

Entre las respuestas de signo más negativo, un 11,2% reconoce que trata a las personas como si fueran objetos impersonales; un 15% se percibe con menor sensibilidad hacía las personas y casi una cuarta parte de la muestra (23%) admite que no le preocupa lo que les ocurre a las personas con las que tiene contacto en el trabajo. Sin embargo, a un porcentaje alto de personas (29%) les preocupa sentir distanciamiento y frialdad hacia los otros.

#### **4.4. Realización personal en el trabajo**

En esta dimensión se analiza la autoevaluación que la persona hace de su propio trabajo. Algunos resultados en relación a las variables de esta dimensión que ponen en evidencia la percepción de escasa eficacia personal de algunos sujetos son los siguientes: un 12,9% de las personas “*no tiene facilidad para entender cómo se sienten las personas*”, y un 29,7% considera que su trabajo no ejerce ninguna influencia positiva en la vida de los demás.

En esta variable, “*Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás*” se aprecian diferencias significativas en función de la situación familiar, siendo las personas que tienen familia propia las que perciben de forma más positiva la influencia de su trabajo sobre los demás, a diferencia de las que viven solas o con padres y/o hermanos (Chi cuadrado=21,526,  $p=,011$ ). De igual modo, la edad marca también diferencias en esta variable, las personas entre 36 y 47 años tiene una percepción más positiva de su influencia en los demás que las personas mayores o más jóvenes (Chi cuadrado=33,636,  $p=,000$ ). Una posible explicación podría tener que ver con la estabilidad emocional que puede proporcionar la familia y el haber alcanzado una edad en la que las personas consiguen ajustar sus expectativas a la realidad. Pese a lo que acabamos de comentar, un 27% de personas de la muestra tienen dificultades para resolver de forma adecuada los problemas que tienen con otras personas, y a un 22% no le resulta fácil crear un ambiente relajado con las personas con las que trabaja, y casi la mitad de los sujetos (40,8%), no es capaz de tratar con calma los problemas emocionales en el trabajo. A estos resultados hay que añadir que un 27,1% de los sujetos no se perciben muy activos. De nuevo las diferencias estadísticamente significativas encontradas, siendo las personas con familia propia las que se consideran más activas (Chi cuadrado=19,853,  $p=,019$ ) y capaces de crear un ambiente relajado entre las personas con las que trabajan (Chi cuadrado=30,448,  $p=,000$ ); un 16,7% percibe negativamente los logros conseguidos en su profesión y a un 14,6% no le anima trabajar con personas.

De los resultados obtenidos cabe destacar la importancia de los porcentajes indicados, que aún pareciendo bajos en número adquieren gran relevancia por el contenido con que se asocian, dado que hacen referencia a personas que perciben que no están alcanzando los logros que serían esperables en su trabajo y se sienten insatisfechos y desesperanzados.

## 5. CONCLUSIONES

La primera conclusión a destacar de los resultados obtenidos es que las personas que han formado parte de la muestra, representantes de diferentes ámbitos profesionales, no parecen estar “quemados” por su trabajo.

Pero a partir de la afirmación anterior no podemos dejar de tener en cuenta lo siguiente:

La mayoría de personas de nuestro estudio no están emocionalmente agotadas por su trabajo, no se sienten frustradas ni piensan que están trabajado demasiado y tampoco les produce estrés trabajar con personas. Sin embargo, existe un pequeño, pero importante, porcentaje de personas que comienza a manifestar algunos de los síntomas que preceden al síndrome del “trabajador quemado”. Estos síntomas los perciben sobre todo mujeres, que trabajan en sanidad y de educación y que tiene una formación académica de nivel intermedio, con estudios de Bachillerato y Formación Profesional. Algunos países conscientes de la relevancia de este problema han comenzado a articular medidas que ayuden a acortar las distancias entre hombres y mujeres, buscando las estrategias más adecuadas en cada situación (Hetty van Emmerik, 2002). Una adecuada educación emocional de las personas en estrategias de autoconocimiento, autocontrol y habilidades de relajación y relación interpersonal para solucionar conflictos de la vida cotidiana podría prevenir y/o ayudar a gestionar esta percepción de estar al límite de las propias fuerzas.

Los resultados en relación a la dimensión despersonalización tampoco han reflejado que los sujetos de la muestra presenten sentimientos de distanciamiento o frialdad hacia las personas con las que se relacionan en los entornos de trabajo. Cabe destacar la preocupación manifestada por casi una cuarta parte de la muestra de que su trabajo le esté haciendo perder sensibilidad, pero esta preocupación puede ser interpretada como una señal de alarma que lleve a las personas tomar conciencia de su situación y a emprender acciones para modificarla.

Por lo que se refiere a la realización personal en el trabajo, la mayoría de los sujetos de la muestra hace una valoración positiva de su trabajo. Esta percepción de eficacia es mayor en personas entre 36 y 47 años, casadas y con familia propia. Además de la edad, la familia es un indicador de equilibrio y estabilidad emocional y por tanto, las medidas que se articulen para prevenir algunos problemas laborales como el que hemos estudiado ha de tenerla presente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- GIL-MONTE, P. y PEIRÓ, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GARDINER, M. and TIGGEMANM, M. (1999). Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male-and female-dominated industries. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 301-315.
- HETTY VAN EMMERICK, IJ ( 2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work and stres*, 16 (3); 251-263.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (2004). “Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional”. Formación General del Instituto Asturiano de Administración Pública Adolfo Posada. (material no publicado).

- MASLACH, C. y JACKSON, S.E. (1997). *Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del Quemado por estrés laboral asistencial*: Madrid: TEA
- MASLACH, C. SCHAUFELLI, W.B. y LEITER, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- PEIRÓ, J.M. (2004). El sistema de trabajo y sus implicaciones para la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo.
- SALANOVA, M. (2006). Medida y evaluación del burnout: nuevas perspectivas. En Gil-Monte, P., Salanova, M., Aragón, J. L. y Schaufeli. W. (eds.), *Jornada: El síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales*. Valencia: Diputación de Valencia. 27- 43.
- SCHAUFELI, W.B. and ENZMANN, D (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Washington, DC; Taylor and Francis

# **NECESIDADES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA RESPECTO A LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE CARA A LA ADAPTACIÓN AL EEES**

**Javier Rodríguez Santero, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla (US) tiene asignadas una serie de funciones de entre las que cabe destacar las directamente relacionadas con la docencia universitaria, tales como, impulsar el perfeccionamiento pedagógico de los egresados, así como del profesorado de la US y prestar asesoramiento técnico-pedagógico a los centros y departamentos, a las comisiones de docencia y, en general, a cualquier organismo universitario que lo solicite.

Sin embargo, en el contexto de la política de consecución de niveles certificables de calidad para los servicios universitarios en que está embarcada la US, el despliegue de las funciones del ICE, como el de cualquier otro servicio de la universidad, debe reunir dos características esenciales: ser eminentemente proactivo y estar basado en las necesidades documentadas de la comunidad universitaria.

Por otra parte, desde la Declaración de Bolonia en 1999, en la que se inició el proceso de convergencia europea para la educación superior, más de medio centenar de Universidades españolas han iniciado de una u otra forma el proceso de implantación del crédito europeo, y entre ellas se encuentra la US. Tomando en consideración la complejidad del proceso, dado que engloba tanto cambios estructurales de los estudios como conceptuales respecto a las metodologías de la enseñanza, es evidente que el mismo comporta retos importantes para el profesorado universitario, al que se le demandan unos cambios no exentos de dificultad. Parece, por tanto, imprescindible una acción institucional decidida sobre las necesidades y carencias de los profesores y de las profesoras que surgen en este proceso de convergencia.



Esta doble perspectiva de la proactividad, que se anticipa a las demandas, y de la respuesta a las necesidades del profesorado de cara a la formación superior del siglo XXI, es la que contextualiza la investigación realizada por el ICE de la US durante el año 2007 que ha tenido por finalidad general *detectar las necesidades de formación y apoyo técnico de los colectivos de profesores y de las unidades docentes en el ámbito metodológico en el contexto del EEES*.

Esa finalidad general podría concretarse en los siguientes objetivos específicos: 1.- describir los enfoques metodológicos y el despliegue de la metodología de enseñanza en la US. 2.- determinar las necesidades y expectativas que el profesorado percibe respecto a la adaptación de su metodología docente a las exigencias del EEES para facilitar el aprendizaje del alumnado. 3.- concertar las necesidades y expectativas percibidas por los centros y por los departamentos propios de la US sobre la adaptación metodológica al EEES. 4.- describir y categorizar las demandas de formación, apoyo y recursos didácticos del profesorado, de los centros y de los departamentos para la adaptación metodológica exigida por el EEES. 5.- elaborar un Plan de Mejora de la oferta del ICE respecto a la formación del profesorado.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación realizada se ha basado fundamentalmente en el *método de encuesta*, si bien se ha utilizado también el *análisis documental como estrategia* complementaria.

### 2.1. Dimensiones y variables

Los aspectos relacionados con la enseñanza sobre los cuales se han indagado las necesidades de formación del profesorado han sido: la planificación de la docencia, los métodos de enseñanza, las estrategias y técnicas de evaluación de procesos y de resultados y los sistemas de supervisión y tutoría.

#### 2.1.1. Poblaciones y muestras

Los grupos informantes para esta investigación presentan las siguientes características:

POBLACIÓN A: profesorado de la US, cuyo censo durante el curso 2006-2007 ascendía a un total de 4.155 profesores/as

POBLACIÓN B: equipos Directivos de los 25 Centros Propios de la US, personalizando la investigación en el Decano/a o Director/a del Centro

POBLACIÓN C: departamentos de la US: los 122 departamentos de la US, personalizando la investigación en el director o directora del departamento

POBLACIÓN D: alumnado inmerso en experimentación del EEES en la US

POBLACIÓN E - Documentos: páginas web de las universidades españolas, con un total de 74 páginas. Programas de las asignaturas de las titulaciones impartidas por la US

### 2.1.2. *Tipo de diseño*

El diseño metodológico de la investigación ha sido mixto, cualitativo-colaborativo, mediante grupos de discusión y tipo Surrey, mediante cuestionario y entrevistas grupales

### 2.1.3. *Fases de la investigación*

El desarrollo cronológico de la investigación ha seguido esta secuencia:

Primera Fase: Determinación de las necesidades y demandas generales del profesorado y de los equipos directivos de centros y departamentos para la adaptación de las metodologías docente al EEES

Segunda Fase: Determinación de los ámbitos de preocupación y demanda prioritarios del profesorado sobre la adaptación metodológica al EEES

Tercera Fase: Diseño del plan de mejora

### 2.1.4. *Proceso de recogida de datos*

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos y los momentos en que se aplicaron han sido los siguientes:

Primera Fase:

- a) Grupos de discusión con profesorado, realizados entre enero y febrero de 2007: 5 grupos de discusión, 1 por cada una de las 5 grandes áreas de docencia de la universidad (Ciencias de la Salud, CC Sociales y Jurídicas, Humanidades, Enseñanzas Técnicas, Ciencias Exactas y Naturales)
- b) Entrevistas grupales, llevada a cabo durante los meses de marzo y abril de 2007: 6 entrevistas grupales con los directores de departamento de la US (marzo 2007) y 2 entrevistas grupales con los decanos/as o directores/as de los centros de la US (abril 2007)
- c) Análisis documental de una muestra de programas en las 5 áreas de conocimientos de la US, llevado a cabo entre enero y junio de 2007. Se utilizó para su realización una rejilla que puede consultarse en el anexo 2

Segunda Fase:

- a) Cuestionario para el profesorado. Su aplicación tuvo lugar durante los meses de mayo a octubre de 2007, a través de la aplicación informática institucional OPINA.
- b) Cuestionario al alumnado de las titulaciones en experimentación. (octubre 2007).
- c) Análisis documental del contenido de las páginas web de las universidades españolas, relativo al EEES, mediante una rejilla (mes de septiembre 2007).

### 2.1.5. Sistema de análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales.

En el caso de los datos cualitativos se ha seguido un proceso basado en la categorización utilizando un sistema de categorías acorde con las dimensiones y variables de la investigación. El examen del contenido de las categorías ha permitido la descripción del contenido y la búsqueda de relaciones entre las distintas variables.

## 3. RESULTADOS

En este apartado, por razones obvias de espacio, comentaremos únicamente los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta al profesorado de la Universidad de Sevilla<sup>1</sup>. La población de este colectivo en el curso 2006-2007 ascendía a 4155 sujetos, de los cuales 454 constituyeron la muestra participante, lo que supondría, en el caso de un muestreo aleatorio simple, trabajar con una confianza del 95% y un error inferior a  $\pm 4,5\%$ , considerando  $p=q$

En el análisis de los datos hemos empleado fundamentalmente estadísticos descriptivos y ANOVA. De esta forma, hemos sido capaces de señalar, la existencia de diferencias significativas en función del área científica a la que docentes encuestados pertenecen.

La distribución de la muestra participante es la que puede observarse en la tabla 1:

Áreas Científicas	Porcentaje
Artes y Humanidades	9,5%
CC. de la Salud	10,8%
CC. Experimentales y Naturales	8,8%
Ingenierías y Tecnología	36,3%
CC. Sociales y Jurídicas	34,6%

Tabla 1: Distribución de personas encuestadas

### 3.1. Necesidades de formación para adaptarse a la planificación de los contenidos de la enseñanza

En la tabla 2 pueden apreciarse, en términos de porcentaje, los resultados más destacables.

	Necesitan
1.- Incluir en los programas de las asignaturas las competencias profesionales que se han de desarrollar	52,6%
2.- Coordinar el contenido entre las diferentes asignaturas de la titulación	59,3%

<sup>1</sup> Este trabajo recoge resultados parciales del proyecto “Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes”, aprobado por el MEC / FEDER en la convocatoria de Proyectos de I+D 2006-2007 (SEJ2007-67526 /EDUC).

3.- Conjugar en los contenidos las características de la disciplina con las necesidades del alumnado	48,2%
4.- Seleccionar los contenidos teniendo en cuenta su utilidad para el futuro ejercicio profesional	48,2%
5.- Incluir en la enseñanza la aplicación de los conocimientos	37,4%
6.-Integrar en la enseñanza el desarrollo de actitudes y formas de comportamiento	58,5%
7.- Planificar la enseñanza de competencias profesionales.	63,3%

Tabla 2: Percepciones sobre necesidades de formación para la planificación

- *Competencias profesionales:* parece que un alto porcentaje de profesores muestra la necesidad de formación para incluir en los programas las competencias que se han de desarrollar (ítem 1: 52,6%) y para planificar su enseñanza (ítem 7: 63,3%).

Existen diferencias significativas ( $p = 0.012$ ) entre las titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ingenierías en relación a la necesidad de formación expresada por el profesorado para planificar la enseñanza de competencias profesionales (ítem 7), siendo superior la necesidad manifestada por los/as docentes las ingenierías.

- *Contenidos de la enseñanza:* un 59,3% del profesorado manifiesta la necesidad de formación que facilite la coordinación de los contenidos entre las diferentes asignaturas de las titulaciones (ítem 2).

Un porcentaje del profesorado muy cercano al 50%, expresa necesidad de formación para seleccionar los contenidos de las asignaturas, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado (ítem 3: 48,2%) y la funcionalidad para su futuro ejercicio profesional (ítem 4: 48,2%).

- *Conocimientos:* como podemos apreciar en la tabla 2, el ítem 5 alcanza el nivel porcentual más bajo de cuantos aluden a las necesidades de formación para la planificación de los contenidos de enseñanza, por lo que podemos concluir que es “reducido” el grupo de docentes que manifiesta necesidades de formación sobre incluir en la enseñanza la aplicación de conocimientos (37,4%). Entendemos que este nivel porcentual, se justifica por la experiencia con la que ya cuenta el profesorado en relación a esta cuestión.
- *Actitudes y formas de comportamiento:* El ítem 6 presenta el porcentaje más elevado de necesidad de formación manifestado en relación con la planificación de los contenidos de enseñanza (63%), luego existe una amplia proporción del profesorado que necesita nociones sobre cómo integrar en su enseñanza el desarrollo de actitudes y formas de comportamiento. Esta realidad resulta de lo más inquietante, puesto que el EEES plantea la necesidad de desarrollar competencias relacionadas con el ‘saber ser’ y ‘saber estar’.

A juzgar por los resultados obtenidos, podríamos afirmar que el profesorado perteneciente al área de Ciencias Experimentales y Naturales muestra mayor nivel de necesidad que el de las ingenierías ( $p=0.016$ ) con respecto a la formación para integrar la enseñanza el desarrollo de actitudes y formas de comportamiento.

### 3.2. Necesidades de formación expresadas por el profesorado sobre las metodologías docentes

	Necesitan
8.- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a la enseñanza-aprendizaje	58,9%
9.- Realizar dentro de las asignaturas, prácticas externas tuteladas para complementar la formación del alumnado	56,8%
10.- Desarrollar actividades de trabajo en grupo	47,0%
11.- Realizar seminarios y talleres para profundizar en determinadas temáticas	38,5%
12.- Utilizar la enseñanza basada en problemas	45,0%
13.- Poner en práctica la resolución de casos simulados o reales	42,2%
14.- Utilizar el aprendizaje basado en el diseño y / o realización de un proyecto.	49,7%

Tabla 3: Percepciones sobre necesidades de formación relativas a formas de enseñanza.

Tomando en consideración los resultados expuestos en la tabla 3, pueden establecerse las siguientes conclusiones:

- *Utilización de las T.I.C:* La necesidad de formación para aplicación de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 8) presenta el porcentaje más elevado (58,9 %) de cuantos hacen referencia a necesidades relacionadas con las metodologías docentes.

Encontramos diferencias significativas ( $p=0,000$ ) entre las titulaciones de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo superior el nivel de necesidad de formativa expresado por el profesorado de la primera de las áreas mencionadas.

- *Aprendizaje experiencial:* el empleo de metodologías distintas a la tradicional supone una necesidad formativa para casi el 50% de los encuestados (ver ítems 9, 12, 13 y 14), siendo la tutela de prácticas externas lo que genera una mayor inquietud (ítem 9: 56,8%)

Parece ser, a juzgar por los resultados, que el aprendizaje por proyectos (ítem 14) genera un mayor nivel de necesidad formativa en el profesorado de Ciencias Experimentales y Naturales y de Ingenierías y Tecnología que en el de Ciencias de la Salud ( $\alpha=0,05$ ).

En lo referente a la enseñanza basada en problemas (ítem 12), existen diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,000$ ) entre las necesidades formativas del profesorado de Ciencias Experimentales y Naturales y el de Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, resultando más elevadas en el caso del primero de esos colectivos.

- *Trabajos en grupo:* el 47% del profesorado encuestado alude a la necesidad de formarse para diseñar, supervisar y evaluar grupos de trabajo (ítem 10), lo que parece indicar que no es un recurso didáctico muy empleado en todas las áreas de conocimiento.
- *Seminarios y talleres:* la necesidad percibida para el empleo de seminarios y talleres (ítem 11) es manifestada por el 38% del profesorado.

### 3.3. Necesidades de formación para la planificación de los contenidos de la enseñanza

En la tabla 4 recogemos las distintas necesidades formativas referentes a la planificación de los contenidos que han sido explicitadas por los encuestados.

	Necesitan
15.- Utilizar los resultados de la evaluación para facilitar el aprendizaje del alumnado	52,3%
16.- Evaluar:	
a. Competencias	70,0%
b. Conocimientos	18,2%
17.- Evaluar la propia docencia	57,3%
18.- Combinar diferentes formas de evaluar	56,7%
19.- Llevar a cabo la evaluación continua	44,6%
20.- Elaborar aplicar y valorar los siguientes instrumentos de evaluación	
a) Pruebas orales	44,7%
b) Pruebas objetivas	33,5%
c) Trabajos o proyectos	38,0%
d) Memorias o informes de prácticas	36,0%
e) Portafolios	58,0%
f) Técnicas de observación	60,9%
g) Instrumentos de autoevaluación	70,1%
h) Evaluación por los compañeros	70,0%
i) Pruebas de ejecución y desempeño	65,5%

Tabla 4: Necesidades de formación referidas a formas de evaluación (porcentajes)

Este conjunto de necesidades han sido agrupadas en los siguientes apartados:

- *Relacionar resultados de la evaluación con la facilitación de los aprendizajes:* el 52,3 % de los encuestados manifiestan necesidad de formación para emplear los resultados de la evaluación con una proyección más formativa (ítem 15).
- *Evaluar la propia docencia:* el 57,3% de los docentes necesitan una formación que le permita evaluar de manera adecuada su propia función docente (ver ítem 17).
- *Necesidad de formación para evaluar:* parece ser que las necesidades formativas en este caso están centradas en cómo evaluar competencias (ítem 16<sup>a</sup> 70%), siendo muy pocos los docentes que necesitan formación sobre cómo evaluar los conocimientos (18,2%).
- *Utilizar diferentes modalidades e instrumentos de evaluación:* el profesorado manifiesta en un 56,7% de los casos la necesidad de formación para combinar diferentes formas de evaluación, aunque sobre todo el mayor nivel de necesidad se relaciona con el conocimiento, funcionalidad y aplicación de algunos instrumentos, concretamente: la auto-evaluación de los aprendizajes (70,1 %), la evaluación por compañeros de clase (70%), las pruebas de ejecución o desempeño (65,5 %), las técnicas para observación del trabajo del alumnado (60,9 %) y los portafolios (58%).

Como se puede observar en la tabla 4, los porcentajes más altos de percepción de necesidad de formación se concentran en metodologías más innovadoras, mientras que el profesorado manifiesta menos necesidad en relación con las técnicas e instrumentos que se han venido utilizando tradicionalmente. No obstante, los porcentajes obtenidos en

cuanto a estos últimos (entre 33,5% y 44%) muestran también una considerable demanda de formación.

Se han hallado diferencias significativas ( $p=0,001$ ) entre las percepciones de necesidad de formación expresadas por el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y el de Ingenierías y Tecnología en relación con la elaboración de informes y memorias de prácticas, siendo inferior el grado de necesidad expresada por los/as docentes de la primera de las áreas mencionadas. Asimismo, existe una percepción de necesidad de formación para la elaboración de portafolios significativamente inferior ( $p=0,000$ ) en las Ingenierías y Tecnologías que en Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas

### 3.4. Necesidades de formación sobre la tutoría

	Necesitan
21.- Tutelar y supervisar el trabajo no presencial del alumnado	58,7%
22.- Enseñar al alumnado a practicar su trabajo autónomo	62,5%
23.- Proporcionar un acompañamiento y ayuda personalizado en la formación del alumnado	51,9%
24.- Enseñar al alumnado estrategias de aprendizaje adecuadas a las características de las materias	55,4%
25.- Enseñar al alumnado la proyección profesional que tienen las asignaturas	40,2%
26.- Asesorar sobre posibles itinerarios de formación e inserción en el mundo del trabajo	53,2%
27.- Utilizar los recursos on-line para la supervisión y tutoría del alumnado	66,4%

Tabla 5: Percepciones sobre necesidades de formación respecto a contenidos y formas de tutoría.

En seis de los siete ítems que encuestaban sobre contenido y forma de la tutoría, el porcentaje de sujetos que demanda formación supera el 50% (ver tabla 5). Estas necesidades formativas se aglutinan en dos ámbitos diferenciados:

- *Orientación académica:* un porcentaje cercano al 60% del profesorado demanda una formación adecuada que les permita tutelar y supervisar el trabajo no presencial del alumno (ítem 21), emplear estrategias de aprendizaje adecuadas a las características de las materias (ítem 24), e iniciar al alumno en el desarrollo de un aprendizaje autónomo (ítem 22).
- *Orientación personal y profesional o para la carrera:* en nuestro contexto ha venido prevaleciendo una concepción de la tutoría muy limitada a consultas esporádicas sobre dificultades de cara a los exámenes próximos y en raras ocasiones, sobre alguna cuestión de índole personal o profesional. Por ello, y ante las exigencias presentadas al respecto por el EEES, en torno al 50% de los encuestados señalan una demanda formativa respecto a cómo asesorar al alumnado sobre posibles itinerarios de formación e inserción en el mundo del trabajo (ítem 26, 53,2%) y a cómo proporcionarles una ayuda y acompañamiento personalizados (ítem 23, 51,9%). En menor medida, sólo en torno al 40% de los encuestados, presentan necesidades formativas relacionadas con la capacidad para mostrar al alumnado la proyección profesional de la asignatura (ítem 25, 40,2%).

En lo que respecta a las diferencias en función del área de conocimiento, podemos señalar que el profesorado de Ingenierías y Tecnología tiene una menor demanda formación respecto a la asesoría de itinerarios profesionales (ítem 26) que el de Ciencias Experimentales y Naturales y el de Ciencias Sociales y Jurídicas ( $p=0,000$ ). No ocurre lo mismo en el caso de las necesidades formativas respecto a cómo mostrar la proyección profesional de la asignatura (ítem 25), apartado en el que profesorado de Ciencias Experimentales y Naturales presenta un menor nivel de demanda que el de Ciencias de la Salud y el de Ingenierías y Tecnología ( $p=0,002$ ).

- *Utilización de recursos on line*: un porcentaje muy alto de profesorado (66,4%) percibe esta necesidad formativa para desarrollar de manera efectiva la supervisión y tutoría del alumnado (ítem 27).

#### **4. CONCLUSIONES**

Tras analizar detenidamente los resultados de la presente investigación, las conclusiones a las que se ha llegado sobre las necesidades formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla, en lo concerniente a su adaptación al EEES, se engloban dentro de cuatro categorías:

##### **4.1. Planificación de la docencia**

De la información obtenida se deriva una manifiesta necesidad de formación dirigida a facilitar:

- La selección de competencias profesionales (conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y formas de comportamiento) relacionadas con las disciplinas que se imparten, tratando de integrar las necesidades manifiestas del alumnado y la utilidad para el ejercicio profesional.
- La coordinación de la planificación y desarrollo de las competencias con el resto de los programas de la titulación; graduando y distribuyendo su adquisición a través de los distintos cursos y las diferentes disciplinas.
- La interrelación de las competencias planificadas y de los contenidos a impartir.
- La planificación del trabajo independiente del alumnado, estimando con realismo el tiempo de dedicación, el progreso esperado y el desarrollo de su autonomía.
- La forma de afrontar con creatividad las disfunciones que puedan presentarse.
- El tránsito de una enseñanza centrada en los conocimientos disciplinares a otra basada en el desarrollo de competencias profesionales y en las necesidades del alumnado.



- La adecuación de la planificación a los diferentes factores que influyen en la enseñanza (ratio de alumnos por clase; enseñanza presencial-no presencial; enseñanza virtual...).

Parece que los actuales programas de las asignaturas aún distan mucho de los planteamientos del EEES. El profesorado y la dirección de los centros y los departamentos reconocen que existe una necesidad de formación para el desarrollo de una enseñanza basada en competencias y en las necesidades e intereses del alumnado. Algunos docentes, aún perteneciendo a experiencias piloto del EEES, coinciden en su percepción de que aún está presente de una forma muy limitada el desarrollo de competencias profesionales y de una planificación de la enseñanza que contemple necesidades e intereses del alumnado.

#### 4.2. Adecuación de la metodología docente a las nuevas necesidades

Sería relevante el desarrollo de un plan de formación dirigido a facilitar:

- Una adecuada selección de la metodología como respuesta a factores tales como *la naturaleza de la disciplina, la motivación para el aprendizaje, el tamaño del grupo, la enseñanza no presencial, las diferencias individuales, las necesidades educativas especiales y la aplicabilidad de los aprendizajes.*
- La selección y aplicación de diferentes metodologías específicas adecuadas a las competencias que se pretenden desarrollar: *trabajo en grupos, aprendizaje basado en diseño o realización de un proyecto, aprendizaje experiencial, el análisis de una situación problemática como generador de aprendizaje, planificación y aplicación de proyectos tutelados, resolución de casos, profundización mediante seminarios y talleres y aprendizaje basado en las prácticas externas.*
- La utilización de herramientas y recursos para la enseñanza: *la aplicación de las tecnologías, las herramientas de para la enseñanza no presencial (WebCT) y a funcionalidad de las guías docentes.*

#### 4.3. Selección y empleo de diferentes formas de evaluación

A la luz de los resultados obtenidos, parece de vital importancia la elaboración de un plan de formación sobre técnicas, instrumentos y metodologías de la evaluación aplicada al EEES, que deberá incidir en los aspectos siguientes:

- Clarificar mediante prácticas adaptadas a las diferentes disciplinas en qué consisten y cómo se llevan a cabo conceptos tales como: *evaluación formativa vs. sumativa y sus implicaciones en el aprendizaje, autoevaluación (del profesor y de los alumnos), heteroevaluación (por el profesor, por otros alumnos) y evaluación continua.*
- La dificultad de evaluar la formación en competencias y la necesidad de recurrir a metodologías de evaluación poco empleadas hasta ahora exige una formación en metodologías y recursos para realizar la *evaluación de competencias y evaluación de conocimientos, autoevaluación del aprendizaje, evaluación por iguales, evaluación de pruebas de ejecución o desempeño, evaluación de trabajos prácticos, evaluación mediante observación del trabajo del alumnado, emplear el portafolio como recurso de evaluación y recursos adecuados para facilitar la objetividad de la evaluación.*

#### 4.4. Desarrollo de la función tutorial

Sería necesario la creación de un sistema integrado de orientación, con funciones diferenciadas (especialistas en orientación, docentes-tutores, alumnado-mentor), la planificación de un horario compatible con las demás clases y la provisión de recursos tecnológicos para facilitar la información y la comunicación. Además, sería conveniente la elaboración de un plan de acción tutorial, que incluya los siguientes aspectos: tutela o tutoría del aprendizaje, facilitar y supervisar el trabajo autónomo, el desarrollo personal del alumnado y el acompañamiento y ayuda en los procesos de orientación para la transición al mundo laboral.

#### 4.5. Ofertas de formación y apoyo

Deberían realizarse los esfuerzos oportunos para proporcionar ofertas de formación dirigidas a colectivos homogéneos con necesidades similares, atendiendo a criterios diversos, como por ejemplo, el centro al que pertenecen, el departamento, o incluso el tipo de asignatura. Además habría que planificar una formación funcional basada fundamentalmente en la práctica que pueda proveer de recursos para la enseñanza – aprendizaje y presentar experiencias concretas, llevadas a cabo por otro profesorado (buenas prácticas), que puedan ser fácilmente transferibles y generalizables al grupo de asistentes.

En cuanto a servicios de apoyo y provisión de recursos, sería recomendable:

- Crear una asesoría pedagógica e informático-técnica que sirva de apoyo a la docencia en sus diversas fases de planificación, optimización de recursos didácticos y tecnológicos, evaluación del alumnado y de la propia práctica docente, asesoramiento psicopedagógico.
- Muy en relación con el punto anterior, establecer una red de equipos de profesorado que haya tenido experiencia de adaptación al sistema de créditos europeos, a ser posible de la misma área, departamento o incluso asignatura, de la Universidad de Sevilla o de cualquier otra universidad española. Los integrantes de esta red deberían tener disponibilidad para atender consultas puntuales, o para desplazarse, al objeto de transmitir su experiencia a un colectivo de profesorado interesado.
- Facilitar la localización y el acceso a buenas prácticas, para que sirvan de fomento, desarrollo e intercambio de experiencias.
- Facilitar el acceso a foros donde se compartan experiencias y recursos.
- Fomentar más la difusión de publicaciones con experiencias docentes.

#### REFERENCIAS

ÁLVAREZ, V. Y OTROS (2004). La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia. Madrid: EOS.

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.

HERNÁNDEZ PINA, F.; CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J.D.; MARTÍNEZ CLARES, P.; RUIZ LARA, E. (2006): «Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención», en RIE. Revista Investigación Educativa, 24(2), pp. 615-632.

MÉNDEZ PAZ, CÁSTOR, C. (2005): «La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje en la Universidad», en Revista Española de Pedagogía, 63(230), pp. 43-62.

MICHAVILA PITARCH, A. (2005): «No sin los profesores», en Revista de Educación, 337, pp. 37-49.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE: La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco. Febrero, 2003. BOE: Real Decreto 1125/2003. BOE: 18-09-03, nº 224.

MUÑOZ ORCERA, R.; GARCÍA DOMONTE, A.; MÁRQUEZ VIGIL, J.; MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2006): «Una metodología docente para desarrollar y evaluar competencias en la asignatura de contabilidad financiera de administración y dirección de empresas al amparo del EEES», en Miscelanea Comillas, 64(124), pp. 303-319.

RAVENTOS BARANGÉ, A. (2005): «La implantación del crédito europeo con ratios inadecuadas: una experiencia en la diplomatura de turismo», en Revista de Enseñanza Universitaria, 25, pp. 53-67.

ROELOFS, E. Y SANDERS, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence, European Journal of Vocational Training, 40 (1), 123-139.

SÁNCHEZ MIRALLES, A. (2006): «Evaluación objetiva de competencias», en Miscelanea Comillas, 64(124), pp. 321-345.

TIGELAAR, E.H. Y OTROS (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in Higher Education, Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning, 48 (2), 253-268.

ZABALZA, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

# BUENOS Y MALOS. ¿CÓMO SE REPRESENTAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS LAS NORMAS SOCIALES?

Ana Rebeca Urmeneta, *Universidad de Girona*

## 1. INTRODUCCIÓN

La teoría sociológica se ha caracterizado por ser fundamentalmente adultocéntrica. Existen muy pocos estudios sobre cómo ven los niños y las niñas la sociedad que les rodea. En la presente comunicación exponemos los resultados de una novedosa investigación educativa en este ámbito, correspondiente a nuestra tesis doctoral "*Reificación, Reproducción y Resistencia al Mensaje Disciplinario de los Cuentos Infantiles*" (Urmeneta, 2008). El objetivo de nuestro estudio fue analizar las representaciones sociales (RS) de niños y niñas, entre 8 y 14 años de edad, sobre las normas sociales. Las RS constituyen un conjunto de creencias, valores y prácticas compartidas por un determinado grupo social (Moscovici, 1985-1986). Este conocimiento no se produce individualmente sino dentro de un determinado contexto social. En su interacción con los otros, el sujeto construye una imagen de sí mismo y de la sociedad en la que se halla inserto. El objetivo de esta investigación consiste en estudiar la representación infantil de la sociedad. Se trata de un conocimiento que los niños/as no poseen en sus "cabezas", como si fuera el fruto aislado de su subjetividad, sino de algo que hacen y construyen socialmente en su interacción cotidiana, tanto con los adultos como con sus pares (Gergen, 1993). Las RS cumplen una doble función: 1) establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social, y 2) posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar, sin ambigüedades, los diversos aspectos de su mundo, su historia individual y grupal (Farr, 1983). En la presente comunicación buscamos aproximarnos a la mirada sobre el **nosotros** y los **otros** que construyen los niños/as. Una perspectiva que delimita el sentido de pertenencia, establece los

límites de la tolerancia al diferente y determina los márgenes de posibilidad y de cambio social. Nos preguntamos **¿Cómo definen la norma social los niños y niñas? ¿En qué valores o motivos la fundamentan? ¿Cómo se sostiene el orden y la cohesión social desde su perspectiva?**

## 2. MÉTODO

El presente estudio se basa en un diseño de investigación mixto, en el que se han empleado tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. No obstante, la perspectiva metodológica principal es de carácter cualitativo: QI-qt (Bericat, 1998). Con el objeto de conocer y describir las RS infantiles hemos diseñado una técnica cualitativa de carácter proyectivo: el **Cuento Inconcluso**. Se presentó a los niños/as el inicio de un relato en el que se exponía un **dilema normativo** (la desobediencia del personaje principal a una norma importante para la comunidad) y se les pidió que escribieran el final de la historia. El cuento hacía referencia a una norma relacionada con el medio ambiente, que según los profesores/as entrevistados era un tema de gran interés para sus estudiantes. Se realizaron dos versiones del instrumento Cuento Inconcluso, un relato ambientado en un escenario urbano, cercano a la realidad de los niños/as participantes (parques de una ciudad turística), y otro en un ambiente rural (bosques de una pequeña localidad). A partir de los cuentos elaborados por los menores analizamos y desvelamos los sistemas de significación y los modelos culturales subyacentes en los textos, a fin de reconstruir las RS infantiles en torno a la norma. La investigación fue realizada en diez escuelas de la ciudad de Barcelona: cinco públicas, dos concertadas y tres privadas. Participaron 896 niños/as con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años, estudiantes de 4º de E.P y 2º de E.S.O. Seleccionamos las escuelas teniendo en cuenta dos variables: el nivel socioeconómico de las familias (3 de clase media-alta y 7 de clase baja) y la ideología religiosa de los centros (3 escuelas católicas y 7 escuelas laicas).

## 3. RESULTADOS

Hemos encontrado tres grandes ejes a partir de los cuales los niños/as definen y fundamentan la norma de la comunidad: un primer eje centrado en la idea de **Identidad y Pertenencia** al grupo, un segundo en la ésta es asociada al **Bien Común**, y, finalmente, un tercero en el que el respeto a la norma es entendido como una **Forma de Madurez**. En esta comunicación expondremos brevemente las principales características de estos tres modelos y analizaremos algunos de los cuentos escritos por los niños/as, a modo de ilustración.

### 3.1. La norma como fundamento de la identidad y la pertenencia a la comunidad

La norma es representada por los niños/as como el fundamento mismo de la comunidad, lo que nos cohesionan como **nosotros**, lo que nos otorga una identidad. La transgresión, en cambio, es entendida como la disolución de ese lazo social, la destrucción del contrato social y representa al **otro**, al diferente. No obstante, la transgresión no es sólo ruptura, reafirma la norma: el efecto de distinción, de categorización y de aislamiento de las conductas consideradas como antisociales, reafirma a la sociedad y a su núcleo ideológico básico, **lo sagrado**, diferenciando a los individuos adaptados de los desadaptados, identificando a los primeros con la idea de **nosotros** los distintos a ellos, procurando de esta manera conformar un todo homogéneo y cohesionado (Durkheim, 1982). En los cuentos

escritos por los niños/as<sup>1</sup> encontramos numerosas referencias a esta distinción entre **nosotros** y los **otros**, y en forma general a la idea de **identidad**. La identidad aparece asociada a dos oposiciones fundamentales: la uniformidad v/s la diferencia y lo interno v/s lo externo.

En el primer caso, la identidad se construye en torno a un **nosotros cerrado**, uniforme, donde cualquier tipo de diferencia es rechazada y expulsada del grupo. La diferencia es vista por los niños/as como algo malo, algo que debe evitarse. El personaje principal aspira a ser como los demás. La identidad es entendida como uniformidad y en ella no hay cabida para la diversidad. El personaje principal, en este tipo de cuentos, es diferente a los demás y como tal es aislado por los miembros de la comunidad, sólo cuando intenta ser como los demás, es aceptado por el grupo y recibido como uno de ellos, pasando a formar parte del nosotros. En otros casos, el personaje principal es expulsado para siempre de la comunidad o condenado a muerte. El castigo es permanente, no hay posibilidad de retorno a la norma y a la comunidad.

El segundo eje en torno al cual se construye la idea de identidad es la **oposición interno/externo**. Son numerosas las referencias a este eje que aparecen en los relatos de los niños/as. La norma en este tipo de cuentos se encuentra claramente relacionada con la idea de comunidad-nosotros-interior. La transgresión, en cambio, se encuentra asociada a la idea de lo ajeno-otros-exterior. La norma es la base de la identidad de la comunidad, el sustento del nosotros y lo que traza la frontera que separa lo de dentro de lo de fuera. En el transcurso del relato el personaje comprende el sentido de la norma y cómo ésta contribuye a la cohesión social y al sustento de la identidad de la comunidad. El proceso de aprehensión de la norma es representado en muchos relatos mediante un viaje de carácter iniciático (real o mágico/onírico) que enseña al personaje el sentido del nosotros y el lugar que él/ella ocupa dentro de la comunidad. En este viaje se pone de manifiesto la tensión entre lo interno y lo externo. Cuando el personaje abandona el hogar paterno, atraído por la expectativa de recorrer el mundo, se ve confrontado a ese mundo exterior. Un lugar representado muchas veces como amenazante, en el que el personaje pierde la seguridad del seno materno:

*“(sin título) destruyéndolo el bosque llego a una ciudad Mutombo se ahogaba por culpa del aire estaba un poco sucio por culpa de la contaminación pero igualmente Mutombo continuo andando hasta dejar muy atras a lo que siempre habia sido su casa el gran bosque. Entonces unos niños vieron a Mutombo empezaron a reirse de cómo iba vestido el pregunto que que pasava pero no respondieron entonces uno de los chicos lo agarro por detrás y le puso una navaja en el cuello el entonces se puso nervioso no sabia que hacer mientras los niños se reian de el. Pero entonces aparecio Hector el defensor de la humanidad i el, el, el, el era una rata. Hector se avalanço sobre los niños, los niños al verle la boca se asustaron por que echava espuma y gritaron tiene la rabia y se fuero a la velocidad de un rayo. Mutombo tenia miedo de Hector no sabia que hacer por que si corria le pijaria i si se quedava lo mataba pero entonces dijo Hector: - vivo o muerto me da igual pero tu Mutombo are que quites esa idea macarra que tienes. No se sabe como pero Mutombo consiguió dinero i casa i encontro una chica hermosa después de muchos años volvio al bosque y vio que su poblado estaba destruido cuando volvio a la ciudad se resvalo por culpa de una piel de platano i un coche lo mato. Cuando llego al infierno vio a toda la tribu marimbo muerta y dijo: - perdonenme por culpa de todo lo que he hecho la tribu marimbo ha desaparecido. (Hombre, 14 años, escuela laica, nivel socioeconómico bajo).*

<sup>1</sup> Los textos presentados en esta comunicación no son fragmentos, son textos íntegros, exactamente como fueron escritos por sus autores/as. Los relatos conservan la redacción y la ortografía original.

En este cuento podemos ver con bastante claridad la oposición entre interior/exterior. Esta contradicción se halla asociada a la conocida dualidad campo/ciudad. La comunidad es representada en este cuento como una sociedad tribal. El personaje principal abandona su tribu y el bosque que fuera su hogar, para marcharse a la ciudad. La oposición entre estos dos mundos, interno y externo, son bastante remarcadas y evidentes. La ciudad aparece asociada a la idea general de inseguridad, la que se halla vinculada a su vez a las ideas de contaminación, suciedad y violencia. El personaje se siente como un extranjero dentro de la ciudad. Los chicos de su edad se burlan de su aspecto, de su vestimenta, lo ridiculizan y él se siente fuera de lugar, aunque no sabe muy bien por qué es considerado raro, diferente. La oposición entre los dos mundos se manifiesta con especial fuerza cuando el personaje principal es acorralado por los chicos de la ciudad y uno de ellos le pone una navaja en el cuello. La contradicción seguridad/inseguridad, que tal como hemos visto es la base de la oposición interno/externo, encuentra en esta escena su punto de máxima expresión. El conflicto entre estos dos mundos no es resuelto por el propio personaje, ni por ningún miembro de la comunidad. Se trata de un claro caso de reificación en el que interviene un agente externo a la comunidad. Se trata de un personaje fantástico, una suerte de rata superhéroe llamada Héctor, que tal como lo define el autor es el “defensor de la humanidad”. Con la irrupción en el relato de este agente externo se produce un cruce entre la realidad y la fantasía. El viaje iniciático, que originalmente se había desarrollado en un plano real (viaje desde el bosque a la ciudad) pasa a desarrollarse en un plano simbólico (viaje al futuro).

El viaje mágico/onírico del que trata la segunda parte del relato, revela al personaje un futuro catastrófico. A través de esta visión el personaje conoce las posibles consecuencias de su actual transgresión. Al comienzo, dicho futuro parece bastante promisorio, el personaje tiene como pareja a una chica hermosa, ha formado un hogar, posee dinero, etc. todos símbolos de triunfo de una vida exitosa en la ciudad. Años después, cual hijo pródigo, el personaje decide volver a su antiguo hogar. A su regreso, el protagonista descubre las consecuencias de su transgresión: el bosque se halla destruido, la tribu ha desaparecido y todo está sucio y abandonado. El personaje decide retornar a la ciudad y sufre un “accidente” mortal. Nuevamente, se produce un cruce entre lo posible y lo imposible, lo que refuerza aún más el mensaje reificador de este cuento. Tras su accidental muerte, el personaje reaparece esta vez en el infierno. En ese lugar, se reencuentra con los miembros de su tribu a quienes pide sentidamente perdón. Finalmente, el personaje promete enmendar su conducta en la siguiente vida. El viaje iniciático se cierra cuando el personaje, tras la promesa, vuelve al presente y a la realidad. Nuevamente se halla en la ciudad, frente a Héctor, la rata superhéroe. El cuento finaliza con la advertencia del agente externo de que ese “mal sueño” puede verse hecho realidad si persiste en su transgresión.

La representación de la transgresión como el origen mismo de la destrucción y el caos, que encontramos en este cuento, es bastante frecuente en los relatos de los niños/as. El protagonista de esta historia interpreta la muerte de la tribu como un producto directo de su violación de la norma. La transgresión es vista aquí como la fuente de todo el mal: la ruptura de la norma conlleva al exterminio de la comunidad. Del análisis de este tipo de textos se desprende que, para el imaginario infantil, la ruptura de una norma es la ruptura de todo el orden social, representa la disolución del contrato social. La transgresión no amenaza únicamente a una norma particular, sus efectos se dejan sentir en toda la estructura social. Existe una cierta unicidad de las normas, una comprensión monolítica por parte de los niños/as.

### 3.2. La norma como salvaguardia del bien común

La siguiente forma de representación de la norma se basa en el eje **Bien Común/Bien Individual**. La norma aparece en este tipo de cuentos asociada a la idea de interés general. La norma protege la propiedad común, el interés de todos por sobre los intereses particulares. Hemos hallado dos grandes modelos respecto a cómo se representan los niños/as la relación entre el Bien Común y el Bien Individual. En el primer modelo estos dos conceptos tienen una relación de complementariedad: **el bien individual se deriva del bien común**, se trata de una relación de continuidad. En el segundo modelo en cambio, estos dos conceptos tienen una relación claramente antagónica: la transgresión es presentada como un **conflicto entre el Bien Común y el Bien Individual**. Nos detendremos brevemente en este segundo modelo, dada su importancia teórica y la frecuencia con la que se presenta en los cuentos escritos por los niños/as.

El interés individual es representado como un deseo mezquino. El personaje transgresor busca satisfacer su voluntad sin tener en cuenta las necesidades de los demás. Detrás de esta transgresión no hay necesariamente un objetivo claro, en muchas ocasiones este afán egoísta es simplemente el producto de un capricho, sin que haya de por medio una explicación racional para la transgresión de la norma. El cuento que analizamos a continuación, presenta la particularidad de ser un claro caso del monismo normativo que comentamos en el punto anterior. Se entiende a la norma como la fuente primordial del Bien Común, y ésta es un todo indisoluble.

*"Cuando las cosas cambian: Saiwa paseando por el parque con aire destructor, la viva imagen de Satanás, en cuando vio una niña llorando, Saiwa fue a hablar con ella pensando que lloraba por el estado lamentable del lugar de ocio infantil. Pero cuando hablo con ella vio que era todo lo contrario. Ella le explico que un grupo de niños le habían robado la pelota. Saiwa le pregunto detalles de los chicos y dijo: uno era muy alto con los pies muy largos. Otro tenía las orejas muy desarrolladas [desarrolladas] y el último iba cojo... Saiwa rápidamente supo que eran sus compañeros de clase y fue corriendo a pedirles explicaciones, lo que no se esperaba fue que tuvieran un buen motivo. Ellos le dijeron que si el podía ser malo por que los demás no podían ser, Saiwa salio corriendo y vio que el cartero cambiaba las cartas de sitio, el director tiraba globos de agua por la ventana, los abuelos escupian a los niños... etc. Saiwa Saiwa corrio al parque i recogio todo lo que estropeo y al verlo la otra gente empezo a pedir perdon y a arreglarlo todo, asi la ciudad volvio a su estado natural" (Hombre, 13 años, escuela católica, nivel socioeconómico bajo)*

Este cuento nos presenta una situación bastante singular: la violación de una norma particular conlleva al desmoronamiento de todo el sistema normativo. Este es uno de los relatos en el que se puede ver con más claridad la representación de la transgresión como la ruptura del contrato social, la disolución del lazo que mantiene la cohesión social. El personaje transgresor descubre a lo largo del relato la indisolubilidad de las normas. La norma representa abstractamente el Bien, la garantía de que si tú eres bueno, todos los demás serán buenos. La transgresión supone la disolución de esta garantía. Cuando se rompe el lazo que ata a los individuos al Bien, éstos son arrojados al Mal y a la arbitrariedad: si uno de ellos es "malo", todos tienen derecho a serlo, no hay nada que los obligue: el contrato social ha sido disuelto. La transgresión en este cuento se asocia a las ideas de mal y destrucción, tal como señala el autor el transgresor es la viva imagen de Satanás. El personaje es un chico egoísta que sólo tiene en cuenta sus intereses y no piensa en los demás. Ésta es precisamente la



lección que aprenderemos al final del cuento, tener en cuenta a los demás en nuestra acción: "*si tú no haces tu parte, no esperes que los demás hagan la suya*". El Bien Individual se halla en oposición al Bien Común, el personaje debe conciliar sus intereses con los intereses de los demás y para ello deberá supeditarlos al Bien Común.

La norma aparece asociada también a la idea de rol, al papel que desempeña cada uno dentro del sistema social. La norma garantiza que cada uno cumpla con su parte del contrato social. La ruptura de ésta implica la ruptura de todo el sistema normativo y en consecuencia el sistema de roles. Los roles están asociados a la idea de expectativa, lo que se espera que haga cada individuo según su papel dentro de la sociedad. La transgresión al destruir el lazo social, desintegra estas expectativas, todo se vuelve caótico e impredecible. El autor nos describe esta situación con bastante claridad: "*el cartero cambiaba las cartas de sitio, el director tiraba globos de agua por la ventana, los abuelos escupían a los niños... etc.*" Sólo cuando el personaje transgresor retorna a la norma, cuando acepta hacer "su parte" y cumplir con las expectativas sociales fijadas en él, acatar la norma, la comunidad vuelve a "su estado natural".

### 3.3. La conformidad a la norma como una forma de madurez

La última de las formas de representación de la norma que hemos hallado en nuestro análisis se basa en la idea de maduración. *La conformidad a la norma aparece en este tipo de cuentos asociada a la idea de racionalidad, sensatez, responsabilidad y prudencia*, ideas que se condensan en el concepto amplio de **madurez**. La madurez como opuesta a la inexperiencia de la juventud, es presentada en este tipo de relatos como una forma de racionalidad. El comportamiento del niño/a y del joven es irreflexivo, atolondrado, carente de sentido. Es la norma precisamente la que otorga este sentido a la acción de los sujetos, la base racional que le da sustento. El comportamiento del adulto, o del niño/joven responsable que alcanza un cierto grado de madurez, es el que se ajusta a los dictados de la norma. La transgresión en este tipo de cuentos, a diferencia de los modelos anteriores, no es entendida como una afrenta a la sociedad (contra la Identidad o el Bien Común) sino que como un acto propio de la inmadurez del personaje, como una afrenta a sí mismo. El relato nos muestra precisamente este proceso de maduración: el paso de la irresponsabilidad a la responsabilidad, de la imprudencia a la prudencia, de la irracionalidad a la racionalidad. Todas estas transiciones están asociadas a la idea del paso del tiempo, un elemento que se repite constantemente en los textos elaborados por los niños/as. La transgresión es visualizada como algo pasajero, un estado transitorio que será superado por el personaje al final del relato. Éste es el eje argumental de este tipo de cuentos.

Podemos clasificar los cuentos correspondientes a este modelo en tres grandes grupos, según la forma en que se representa la madurez y cómo ésta se asocia a la norma. En los dos primeros se vincula la madurez a la idea de "hacerse hombre" y "hacerse mujer". Si bien ambos están asociados básicamente a la idea de la edad, veremos que la forma en que se construye la feminidad y la masculinidad difiere notablemente, de ahí la necesidad de tratarlos como modelos separados. El tercer modelo se centra en los conceptos de responsabilidad y racionalidad, nos muestra el paso del sujeto que se comporta como un niño pequeño que hace lo que quiere, al sujeto responsable y racional que acata la norma de la comunidad. Por razones de espacio no podemos exponer un ejemplo para cada uno de estos modelos. No obstante, nos ha parecido interesante presentar al menos un cuento, particularmente destacable desde la perspectiva teórica. Se trata de un cuento en el que la protagonista "se hace mujer".

Este texto representa un tipo particular de relato, escritos por niñas narrando historias de personajes femeninos:

*“La vida de Lara: se enamoró de un chico llamado Javier, ella antes veía esto de enamorarse una chorrada, Lara nunca pensó que el chico le fuera a ser pasar por la cabeza el caviar [cambiar] de personalidad y de aspecto, Lara pensó que se cambiaba de personalidad y aspecto a lo mejor podía gustar a este chico, ella cambio empezó a vestir con una chica normal y no seguir como antes con chandals sin peinar con nudos en el pelo etc. Se le podría decir que era un machote pero ahora según ella se dedicaría a cuidar su cuerpo y ser normal. Él era muy distinto a ella, era: honesto, simpático, agradable, guapo, sincero, no le gustaba la violencia ni la maldad ni las injusticias. Cuando el iba por la calle y veía algo malo lo detenía. A menudo ellos dos se encontraron en varias veces en bares, discotecas, en la compra, en el cine, este chico era muy lanzado y empezó hablar con Lara mas adelante tuvieron hijos y se fueron a vivir a una casa a las afueras de Marimbó” (Mujer, 13 años, escuela católica, nivel socioeconómico bajo).*

Encontramos en este cuento abundantes referencias a la idea de normalidad v/s anormalidad. Se vincula la transgresión de la norma de la comunidad a la transgresión de la propia esencia. Esta relación tiene un carácter recursivo: la transgresión de la norma se explica por la violación de la concepción "normal" de feminidad, la que a su vez se explica por la transgresión de la norma. Podemos ver reflejada la asociación entre estas dos formas de transgresión en las ideas de *“personalidad y aspecto”*, que la autora menciona varias veces en su relato. La protagonista tiene una personalidad y un aspecto inadecuado, que no calza con el molde socialmente construido, e impuesto, de normalidad. Estos dos elementos actúan en forma conjunta dentro del relato, retroalimentándose mutuamente y formando una suerte de círculo vicioso, el cual queda plasmado en el texto en la figura del "machote". A este círculo vicioso se le opone un círculo virtuoso representado en el texto por la imagen contraria, la de Javier. El encuentro entre estos dos personajes permitirá el cambio de la protagonista, el paso de la anormalidad a la normalidad.

#### 4. CONCLUSIONES

Los datos presentados en esta comunicación muestran algunos de los contenidos más relevantes del imaginario social infantil, subyacente en los cuentos escritos por los niños/as. Son un indicativo de la imagen de nosotros y la identidad, y la tolerancia que tienen respecto a la diferencia, de ahí la radical importancia de seguir estudiando esta problemática. En sociedades cada vez más complejas y multiculturales como la nuestra, resulta imprescindible conocer el contenido de las RS de los niños/as, para detectar y trabajar de manera activa en los estereotipos presentes en su discurso y procurar la reflexión y la construcción de un conocimiento colectivo que permita integrar e incluir la diferencia. Los resultados de la técnica Cuento Inconcluso son prometedores. Constituye una herramienta de investigación, pero también de acción, que puede ser utilizada no sólo con fines académicos sino para la transformación educativa. Invitamos a los educadores/as a emplear esta herramienta como parte de procesos de investigación-acción. Nuestro propósito ha sido sentar una primera base empírica para desarrollar una sociología de la infancia, centrada en el niño/a y en la acción educativa.

## REFERENCIAS

- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- DURKHEIM, E. (1982). *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa. El Sistema Totémico en Australia*. Madrid: Akal.
- FARR, R. (1983). "Escuelas europeas de psicología social: la investigación de las representaciones sociales en Francia". *Revista Mexicana de Sociología*, 45 (2).
- GERGEN, K. (1993). "El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna". *Sistemas familiares* (año 9 número 2).
- MOSCOVICI, S. (1985-1986). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- URMENETA, A. R. (2008) *Reificación, reproducción y resistencia al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles*. Tesis para optar al grado de doctora en sociología. Mimeo. Barcelona: en registro, Universidad de Barcelona.

# **ESTUDIO INVESTIGATIVO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SOFTWARE LIBRE A NIVEL ANDALUZ Y SUS REPERCUSIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

**Aguaded Gómez, José Ignacio; Guzmán Franco, María Dolores  
y Tirado Morueta, Ramón, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO**

Este estudio, inserto dentro de la convocatoria del Plan Nacional de I+D 2004-2007, con clave de aprobación SEC-2004-01421-EDUC, ha tenido como objeto el describir el impacto más reciente de las tecnologías telemáticas de comunicación en la educación, en la Comunidad Autónoma Andaluza, en un entorno novedoso, como son los nuevos «Centros TIC», caracterizados por su alto nivel de tecnologización en la educación primaria y secundaria (Aguaded, 2008).

En este trabajo, centrado en una muestra significativa la primera promoción de Centros TIC andaluza nos ha interesado describir el impacto de estos nuevos recursos telemáticos, no sólo a nivel institucional en cuanto a organización de centros, sino también a nivel de aulas de clase y, por tanto, en cuanto a las repercusiones directas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos que pretendía este proyecto de investigación se orientaron por tanto a describir el estado actual de uso de los medios tecnológicos en los centros educativos TIC para analizar la rentabilidad global de estos programas y su incidencia en la vida de los centros, obteniendo información contrastada sobre el grado de implementación de los nuevos recursos de software libre en los centros TIC y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje generados directamente en las aulas. Para ello se pretendía identificar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, crítica y plural, de las tecnologías de la

información en el ámbito educativo y elaborar propuestas de formación del profesorado en el ámbito de las tecnologías de la información como auxiliares didácticos, técnicas de trabajo y objetos de estudio, determinando las competencias informáticas y telemáticas claves para el desenvolvimiento ciudadano de los alumnos/as de primaria y secundaria.

La población sobre la que se realizó la investigación la constituyeron en realidad los centros TIC andaluces de la primera promoción de 2003, esto es 56 centros en Andalucía. En este sentido, tal como apuntaremos el estudio apuesta por un muestreo aleatorio por conglomerados, ya que consideramos importante no romper la unidad de los centros, con 16 centros muestrales y 800 profesores seleccionados al azar es una muestra representativa para este estudio.

Todo el proceso investigador ha generado un conjunto de evidencias destacadas que resaltaremos en el desarrollo del trabajo. Así podemos afirmar que la presencia de las TIC en los centros educativos, promovida por la política de impulso de la sociedad del conocimiento de la Junta de Andalucía, ha generado un aumento notable (casi del 70%), progresivo y continuado, de su uso en las aulas. La mayoría de profesores declara utilizar las TIC regularmente en sus clases, mientras que algo más de una tercera parte dice no usarlas con tal regularidad. Su utilización es más frecuente a medida que avanzamos en los niveles y etapas... Las TIC se utilizan, fundamentalmente, para buscar información y reforzar los aprendizajes. No obstante, se aprecia que sigue sin aprovecharse el verdadero potencial de las TIC, indicado por los mismos profesores, que no es otro que su posibilidad comunicativa y de trabajo cooperativo entre alumnos de diversas localidades, nacionalidades y culturas, ahora próximos gracias a la Red Internet.

En este estudio, tal como veremos en el desarrollo del mismo, no podemos considerar los efectos del uso de las TIC en los centros docentes hasta que no se produzca una verdadera integración normalizada de las mismas en las dinámicas de aula, circunstancia que aún no es observable de forma sistemática. Si bien, cabe afirmar que las TIC comienzan a percibirse como recursos complementarios que abren las posibilidades didácticas limitadas en otros tiempos por el uso exclusivo del libro de texto. En todo caso, el aprovechamiento didáctico de estos recursos y las consecuencias favorables que puedan tener conlleva un giro en la mentalidad del profesorado, circunstancia que, como algunos directores de centro afirman, está comenzando a producirse. Se trata de un cambio en la manera de entender la enseñanza, desde la que el conocimiento tiene múltiples fuentes de acceso.

## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

La finalidad de este estudio estuvo orientada a la descripción del impacto de las tecnologías telemáticas de comunicación en un entorno novedoso, los llamados «Centros TIC», caracterizado por el elevado número de tecnologías incorporadas tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria.

Como objetivos específicos de esta investigación nos marcamos los siguientes:

1. Describir rigurosamente, desde una perspectiva científica, el estado actual de uso de los medios tecnológicos en los centros educativos TIC para analizar la rentabilidad global de estos programas y su incidencia en la vida de los centros.

2. Obtener información contrastada sobre el grado de implementación de los nuevos recursos de software libre en los Centros TIC y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje generados directamente en las aulas.
3. Identificar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, crítica y plural, de las tecnologías de la información en el ámbito educativo.
4. Elaborar propuestas de formación del profesorado en el ámbito de las tecnologías de la información como auxiliares didácticos, técnicas de trabajo y objetos de estudio.
5. Determinar competencias informáticas y telemáticas claves para el desenvolvimiento ciudadano de los alumnos/as de Primaria y Secundaria.

Como hipótesis de partida de esta investigación, nos planteamos la siguiente:

Partimos de la creencia de que la mera presencia de equipos, programas y tecnología no supone una mejora en los procesos educativos. La gestión de los programas desde las administraciones educativas, factores organizativos como los procesos de formación del profesorado movilizados desde el centro y las concepciones educativas que maestros/as y profesores/as tienen sobre los recursos tecnológicos van a condicionar el aprovechamiento didáctico que se haga de estos. La descripción analítica del uso e integración didáctica de la informática y la telemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de los Centros TIC, así como de sus factores condicionantes, nos permitirán extraer indicadores de referencia que nos permitan valorar el aprovechamiento didáctico de las TIC y sugerir propuestas de mejora consecuentes.

### **3. CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Relativas al primer objetivo**

*Describir rigurosamente, desde una perspectiva científica, el estado actual de uso de los medios tecnológicos en los centros educativos TICs para analizar la rentabilidad global de estos programas y su incidencia en la vida de los centros.*

1) La presencia de las TICs en los centros educativos, promovida por la política de impulso de la sociedad del conocimiento de la Junta de Andalucía, ha provocado un aumento notable (casi del 70%), progresivo y continuado, de su uso en las aulas.

2) Las TICs se vienen usando fundamentalmente para buscar información y reforzar los aprendizajes. No se aprovecha el verdadero potencial de las TICs, indicado por los mismos profesores, que no es otro que su posibilidad comunicativa, y de trabajo cooperativo entre alumnos de diversas localidades, nacionalidades y culturas.

3) En general, el profesorado está satisfecho con la seguridad, velocidad y estabilidad de la red del centro, aunque algo menos con otros equipos físicos como CPUs, impresoras, portátiles, etc.

4) El uso de las TICs ha supuesto, hasta el momento, pocos cambios metodológicos, las aplicaciones que más se utilizan son de reforzamiento, muy por encima de otras como

presentaciones, juegos educativos, proyectos de aprendizaje colaborativo, tutoriales, simulaciones, webquest y «cazas del tesoro», programas de creación de imágenes y weblog.

5) El profesorado que manifiesta que sus procesos de enseñanza-aprendizaje han cambiado afirman que sus clases se vuelven más activas y participativas facilitando el aprendizaje autónomo de los alumnos, y adquiriendo nuevos conocimientos a través de trabajos de investigación en los que el profesor pasa a ser un guía en el aprendizaje de sus alumnos.

6) A nivel de centro, en general, se ha producido un tránsito hacia una cultura cooperativa, caracterizada por una mayor colaboración y comunicación entre los profesores, un aumento del sentimiento de unidad ante un reto común, así como un incremento de la implicación del profesorado en las actividades de formación.

7) Como conclusión del análisis ideológico del profesorado ante la presencia de las TICs en la educación afirmamos que el profesorado, en general, percibe las TICs bajo una ideología reformista y tecnócrata, al considerarlas como recursos valiosos por su potencial didáctico y educativo, así como por su intrincada presencia en todos los sectores y ámbitos sociales.

8) No obstante, podemos identificar, al menos, dos grupos de profesores: «creyentes» y «agnósticos». En los primeros predomina claramente la idea reformista y tecnócrata sobre el resto; los segundos no manifiestan inclinación hacia alguna ideología (Cabero, 2001).

### **3.2. Relativas al segundo objetivo**

*Obtener información contrastada sobre el grado de implementación de los nuevos recursos de software libre en los centros TICs y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje generados directamente en las aulas*

1) Una de las piedras angulares que configuran los Proyectos de Centros TICs son los materiales, basados en software libre, integrados en las plataformas e-centros o en las webs de centros.

2) La plataforma generalmente usada al inicio de estas medidas de impulso tecnológico de la Junta de Andalucía fue E-ducativa, si bien se ha producido un giro en la hacia el uso de la plataforma institucional Helvia, frente a otras menos usadas como Moodle e Interact.

3) El que no se contemple que profesores y alumnos puedan usar las plataformas desde fuera del centro educativo es un hecho que limita el potencial comunicativo de estos recursos.

4) Un análisis detallado de las plataformas muestra un nivel bajo de «accesibilidad», al no contemplarse herramientas como el mapa de navegación, idioma adaptable, interfaz variable, o pautas de accesibilidad W3C.

5) En cuanto a los recursos incluidos en las plataformas concluimos que se observan ciertas diferencias interesantes entre los CEIPs y los IES. En este sentido, encontramos que los CEIPs contienen proporcionalmente una media mayor de recursos que los IES en sus plataformas.

6) Las materias en las que se encuentran más recursos son los relacionados con asignaturas/contenidos/departamentos de Ciencias sociales, Geografía e Historia y Economía y matemáticas, seguidos de áreas de Ciencias Naturales, Biología, Geología y Física y Química; junto a Conocimiento del medio en los CEIPs. Si bien, también hemos de indicar que hemos encontrado una gran cantidad de recursos para el Claustro de profesores, y Ética y Religión. En cambio, las áreas en las que hemos encontrado menos documentos y/o recursos han sido la de Tutoría y Orientación, actividades extraescolares y complementarias y gestión de centro y Consejo Escolar, otras como las de Educación Física, Educación Artística y Musical.

7) En cuanto a la tipología de los recursos observamos que la mayoría son enlaces a otras páginas externas a la plataforma y recursos multimedia.

8) El nivel de uso de herramientas de software libre está relacionado con la presencia del recurso en el centro, con su grado de conocimiento e importancia atribuida por el profesorado, estando en general asociado con el grado de satisfacción provocado por el mismo. Así, las aplicaciones más utilizadas son Mozilla, OpenOffice y Séneca. En un uso intermedio se sitúan Educativa, Clic, Impress y Andared. Las menos usadas son Interact y Evolution. Las que producen mayor satisfacción son Mozilla, OpenOffice, Impress, Moodle, Hotpotatoes y Educativa, mientras que las menos satisfactorias son Pasen, Evolution y Séneca.

9) Las aplicaciones didácticas más usadas y que despiertan mayor satisfacción entre el profesorado son la búsqueda de información, los programas de reforzamiento y las presentaciones:

10) La naturaleza y origen de los materiales puede ser muy diverso. Así podemos encontrar materiales instalados en los propios equipos, muchos de ellos desconocidos por la mayoría del profesorado, hasta los de elaboración propia pasando por materiales disponibles en Internet. La realización de materiales propios por el profesorado parece ser una labor estimulante para quienes la realiza o participa.

11) Asimismo, actualmente se comienza a utilizar nuevas herramientas como el wiki, la Web.0 o la Web.1, así como otro tipo de software que no se emplea mucho por limitaciones del propio programa.

12) En un segundo nivel de análisis encontramos que el uso de herramientas y aplicaciones didácticas, los efectos que el mismo ha tenido en la dinámica comunicativa del aula, el conocimiento que los profesores tienen de estos recursos y su implicación en los procesos formativos derivados de la incorporación de las TICs al centro dependen en parte de factores profesionales y personales del profesorado, así como de la etapa educativa.

13) Hasta el momento no podemos afirmar que en general se haya producido un cambio en la dinámica de clase debido al uso de las TICs en el aula. Para ello, estos recursos tendrían que estar integrados con normalidad en la dinámica del aula. En cambio, nos encontramos que su uso, suele ser irregular, puntual y discontinuo.

14) No obstante, el uso de medios tecnológicos provoca un aumento de la motivación de los alumnos que se traduce en una actitud más favorable hacia las tareas académicas propuestas por el profesor, mejorando la atención a sus indicaciones y su implicación en el aprendizaje.



15) No podemos hablar de los efectos del uso de las TICs en los centros docentes hasta que no se produzca una verdadera integración normalizada de las mismas en las dinámicas de aula, circunstancia que aún no se ha producido.

17) No obstante, según manifiestan muchos directores de centro, el conocimiento comienza a verse más distribuido, los alumnos interactúan con el profesor, se generan nuevos ritmos de clase, hay una mayor autonomía en la búsqueda y tratamiento de la información, etc.

### **3.3. Relativas al tercer objetivo**

*Identificar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, crítica y plural, de las tecnologías de la información en el ámbito educativo*

#### **3.3.1. Sugerencias a nivel de centro**

1) Los proyectos para una integración didáctica, crítica y plural, de las tecnologías de la información en el ámbito educativo deben surgir a iniciativa del equipo directivo, así como, al menos, de un grupo de profesores que este convencido con la iniciativa, contando con el apoyo de la administración y del claustro.

2) La experiencia previa del centro en proyectos de innovación educativa es un factor que revela fundamental para el aprovechamiento de los proyectos.

3) Los primeros centros no tuvieron opción a diseñar nada, el Proyecto TIC estaba concebido de antemano como una medida que implicaba la incorporación de determinado número de ordenadores en determinadas aulas.

4) El grado de implicación y respuesta de la comunidad escolar en estos proyectos ha sido diversa. Para los responsables e impulsores del proyecto, suele resultar una ocasión privilegiada para modernizar los centros y ser modélicos en su entorno. Los estudiantes, ante la presencia de ordenadores e Internet en las aulas muestran desde el principio un alto grado de aceptación y entusiasmo. Las familias aceptan con interés este tipo de proyectos, sobre todo en los centros en que se realizan actividades de información y comunicación con los padres y madres.

5) Entre el profesorado pueden encontrarse reacciones contrarias, desde docentes que acogen la iniciativa con entusiasmo y optimismo, a aquellos que reaccionan con desconcierto y rechazo ligado a la incertidumbre generada por el cambio, pasando por los que adoptan una actitud incrédula.

6) Se está produciendo un tránsito desde la coordinación unipersonal hasta el desarrollo de una coordinación colegiada como agente de desarrollo del proyecto.

#### **3.3.2. Sugerencias a nivel de administración**

1) El éxito de las medidas de impulso de la Junta de Andalucía para acercarnos a una sociedad del conocimiento concretadas en el programa de Centros TICs sólo podemos afirmarlo, en la medida en la que las TICs estén integradas con normalidad en la vida de estos centros educativos, y en consecuencia estén produciendo proyectos innovadores.

2) Un proyecto de esta naturaleza exige una política de acompañamiento. El profesorado ha invertido un gran esfuerzo, fuera y dentro del centro, movido por su profesionalidad. Sin embargo, con la ausencia de incentivos, estímulos y apoyo por parte de la administración se corre el riesgo de que la implicación del profesorado decaiga.

3) La figura del coordinador TIC, como dinamizador de procesos de innovación didáctica, resulta esencial e imprescindible para el impulso de estos proyectos.

4) La gestión centralizada del sistema plantea dudas razonables, aunque es una opción ventajosa, por seguridad y eficacia, siempre que no se sature el servicio.

5) La inestabilidad de la plantilla es otro de los factores que condicionan el desarrollo del proyecto.

6) La evaluación y seguimiento de los proyectos es un aspecto fundamental para la mejora y crecimiento de los proyectos tanto a nivel docente, organizativo como de administración.

7) Plantear a priori una dotación de ordenadores para todas las aulas de un centro educativo es un error, dado que en muchas materias y en ciertos contextos no es necesario su uso.

8) Las primeras promociones contaron con un mobiliario muy inflexible en cuanto a la movilidad de las mesas, limitada también por el cableado, y a las posibilidades de espacio en las mismas ocupadas en gran parte por un monitor CRT.

9) La presencia de las TICs exige una nueva organización de los espacios que las tenga presente permitiendo la explotación de sus posibilidades didácticas sin perjuicio de otras dinámicas oportunas.

10) La creación de un repositorio centralizado y actualizado de software debe ser uno de los pilares básicos de una política de impulso de las TICs en los centros educativos.

11) La actitud lúdica de los estudiantes hacia las TICs puede derivar en un posible obstáculo para el rendimiento.

12) El desarrollo de nuevos materiales, adaptados al centro y a sus alumnos es un aspecto esencial para el aprovechamiento de las TICs.

13) Uno de los principales valores y atractivo de las TICs es su potencial comunicativo.

### ***3.3.3. Sugerencias a nivel de aula***

1) Una de las principales razones que impulsa al profesorado a utilizar las TICs es su capacidad de motivación hacia el trabajo que ejerce en los alumnos.

2) La integración de las TICs en las programaciones requiere, especialmente en los comienzos, un esfuerzo de planificación adicional.

3) Las innovaciones hay que entenderlas como un proceso de acción didáctica basada en la reflexión y evaluación continua de lo experimentado.

4) No obstante, estamos asistiendo a una ausencia de coordinación y de información entre el profesorado que se pone de manifiesto especialmente en que lo nuevo no se da a conocer.

5) El uso de estos nuevos recursos ha supuesto una mayor implicación de los alumnos en la clase especialmente en aquellos casos en los que tradicionalmente se han usado métodos fundamentalmente transmisivos.

6) Que el profesor decida usar las TICs y lo haga va a depender en parte de la actitud del grupo hacia el trabajo autónomo y activo.

7) Los estudiantes deberán irse acostumbrando a dinámicas de trabajo más activas acordes con los tiempos actuales.

### **3.4. Relativas al cuarto objetivo**

*Elaborar propuestas de formación del profesorado en el ámbito de las tecnologías de la información como auxiliares didácticos, técnicas de trabajo y objetos de estudio.*

1) Destaca el hecho de que a partir de la aprobación del Proyecto TIC en los centros, más del 90% del profesorado se ha implicado en actividades formativas.

2) El coordinador TIC ha sido la principal figura que ha impulsado y dinamizado los distintos procesos formativos en los que el profesorado se ha implicado, teniendo que superar reticencias internas entre los colegas.

3) El Proyecto TIC ha supuesto un cambio radical, lento y progresivo en el uso didáctico de la informática en el aula.

4) Los procesos de formación movilizados han generado nuevas dinámicas de trabajo en equipo y desarrollo profesional, como los grupos de trabajo, que han ido creando una cultura de formación permanente aportando seguridad y aumentando la confianza del profesorado ante las mismas.

5) El nivel de formación técnica y didáctica en el uso y desarrollo de TICs es medio, superando ligeramente su competencia didáctica a la técnica.

6) Las modalidades formativas han evolucionado desde estilos autodidactas y a través de cursos del CEP antes del inicio del proyecto a un predominio de la formación en el centro, poco desarrollada antes del programa de Centros TICs.

7) El inicio de los procesos formativos puede resultar desconcertante si en el centro no se cuenta con recursos suficientes que permitan la comprensión y práctica de nuevas herramientas y procesos didácticos innovadores.

8) Recurrir a compañeros expertos del propio centro parece una opción más adecuada que el uso de agentes externos dado que hay un conocimiento previo del grupo que facilita una organización adecuada de los agrupamientos por niveles de capacitación.

9) La formación técnica del profesorado resulta un problema previo a solucionar y una condición necesaria e imprescindible para que los recursos tecnológicos puedan usarse.

10) Las acciones formativas deberían integrarse en los proyectos de Centros TICs configurando así el proyecto y proceso de integración de estos recursos en la organización escolar, en las áreas de conocimiento y en las dinámicas de trabajo docente.

11) Para el desarrollo de estos procesos formativos resulta esencial la figura del coordinador TIC dedicada a tareas de dinamización de acciones formativas siempre que pueda desligarse de sus actuales labores «técnicas».

12) Son muy diversas las estrategias de formación inicial utilizadas por los centros docentes para la implicación de su profesorado en la integración curricular de las TICs (minicursos, sesiones formativas basadas en el intercambio de experiencias, protocolos de acción, grupos de trabajo, formación basada en la acción, enseñanza on-line, uso de redes profesionales, etc.).

13) La dinamización de todos estos tipos de medidas formativas y de uso dirigido de las TICs en las áreas curriculares pasa por procesos de reflexión previos en los que se identifique con claridad la dirección y sentido del uso de los recursos tecnológicos, así como las competencias tecnológicas que se quieren desarrollar en los alumnos.

14) Hay que destacar el enorme esfuerzo que la puesta en marcha de estos proyectos ha supuesto al profesorado en términos de dedicación a la formación, búsqueda, creación y experimentación de nuevos materiales.

15) Las medidas de integración de las TICs a los centros docentes no pueden limitarse a la dotación de equipamiento, sino que deben tener previsto el coste económico que su desarrollo implica.

16) La consecuencia de la ausencia de incentivos para la formación del profesorado en los planes de integración curricular de las TICs en los centros docentes, está generando actitudes pasivas y conformistas en el profesorado, así como el abandono de los coordinadores TIC en muchos centros y la consecuente depresión del proyecto.

### **3.5. Relativas al quinto objetivo**

*Determinar competencias informáticas y telemáticas claves para el desenvolvimiento ciudadano de los alumnos/as de primaria y secundaria.*

1) El profesorado entiende que la búsqueda y el tratamiento de la información son habilidades fundamentales para evitar el analfabetismo digital.

2) Los alumnos han nacido con esta tecnología y aprenden muy deprisa al tener las destrezas necesarias para trabajar con estos nuevos medios.

3) Siendo la búsqueda de información una de las aplicaciones didácticas más frecuentes en las aulas TICs, el desarrollo de la competencia crítica como capacidad de selección en las informaciones y datos que se van adquiriendo, se convierte en uno de los principales retos y logros que justifican, en parte, el proyecto de Centros TICs.

4) Resulta imprescindible contar con un modelo pedagógico-didáctico que garantice el desarrollo de competencias clave en el alumnado.

5) Las TICs ofrecen la posibilidad de aprender a aprender. El alumnado al enfrentarse a esta diversidad de recursos e información, se enfrenta al reto de aprender a sintetizar, consensuar, compartir, canalizar conocimientos, a ser autónomo en su aprendizaje y agente del mismo.

6) Entre el profesorado aparece una nueva preocupación: la crisis de las competencias lingüísticas. El modo de lectura y expresión es diferente a la lecto-escritura verbal. La información se capta de forma muy rápida, telegráfica, tipo flash. Por tanto, se plantea un nuevo reto ante la pérdida de capacidad de lenguaje verbal y escrito.

#### **4. REFERENCIAS**

AGUADED, J.I. (2008) (Coord.): *Observatics. La implementación del software libre y sus repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Huelva, Departamento de Educación (Grupo de Investigación @gora).

CABERO, J. (2001): «La evaluación e investigación sobre los medios de enseñanza», en CABERO, J. (Ed.): *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona, Paidós; 447-490.

CEBRIÁN, M.; RUIZ, J. y RODRÍGUEZ, J. (2007): *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga, Universidad de Málaga, Grupo de Investigación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

# **LA EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO HACIA LAS PLATAFORMAS DE TELEFORMACIÓN**

**Díaz Gómez, Rocío; *Universidad de Huelva*  
y Marín Díaz, Verónica; *Universidad de Córdoba***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El sistema de enseñanza tradicional tenía tres problemas graves, -geográficos, temporales y de demanda- (Fondos, 2006), en su desarrollo, con la aparición e introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en los centros docentes tal realidad va cambiando día a día, tendiendo a desaparecer. La conjugación del binomio TICS-educación nos lleva a pensar en tres beneficios que tal matrimonio pueden aportar a la práctica docente. La innovación educativa que provoca la nueva situación tecnológica para el docente implica que la aplicación de las TICS en las aulas debe ser real, dado que inicialmente satisfacen necesidades educativas reales.

Esta realidad tecnológica ha visto su fruto en el desarrollo de una nueva forma de entender la docencia tanto en el campo presencial como a distancia. La llegada de un nuevo sistema de enseñanza a nivel universitario, hablamos del proceso de Bolonia, supone un reto para los teóricos y prácticos de la enseñanza universitaria. La apertura del sistema supone la creación y asunción de nuevos recursos que han visto en las TICS una nueva forma de expresión. El recurso más desarrollado, dado que hunde sus raíces en la tradicional educación a distancia es el sistema e-learning.

La nueva concepción de la enseñanza universitaria a través de los sistemas e-learning, hunde sus raíces en la educación a distancia de corte tradicional como medio transmisor de contenido. Un rasgo que define hoy en día la formación en red o teleformación es el empleo de una gran variedad de aprendizajes de corte tecnológico (Boom y colaboradores, 2005). Para que este binomio tenga una continuidad en el tiempo Sangrá (2004, 79), tomando las aportaciones de Rosenberg (2001: 28-29), establece tres criterios claves para su desarrollo:

- a) que se realice en red.
- b) que se haga llegar al usuario final a través de un ordenador.
- c) que esté centrado en la más amplia visión de soluciones al aprendizaje que vaya más allá de los paradigmas tradicionales de la formación”

La suma de la enseñanza tradicional y la red, además de propiciar un aprendizaje interactivo y autónomo al alumnado universitario, ayuda a romper limitaciones de tipo geográfico y/o temporal, las cuales pueden provocar que su proceso de formación y/o aprendizaje se vea menoscabado. Además de ello se produce un nuevo campo de trabajo que flexibiliza la enseñanza universitaria, ya que aporta numerosos beneficios -se aplica a la enseñanza y el aprendizaje en cualquier lugar que estos ocurran: on-campus, off-campus y cross campus; proporciona flexibilidad de lugar, tiempo, métodos y ritmo de enseñanza-aprendizaje; se trata de un modelo centrado en el alumno más que en el profesor; busca ayudar a los estudiantes a convertirse en independientes, autónomos, en la línea de aprendizaje a lo largo de toda la vida y supone cambios en el rol del profesor, quien para ser mentor y facilitador del aprendizaje, pero también del alumnos (Salinas, 2004:475)-.

La enseñanza a través de la red incide directamente en los roles que tanto el alumno como el profesor universitario desempeñan. El rasgo característico de aquél es su autonomía para desarrollar su proceso de aprendizaje. El alumnado toma las riendas de su vida académica, desarrolla nuevas competencias en torno a las TICs potenciando, principalmente, el aprendizaje colaborativo, el cual ayuda en la creación de comunidades de aprendizaje donde el rol del estudiante es ser director de su acción. Por su parte, el profesorado se convierte en facilitador de dicho proceso, redefiniendo su desarrollo profesional y potencia la creación de comunidades de aprendizaje, además de facilitar un aprendizaje flexible al igual que sus procesos de ‘reformación’. Esta nueva forma de entender y vivir la enseñanza superior ayuda a romper el aislamiento que ha caracterizado las aulas universitarias en particular y a la Universidad en general.

## **2. LAS PLATAFORMAS DE TELEFORMACIÓN: NUEVA FORMA DE ENSEÑANZA**

El recurso más utilizado dentro de los sistemas *e-learning* es el llamado Sistema de Administración de Aprendizaje (LMS) o Ambientes Virtuales de Aprendizaje (VLE). A grosso modo podemos entender los LMS como *un sistema de gestión de aprendizaje es una aplicación residente en un servidor de páginas web en la que se desarrollan las acciones formativas. Es un lugar donde alumnos, tutores, profesores o coordinadores se conectan a través de Internet para descargar contenidos, ver el programa de asignaturas, enviar un correo al profesor, charlar con los compañeros, debatir en un foro, participar en una tutoría, etcétera* (Muñoz Arteaga y colaboradores, 2006: 110); en definitiva, gestionan la parte

administrativa de los cursos, además del seguimiento de actividades del alumnado así como su avance, -si éste se produce-. En el ámbito educativo a nivel andaluz las dos plataformas más empleadas son *Moodle* (software libre) y *WebCT*.

Consideramos que la plataforma Moodle, donde desarrollamos nuestros cursos en las universidades de Córdoba reúne todas las condiciones de un buen entorno virtual de formación del alumnado. Cualquier plataforma de formación debe incorporar diferentes elementos que le lleven a superar la mera transmisión de información y hagan que se conviertan en un entorno rico y variado de enseñanza y aprendizaje. Para ello, es necesario que se discriminen diferentes interfaces para los distintos usuarios que participen en la experiencia: profesor, estudiante, y administrador del sistema; que se establezcan herramientas de comunicación (e-mail, chat, audio-videoconferencia...) que funcionen de forma amigable y sin el requisito de conocimientos tecnológicos elevados por los usuarios; que se incorporen herramientas de navegación que faciliten la identificación y recuperación de la información; que posibilite el control y seguimiento por el formador del itinerario formativo seguido por el estudiante; que incorpore en el diseño de los materiales de actividades de profundización y desarrollo, y no solo informativas; y que el funcionamiento de la tutorización sea reglada desde el principio, estableciendo las normas de utilización, los tiempos de disponibilidad del tutor, cumpliendo los tiempos de forma constante, y minimizando los errores técnicos de funcionamiento.

Se han venido denominando Aulas Telemáticas, Abiertas o Virtuales a un gran espectro de entornos o interfaces informáticos de interacción entre el profesorado, el alumnado y los materiales, destinados a producir el aprendizaje. Estos espacios deben responder a todas las necesidades que pueden surgir en un proceso formativo y así como en los centros de educación tenemos aulas, laboratorios, secretarías (zonas de administración), despachos, salas de reuniones, zonas de recreo, etc., en los espacios telemáticos deben encontrarse igualmente aulas, multimedias manipulativos, zonas de administración, zonas de tutorización, escenarios para las reuniones, etc. En este primer cuadro se muestra la equivalencia entre los espacios de un entorno presencial y otro virtual.

### **3. EL ENTORNO MOODLE. NUESTRO ENTORNO**

La plataforma de formación denominada Moodle<sup>1</sup> fue diseñada por Martin Dougiamas<sup>2</sup> en 2002. Para el desarrollo de su plataforma se apoyó en las ideas del constructivismo pedagógico, quien afirma que el conocimiento se construye en la mente del alumnado en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas, y en el aprendizaje colaborativo.

Un docente que trabaja desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el estudiante, el cual le ayuda a construir su conocimiento basándose en sus habilidades y conocimientos propios, en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que se considera que los estudiantes deben conocer.

---

<sup>1</sup> La palabra Moodle era al principio un acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (*Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos*),

<sup>2</sup> Antiguo administrador de WebCT en la Universidad Tecnológica de Curtin..



Por ello podemos decir que Moodle es un sistema de gestión de recursos de libre distribución (*course management system, CMS*) que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea.

Como dato estadístico de la gran repercusión que dicho recurso está teniendo señalar que hasta diciembre de 2006, la base de usuarios registrados en Moodle incluía más de 19.000 enlaces, estando traducido a más de 60 idiomas.

#### 4. MÉTODO

El trabajo que presentamos aquí responde a un estudio descriptivo, llevado a cabo en octubre de 2008 entre los estudiantes matriculados titulación de Licenciado en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Ecuación de la Universidad de Córdoba, en la asignatura de primer curso denominada “Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum” de carácter troncal. A través de la administración de un listado de actitudes se trataba de saber cuáles eran las actitudes que los estudiantes tenían ante el uso de plataformas para el desarrollo de su formación como psicopedagogos. Dicha escala está compuesta por 28 ítems, presentando una fiabilidad del 0.970 lo que indica un nivel elevado de contingencia interna del conjunto de ítems, presentando el instrumento garantías de fiabilidad, siendo el intervalo de respuestas de las preguntas de carácter ordinal. Hemos empleado el formato de escala Likert, con valores 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (Parcialmente en desacuerdo), 3 (Indiferente), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).

En este estudio hemos tratado de abarcar tanto actitudes positivas hacia el uso de las plataformas de teleformación (PT) referidas al proceso de crecimiento personal del alumnado, como pueden ser “*Usaré las PT si antes reflexionamos sobre su sentido didáctico*” (ítem 13), “*Las PT son importantes para relacionarse socialmente*” (ítem 22); como de actitudes de crecimiento de la institución universitaria: “*Las PT pueden ayudarnos a cambiar el futuro de la educación superior*” (ítem 3) o “*La Universidad debería exigir el uso de PT en todos sus centros*” (ítem 20). También encontramos referencias al desarrollo de la actividad en el aula “*Las PT hacen la rutina de la clase más relajada (dinámica)*” (ítem 8).

La población estaba compuesta por 36 sujetos de los cuales participaron un 90%, es decir, la muestra resultante estaba conformada por 32 sujetos, de los cuales el 82,6% eran mujeres y el 17,4% eran hombres, estando la edad media en torno al intervalo 20-21 años con 7 estudiantes.

#### 5. RESULTADOS INICIALES OBTENIDOS

Tabla nº 1 Análisis Estadístico Básico

ACTITUDES	M	D.Típica
1. El uso de PT es un derecho de los alumnos.	4,13	1,358
2. La igualdad de acceso a las PT pueden reducir las diferencias socio-culturales de los alumnos.	4,00	1,414
3. Las PT pueden ayudarnos a cambiar el futuro de la educación superior.	3,75	1,430
4. Las PT me permiten relacionarme con otras personas de otros centros educativos.	2,97	1,239
5. Uso las PT cuando veo que mis compañeros las usan y se implican.	2,60	1,453
6. Las PT hacen que los alumnos se comuniquen más.	2,97	1,474
7. Las PT cumplen las expectativas didácticas que tenía sobre ellas.	2,59	1,323

8. Las PT hacen la rutina de la clase más relajada (dinámica).	2,83	1,117
9. Las PT hacen que sea difícil separar el tiempo libre del trabajo docente.	3,07	1,31
10. Internet es un recurso valioso para la docencia.	3,86	1,239
11. Uso las PT y seguiré usándolas.	3,41	1,240
12. Las PT desarrollan valores sociales.	3,03	1,351
13. Usaré las PT si antes reflexionamos sobre su sentido didáctico.	3,03	1,273
14. Usaré las PT si periódicamente evaluamos sus resultados.	3,17	1,234
15. Uso las PT si tenemos un proyecto docente en el que integrarlas.	3,10	1,322
16. Uso las PT si en esta decisión se implica el Dpto y el Centro.	3,21	1,346
17. Antes de usar las PT prefiero estudiar a dónde nos puede llevar esta decisión.	3,27	1,461
18. Es bueno para la educación utilizar los avances tecnológicos.	3,97	1,326
19. Las PT hacen que el aprendizaje resulte más fácil.	3,50	1,306
20. La Universidad debería exigir el uso de PT en todos sus centros.	3,40	1,499
21. Conocer y usar las PT es fundamental para la educación superior de hoy.	3,57	1,331
22. Las PT son importantes para relacionarse socialmente.	3,27	1363
23. El uso de las PT en la enseñanza facilita el aprendizaje activo.	3,40	1,380
24. Con las PT podemos aprender investigando y en colaboración	3,70	1,119
25. El uso de PT permite realizar modelos de aprendizajes innovadores.	3,67	1,115
26. Usaría más las PT si me formaran para usarlas.	3,80	1,243
27. Las PT permiten aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento.	3,97	1,299
28. Las PT son una estupenda excusa para reciclarnos profesionalmente.	3,60	1,102

En este primer análisis se recogen las actitudes que los estudiantes de Psicopedagogía tienen hacia las plataformas de teleformación. Según los datos de la tabla nº1 “Análisis Estadístico Básico” podemos afirmar que el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la titulación de Psicopedagogía presenta una actitud de indiferencia hacia el uso de las PT, dado que en 21 de los 28 ítems la puntuación media es igual o superior a 3 (Indiferente) y 2 iguales o superiores a 4 (De acuerdo). Queremos llamar la atención ante los 5 ítems que forman el primer grupo (21 ítems) dado que su puntuación media se encuentra en el intervalo 3-3.2 reforzando por lo que podemos inferir que los estudiantes inicialmente, presentan una actitud de indiferencia ante el uso de las PT para su desarrollo formativo en cuestiones dado que consideran que estas hacen difícil separa el tiempo libre del trabajo docente (ítem 9), desarrollen valores sociales (ítem 12), las vayan a usar si antes reflexionan sobre sus sentido didáctico (ítem 13) o si se implica el Departamento o el Centro (ítem 16) o que las plataformas sean importantes para relacionarse socialmente (ítem 22).

Con el objeto de llevar a cabo una aproximación diferencial de las actitudes hasta aquí valoradas, hemos aplicado la técnica del análisis factorial, a partir de la que se explica un 68,74% de la variabilidad del criterio. Se han obtenido un total de tres componentes, tal y como se representa en la tabla 2.

Los factores obtenidos han sido denominados:

1. *Las PT como elemento de desarrollo social.*
2. *Las PT como recurso didáctico*
3. *Las PT como medio de comunicación.*

Como podemos observar el primer factor denominado *Las PT como elemento de desarrollo social* agrupó a la casi totalidad de actitudes que componen el estudio. Las actitudes a las que hacen referencia al entendimiento de la plataforma virtual como un derecho de los estudiantes que debe ayudar a reducir las desigualdades sociales pasando por la creencia de que ayudan a que el aprendizaje sea más fácil a través de la investigación y la

colaboración y la posibilidad que brindan para aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento.

**Tabla n° 2 Análisis Factorial**

ACTITUDES	FACTORES		
	1	2	3
1 El uso de PT es un derecho de los alumnos.	,894		
2 La igualdad de acceso a las PT pueden reducir las diferencias socio-culturales de los alumnos.	,831		
3 Las PT pueden ayudarnos a cambiar el futuro de la educación superior.	,860		
4 Las PT me permiten relacionarme con otras personas de otros centros educativos.	,530		
5 Uso las PT cuando veo que mis compañeros las usan y se implican.	,427	,510	,
6 Las PT hacen que los alumnos se comuniquen más.	,590		,733
7 Las PT cumplen las expectativas didácticas que tenía sobre ellas.		,489	,585
8 Las PT hacen la rutina de la clase más relajada (dinámica).	,554		
9 Las PT hacen que sea difícil separar el tiempo libre del trabajo docente.	,643		
10 Internet es un recurso valioso para la docencia.	,856		
11 Uso las PT y seguiré usándolas.	,784		
12 Las PT desarrollan valores sociales.	,740		
13 Usaré las PT si antes reflexionamos sobre su sentido didáctico.	,747		
14 Usaré las PT si periódicamente evaluamos sus resultados.	,852		
15 Uso las PT si tenemos un proyecto docente en el que integrarlas.	,781		
16 Uso las PT si en esta decisión se implica el Dpto y el Centro.	,786		
17 Antes de usar las PT prefiero estudiar a dónde nos puede llevar esta decisión.	,746		
18 Es bueno para la educación utilizar los avances tecnológicos.	,813		
19 Las PT hacen que el aprendizaje resulte más fácil.	,855		
20 La Universidad debería exigir el uso de PT en todos sus centros.	,726		
21 Conocer y usar las PT es fundamental para la educación superior de hoy.	,802		
22 Las PT son importantes para relacionarse socialmente.	,807		
23 El uso de las PT en la enseñanza facilita el aprendizaje activo.	,733		,465
24 Con las PT podemos aprender investigando y en colaboración	,918		
25 El uso de PT permite realizar modelos de aprendizajes innovadores.	,775	,406	
26 Usaría más las PT si me formaran para usarlas.	,765		
27 Las PT permiten aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento.	,880		
28 Las PT son una estupenda excusa para reciclarnos profesionalmente.	,853		
<b>% Varianza</b>	20,18	20,13	17,48
<b>Alfa de Crombach</b>	0,97	0,73	0,65

El factor segundo denominado *Las PT como recurso didáctico* nos permite inferenciar que los estudiantes consideran que las PT son un elemento que emplean cuando ven a sus compañeros emplearlas, además les permite desarrollar su aprendizaje por su carácter innovador que por tanto cumplen sus expectativas didácticas.

Por último, el tercer factor, *Las PT como medio de comunicación*, refleja este recurso didáctico-tecnológico es sentido como un elemento facilitador del aprendizaje activo, les ayuda a relacionarse entre su grupo de iguales

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN INICIAL

El modelo de formación on-line que defendemos trata de crear de forma operativa una *Comunidad Virtual de Aprendizaje* donde se aprenda con los demás, con una mayor implicación del alumno en actividades del grupo y con un incremento de la autonomía y la responsabilidad del estudiante respecto al propio proceso de aprendizaje.

Los entornos electrónicos y las actividades grupales ofrecen un inmenso potencial como contexto para ello. La premisa para la comunidad virtual de aprendizaje es efectivamente la colaboración (creación compartida). El tema no es la comunicación o el trabajo en equipo, sino la creación de valor. Se trata, en todo caso, de procesos de aprendizaje colaborativo, de lograr un contexto que enfatiza las interacciones inter e intragrupo donde los miembros participan autónomamente en un proceso de aprendizaje, mientras resuelven un problema como grupo (Salinas, 2004).

A través del pequeño estudio llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba se ha tratado de ver cuáles son las actitudes que los estudiantes de la titulación de Psicopedagogía tienen hacia este nuevo recurso formativo. Ha sido significativo descubrir que los estudiantes tienen una posición de indiferencia ante estas, si bien las consideran positivas, y por tanto opinan que su futuro profesional puede ser desarrollado a través de las mismas. Además de lo señalado, indican el carácter social de las mismas como un elemento significativo para su desarrollo e implicación en el empleo de la misma. Es significativo que los estudiantes presenten un alto nivel de indiferencia hacia las plataformas de teleformación. De las actitudes presentadas a al alumnado consultado estos están de acuerdo en considerarlas un derecho que, a demás, les ayudará a reducir las diferencias socioculturales que puedan detectarse entre ellos.

Debemos ser conscientes que uno de los campos de estudio dentro de la titulación de Psicopedagogía es el conocimiento de medios y recursos tecnológicos, lo cual se convierte en una variable a tener en cuenta en el diseño de programas formativos para los futuros psicopedagogos dado que los resultados obtenidos avalan, por un lado, la buena predisposición de los estudiantes de esta titulación para el empleo, en este caso, de plataformas virtuales o de teleformación, y por otro la escasa formación que tienen sobre ellas lo cual implica su escaso uso y su posterior sentimiento de indiferencia. Igualmente dado que una de las capacidades elementales a desarrollar en los estudiantes son sus habilidades elementales en informática, este recurso vuelve a tomar fuerza como estrategia didáctica para el desarrollo de la docencia.

## 7. REFERENCIAS

BOOM, J. Y COLABORADORES (2005). Developing a critical view on e-learning trend reports: trend watching or trend setting? *International Journal of Training and Development*, 9 (3). 205-211.

FONDOS, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, 38. 243-258.

MUÑOZ ARTEAGA, J. Y COLABORADORES (2006). Objetos de aprendizaje integrados a un sistema de gestión de aprendizaje. *Revista Apertura*, 6 (3). 109-117. Disponible en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/688/68800310.pdf> (Consultado el 12 de enero de 2008).

SALINAS, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56 (3/4). 469-480.

SANGRÁ, A. (2004). E-learning y calidad en la educación superior. *Revista Qurriculum*, 17. 77-92.

# **MEDIDAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN E IMPULSO DE LOS «CENTROS TIC» ANDALUCES**

**Aguaded, J. Ignacio y Pérez Rodríguez, M<sup>a</sup> Amor**  
*Universidad de Huelva*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Hasta no hace mucho los ordenadores habían entrado en los centros educativos de manera puntual o en aulas específicas. Pero estamos asistiendo a un enorme esfuerzo político y económico en aras de la universalización de las tecnologías de la comunicación y de la información, que se concreta en numerosas convocatorias, proyectos y programas amparados en la mayoría de los casos por administraciones e instituciones de rango internacional, nacional o incluso regional y local, dirigidas al ámbito educativo. Ese esfuerzo inversor en dotaciones y mantenimiento de equipos informáticos –software y hardware- a menudo no se corresponde con una adecuada política educativa que gestione de forma coherente y certera los recursos que se ponen a disposición de las escuelas. De esta forma se detectan problemas en cuanto a la adecuada implementación y aprovechamiento de los recursos, así como en lo relativo a la formación en TIC del profesorado, o a la evaluación de las repercusiones de la tecnologización de las aulas en los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros. Pese a que en las últimas décadas se han desarrollado numerosas experiencias e investigaciones en torno a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los diferentes niveles educativos, tanto en el ámbito nacional como internacional, con variadas perspectivas. En este sentido, Area (2005) señala la abundancia de «información empírica sobre las TIC en las escuelas». A pesar de ello, expone que «nos falta construir una teoría sobre este fenómeno particular de la realidad escolar que nos permita comprender qué sucede cuando los ordenadores entran en las escuelas, las causas de la resistencia del profesorado a integrar estas tecnologías en su práctica docente, o cómo implementar exitosamente estrategias de incorporación escolar de las TIC en un determinado contexto nacional o regional».

En este sentido, dentro de la convocatoria de Planes de I+D<sup>1</sup>, se ha desarrollado una investigación cuyo objeto ha sido describir el impacto de las tecnologías telemáticas de comunicación en la educación, en Andalucía. En concreto, la investigación se contextualiza en los denominados «Centros TIC», en la educación Primaria y Secundaria, surgidos como consecuencia de una apuesta política y social de la Administración andaluza por la implementación masiva de las TIC en los centros educativos, siguiendo otras intervenciones similares en el país.

La investigación se ha centrado en una muestra significativa, la primera promoción de Centros TIC andaluza, sobre la que se ha analizado el impacto de los recursos telemáticos y la utilización del software libre no sólo a nivel institucional en cuanto a organización de centros, sino también a nivel de aulas de clase y, por tanto, en cuanto a las repercusiones directas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nos interesa en esta aportación, de manera más específica, mostrar las medidas para la implementación e impulso de los «Centros TIC» andaluces a la luz de los datos que nos reporta la investigación, en torno a esta política de innovación educativa basada en la integración de la tecnología y en la utilización del software libre.

Los datos que iremos exponiendo se derivan de la aplicación de una metodología descriptiva para analizar el fenómeno de la dotación tecnológica -software y hardware- de los centros andaluces de Primaria y Secundaria y sus repercusiones en el plano educativo. En ese sentido, se aborda el conocimiento de la realidad de los centros educativos TIC, para obtener información sobre la implementación del software libre y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la identificación de indicadores de referencia y calidad para la integración didáctica de las TIC; la elaboración de propuestas formativas; y la determinación de competencias telemáticas que los ciudadanos de la sociedad actual deben poseer. Para ello se han utilizado instrumentos como la encuesta, entrevistas grupales o grupos de discusión, análisis de documentos de organización de los centros y observación sistemática, de carácter no participante, vehiculada a través de listas de control y escalas de estimación, entre otros.

## **2. ANTECEDENTES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LAS TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EN ANDALUCÍA**

El informe elaborado por European SchoolNet (EUN) por Balanskat, Blamire y Kefala (2006), que examina el impacto de la utilización de las TIC en las escuelas en Europa recomienda a los encargados de formular políticas que se planifique la integración de las TIC, que se haga hincapié en competencias como el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, integrándolas en los currículum y en los planes de evaluación, que se desarrollen nuevas formas de formación del profesorado como formación permanente, que se alienten y apoyen los esfuerzos por el uso de las TIC, y, que se motive e incentive al profesorado que utilice las TIC en sus aulas.

La implantación de las TIC en los centros andaluces sigue una trayectoria iniciada en Extremadura en 2001. A comienzos del año 2003 Andalucía sigue sus pasos, bajo el auspicio de la Consejería de la Presidencia. El Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía, sienta las bases administrativas y jurídicas sobre las que trabajar para la universalización de las tecnologías de la comunicación

y de la información. El Proyecto de Centros TIC comienza oficialmente el 4 de Abril de 2003<sup>2</sup>.

Un Centro TIC en Andalucía se concibe como un centro de enseñanza obligatoria, público, de nivel de Primaria o Secundaria, que está dotado con material informático para el alumnado, además de para uso y disfrute de los miembros del centro. Estos centros son institutos o colegios que incorporan las TIC como herramienta educativa en la enseñanza-aprendizaje. La dotación consta de: un ordenador por cada dos alumnos en las aulas, mesas de ordenadores adaptadas a los equipos para las aulas, con las respectivas sillas, ordenadores con impresora láser y escáner en los departamentos didácticos, biblioteca, sala de profesores, despacho de la asociación de madres y padres (AMPA), en la secretaría y en los despachos del equipo directivo, impresora de gran capacidad en conserjería, cámara de fotos y de vídeo digital, proyector de vídeo, ordenador portátil, conexión a la red de banda ancha y conexión a la Plataforma Educativa donde se ubica un repositorio de actividades. Otra característica distintiva de la dotación es la apuesta por el software libre y de código abierto en la práctica docente al incorporar el sistema operativo Guadalinux basado en Debian (Linux).

El aspecto más innovador, desde el punto de vista educativo, en esta integración masiva de la tecnología es que se pretende que el ordenador no sustituya la programación educativa sino que sea un instrumento que complemente la formación de los alumnos. En este sentido cobra especial relevancia que además de los equipamientos informáticos, los centros se dotan con una intranet y una plataforma educativa: Anda@red, con contenidos y recursos educativos; y soporte y servicio técnico.

En los centros TIC es imprescindible la figura del coordinador o coordinadora persona encargada de darle sentido al proyecto, de hacerlo tomar vida, cuya función es gestionar y facilitar el mantenimiento de la red local, orientar al profesorado del centro sobre los recursos disponibles y su ubicación en el servidor de red local, asesorar al profesorado del centro en la solución a problemas técnicos que puedan surgir en relación con el uso de las tecnologías de información y la comunicación, establecer cauces para la difusión de la experiencia y el intercambio de información con otros centros, e impulsar actuaciones tendentes a la ampliación y mejora del proyecto.

### **3. EL ESTUDIO**

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros andaluces está provocando un cambio indudable en el terreno de la educación. Esto conlleva la adopción de medidas para cubrir las evidentes necesidades formativas de los docentes implicados, así como para dotar a los centros de los instrumentos necesarios para la puesta en marcha de una nueva metodología educativa basada en la integración de las TIC. El estudio que presentamos se encuadra dentro de las líneas que sobre investigación en medios de enseñanza han ido surgiendo en los últimos años (Area, 2005; Cabero, 1995: 34-35; Castaño, 1994), que abandonan la línea comparativa para abordar investigaciones en las que se estudian los procesos de integración en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la investigación que hemos desarrollado pretendía comprobar la incidencia de las TIC en los centros escolares, en definitiva, en el alumnado y el profesorado. Así, la gestión de los programas desde las administraciones educativas, factores organizativos como los procesos de formación del profesorado movilizados desde el centro y las concepciones



educativas que los docentes tienen sobre los recursos tecnológicos van a condicionar el aprovechamiento didáctico que se haga de éstos.

Nuestro estudio se ha realizado con 634 profesores de 16 centros escolares que participaron en la primera convocatoria de Proyectos TIC, seleccionados al azar a partir de un muestreo aleatorio por conglomerados, de los cuales cinco son centros de Educación Infantil y Primaria y los 11 restantes son institutos de Enseñanza Secundaria.

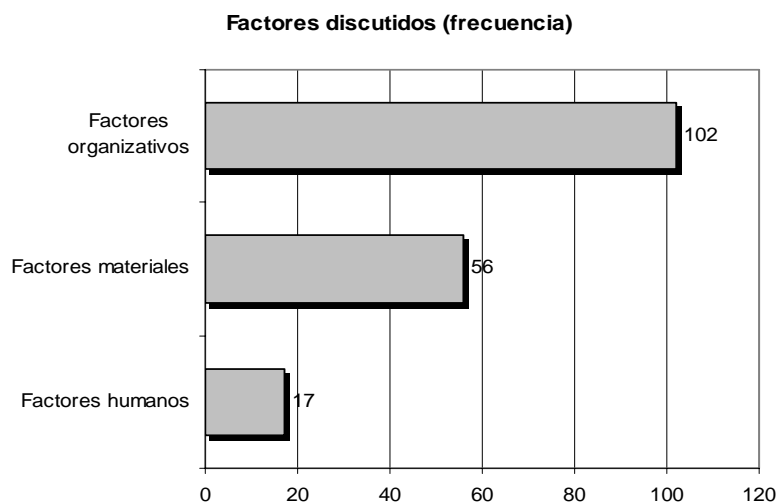
### **3.1. Instrumentos y recogida de datos**

Dados los objetivos planteados y la información que se pretendía recabar, se optó por una investigación descriptiva de contextos escolares. Para ello se han empleado procedimientos muy diversos, como ya hemos señalado. No obstante, por cuestiones evidentes de espacio, mostramos los resultados obtenidos, fundamentalmente, en los grupos de discusión, de carácter más cualitativo. Además, esta estrategia de recogida de datos nos aporta una información más detallada para determinar las medidas de impulso a los centros TIC en Andalucía.

En relación con los grupos de discusión (grupo reducido de personas, entre 5 y 15 aproximadamente) se plantearon como «una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo (...) guiada por un moderador experto» (Krueger y Case, 2000: 24). El primer encuentro reunió a los responsables de los Proyectos TIC, tanto en la dirección del centro como en la coordinación del Proyecto, junto a los investigadores e investigadoras, además de figuras relevantes en la puesta en marcha y desarrollo de los Proyectos -algunos jefes de estudio, secretarios de centro o el primer coordinador TIC, donde se han producido relevos-. Estos grupos de discusión se centran en recabar opiniones, expectativas, intereses, etc., sobre la incorporación y el uso de las TIC en los centros educativos. De esta forma, se desarrollaron nueve grupos de discusión que abordaron los siguientes tópicos: recursos y obstáculos organizativos, medidas alternativas, formación del profesorado, uso didáctico de los materiales, plataformas educativas y software libre y competencias de alumnos y profesores. Una vez concluidas las sesiones y, transcrito y analizado el contenido de las mismas, se lleva a cabo un segundo grupo de discusión con los mismos implicados, cuyo objetivo es dar a conocer las conclusiones y corroborar los datos expuestos, así como incorporar nuevas aportaciones, experiencias, opiniones y propuestas de mejora dentro de los proyectos o en los propios centros.

## **4. RESULTADOS**

El análisis de la información que proporcionan los grupos de discusión refrenda muchas de los datos que se obtienen de los demás instrumentos. En este sentido, en cuanto a la temática de los recursos y obstáculos organizativos que son fundamentales para el desarrollo de los centros TIC, estas sesiones nos permitieron abundar en explicaciones y opiniones acerca de la identificación de los problemas organizativos para su desarrollo: dotación necesaria, gestión de espacios, actitud e implicación de la comunidad educativa, estabilidad de la plantilla, efectos en las rutinas docentes... Los grupos de discusión señalaron principalmente aspectos de tipo organizativo como los principales obstáculos para el desarrollo del proyecto, junto a aspectos materiales, mientras que apenas se indicaron comentarios sobre los factores humanos que puedan obstaculizarlo.



Los asuntos que más debate han promovido se refieren a los factores organizativos, tales como la *atención de la Administración*, el *rol del coordinador*, la *Atención del CGA* y el problema de la *inestabilidad de las plantillas*. Por tanto, todo parece indicar que estos son los principales problemas con los que se encuentran.



Las reiteradas referencias a la Administración parecen denotar su malestar debido a la sensación que tienen de abandono ante el desarrollo de sus Proyectos. Los comentarios van referidos a una falta de atención a las primeras peticiones de los agentes de los centros agravada por la ausencia de argumentos razonables. En otros casos esta ausencia de atención se manifiesta en promesas (manifestaciones de algunos representantes de la Administración) que no se acaban cumpliendo:

Yo creo que las personas que me están escuchando mejor sois vosotros, a mí en la Consejería no me oyen, en la delegación no me oyen, al inspector le hablo de los temas que tengo y allí no va nadie.

Bueno, ese es otro tema, el tema de la inspección, que de mí han pasado el primer año, el segundo y el tercero (sesión1.3.b, atencion\_administracion, 3, char 1242 to 1583 of page 1 of S13D~1.TXT).

De hecho, se corrobora, casi de forma unánime, la difícil y escasa relación existente entre centros y Administración. Se observa una importante falta de confianza en los directores y coordinadores hacia ella. Así, se manifiestan opiniones como:

Cada vez hay una mayor separación entre la Administración y los centros, entre lo que facilita y la implementación y evaluación de lo que se hace... Además, los del CGA piensan que no les hacen caso los de arriba... La inspección efectivamente no se implica realmente... (Informante 23).

La Administración ha realizado evaluaciones sobre los Centros TIC que no suelen reflejar las verdaderas problemáticas y realidades de estos centros. Asimismo, la inspección educativa, el principal interlocutor entre la Administración y los centros TIC, parece ser que, en general, no se suele implicar lo suficiente en el seguimiento de los proyectos.

El problema crucial es que en muchos centros no se ha llevado a cabo ni el 50% de lo presentado en su proyecto... no que los proyectos no estén bien diseñados... sino que se necesitan otro tipo de cambios y mucho más apoyo... (Informante 23).

Finalmente, en relación con las medidas alternativas que plantean los integrantes de los grupos de discusión, se pretendía determinar las alternativas a los problemas organizativos identificados que obstaculizan el desarrollo del proyecto TIC.

Entre las categorías utilizadas para el análisis de los contenidos de los grupos de discusión destacamos por la relación con las informaciones que estamos analizando las de: Implementación, Evaluación y actualización proyectos, Reconocimiento del coordinador, Mantenimiento técnico, Autonomía de gestión, Plazas específicas, e Incentivos al desarrollo de materiales.

Las medidas alternativas en las que se hace más hincapié en los resultados que analizamos son las referidas a *La evaluación y actualización de proyectos*. Así, se demanda que los proyectos de Centros TIC se evalúen, externa e internamente, y se contemplen planes de mejora consecuentes con los resultados con el respaldo de la Administración. En definitiva, se trata de integrar verdaderamente el Proyecto TIC en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) haciéndolo un instrumento vivo susceptible de desarrollo y adaptado a los rasgos de identidad y necesidades del centro.

Y cuando solicitamos, de manera verbal, la posibilidad de que se pudieran de alguna manera reajustar aquellos proyectos que se consideraran que debían modificar algo, pues la contestación fue negativa. Es decir, que en este sentido nuestra Administración educativa no me parece que está muy por la labor de facilitarnos a los centros que en base a nuestra experiencia, pues que tengan los centros que así lo consideren el derecho de modificar su propio proyecto.. (sesión1.3.a, desarrollo\_revisión\_proyectos, 2, char 8776 to 9409 of page 1 of S13B~1.TXT).

Otra de las sugerencias de mejora más comentadas es el mantenimiento continuo de los equipos y programas. La asistencia técnica es imprescindible para liberar tiempo al coordinador que le permita dedicarse a dinamizar grupos de trabajo y adoptar un rol de liderazgo dentro del proyecto. Sin esta condición los proyectos quedan desasistidos pedagógicamente y con ello el objetivo básico de los mismos difícilmente llegaría a cumplirse:

Sí, eso es cierto, el papel del coordinador en un principio estaba definido como dinamizador, realmente el primer año dinamizó poco, por lo menos en mi centro, y eso que conocéis a Lourdes que es muy

dinámica, pues dinamizó poco porque le absorbían tanto el tiempo los problemas técnicos, de actualización, que no funciona un ordenador aquí, no funciona allá; o sea, que no haya o se rompa un ratón es secundario, se trata de problemas de actualización y de mantenimiento (sesión1.3.a, mantenimiento, 8, char 6164 to 6735 of page 1 of S13A~1.TXT).

Otra medida que se considera oportuna como reconocimiento de la figura del coordinador y para potenciar el desarrollo del proyecto es incluir al coordinador TIC en el equipo directivo del centro. Se supone que esta medida potenciará el proyecto al contar con el apoyo e impulso de la dirección del centro:

Y en tercer lugar, el coordinador de un Centro TIC debería ser miembro del equipo directivo... porque si no de otra manera el equipo directivo y el director tendrían que estar sumamente implicados en este proyecto y en muchos casos no se da esta circunstancia. Por tanto la solución es que el coordinador TIC sea miembro del equipo directivo (sesión1.2.a, coord\_equipo\_directivo, 2, char 283 to 685 of page 1 of S12C~1.TXT).

En relación con las respuestas a la inestabilidad de la plantilla y la falta de implicación del profesorado se plantea la definición de plazas específicas de profesores para los centros TIC. Esta medida, permitiría que el personal itinerante que llegase al centro pudiera implicarse en el proyecto, manteniendo e impulsando el trabajo de los grupos de profesores.

La movilidad del profesorado yo no sé si tiene solución o no, pero sí por lo menos que la gente que venga a un centro TIC, o al menos que tuvieran una formación específica. Porque es que hay gente que está fuera de un Centro TIC rabiando por estar ahí (sesión1.2.a, plazas\_especificas, 3, char 9042 to 9662 of page 1 of S12C~1.TXT).

Otra de las propuestas que se hace se relaciona con los incentivos al profesorado. Proponen identificar los Centros TIC de alguna manera de forma que los docentes sepan que eligen un centro con esas características. También se indica que los directores puedan informar del trabajo que hace el profesorado, en un Centro TIC, y que eso sea estimable como incentivo. Todos están de acuerdo en afirmar que el mejor incentivo que se le puede dar al profesorado es que el material funcione.

Finalmente se señala también que existe una falta de coordinación entre la Administración y los centros, y de coordinación entre los distintos proyectos o promociones de Centros TIC. Se expone, también, que existen demasiados foros donde mirar posibles soluciones a los problemas.

Falta una mayor coordinación entre proyectos que sea operativa (Informante 4).

## 5. CONCLUSIONES

El éxito de las medidas de impulso del gobierno de Andalucía para acercarnos a la sociedad del conocimiento, concretadas en el programa de Centros TIC, sólo tiene sentido, en la medida en la que las TIC estén integradas con normalidad en estos centros educativos y se produzcan proyectos innovadores que impliquen una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las políticas de choque de dotación masiva de tecnologías hemos comprobado que acarrear conflictos y caos organizativo si se carece de proyectos que realmente integren las tecnologías en el currículum y en el sistema escolar. Es por ello que estas medidas de impulso requieren una política de acompañamiento. El profesorado invierte un gran esfuerzo, fuera y dentro del centro, muchas veces sin incentivos, estímulos y apoyo por parte de la Administración como hemos percibido. Planes como éste no pueden limitarse a la dotación de

materiales, equipamiento, mobiliario y apoyo técnico, sino que debería también preverse el diseño y puesta en práctica de un sistema logístico que facilite el desarrollo de proyectos innovadores. No olvidemos que un Proyecto TIC, forma parte del proyecto curricular del centro y, por tanto, debe responder a un proyecto educativo con identidad propia. Por tanto, desde esta lógica, la centralización del sistema entra en contradicción con la filosofía de un currículo abierto y flexible.

La figura del coordinador TIC, como dinamizador de procesos de innovación didáctica, resulta esencial e imprescindible para el empuje de estos proyectos. No obstante, la falta de apoyos, recursos y medidas de acompañamiento ha hecho que su función se pervierta y su labor se incline fundamentalmente a tareas de asistencia técnica en perjuicio de la dinamización de grupos de trabajo. Tal situación acaba desilusionando y provocando, en muchas ocasiones el abandono del puesto. Este hecho exige medidas necesarias tales como la creación de la figura del técnico informático de mantenimiento, además de la incorporación de los coordinadores TIC a los equipos directivos y la contemplación de reducciones horarias para que éstos puedan dedicarse a los asuntos para los que fue concebida tal figura. Asimismo, el notable papel del coordinador TIC y la complejidad de sus funciones obligan a la Administración a planificar un sistema que capacite a esta figura de las competencias necesarias para desempeñar su labor, ya sea a través de los Centros de Formación del Profesorado, de grupos de trabajo o en colaboración con departamentos universitarios especializados.

La inestabilidad de la plantilla es otro de los factores que condiciona el progreso del Proyecto. Los procesos de desarrollo profesional basados en grupos de trabajo (de área o departamento) se ven frenados al romperse tales equipos debido a la movilidad del personal interino, lo que conlleva la desmotivación de los compañeros que continúan en el centro. La Administración debería contemplar medidas como la consideración de las demandas de permanencia en el centro de profesores implicados en grupos de trabajo constituidos para la implementación de Proyectos TIC y la creación de plazas específicas para estos centros.

La evaluación y seguimiento de los Proyectos es un aspecto fundamental para la mejora y crecimiento de los mismos tanto a nivel docente, como organizativo y de administración. En este sentido, muchos centros docentes se han sentido desatendidos y «abandonados» ante evaluaciones carentes del rigor que merece proyectos tan costosos y la ausencia de planes de mejora comprometidos. Por otra parte, parece comprensible tal situación si no se dispone de un sistema de evaluación con personal cualificado que permita realizar valoraciones válidas, fiables y constructivas. Podría resultar oportuno potenciar la figura del inspector TIC y su formación específica, lo que permitiría evaluar con criterios sólidos los Proyectos TIC.

Plantear a priori una dotación de ordenadores para todas las aulas de un centro educativo es un error, dado que en muchas materias y en ciertos contextos no es necesario su uso, resultando la presencia de los equipos un obstáculo para el desarrollo de otras actividades oportunas. La presencia de las TIC, en sus diferentes formatos, comporta una necesaria nueva organización de los espacios permitiendo la explotación de sus posibilidades didácticas sin perjuicio de otras dinámicas oportunas.

La creación de un repositorio centralizado y actualizado de software debe ser uno de los pilares básicos de una política de impulso de las TIC en los centros educativos. El desarrollo de nuevos materiales, adaptados al centro y a sus alumnos, es un aspecto esencial

para el aprovechamiento de las TIC. Son muchos los materiales disponibles, pero pocos los que se adaptan a las necesidades reales.

Uno de los principales valores y atractivo de las TIC es su potencial comunicativo. Sin embargo, este potencial no se está aprovechando suficientemente. Las TIC, en sí mismas, ofrecen la oportunidad de un desarrollo profesional sin precedentes. El crecimiento de estos Proyectos atendiendo a las consideraciones anteriores será más rápido en la medida en la que con el apoyo de las nuevas tecnologías y desde la Administración se potencie la proliferación de redes profesionales de docentes de diversos centros y con diversos roles, sean asesores, coordinadores TIC, grupos de trabajo disciplinares e interdisciplinares, desarrolladores de materiales, etc.

El presente estudio se ha centrado en los tres primeros años del Proyecto TIC, por lo que se precisan estudios posteriores que nos permitan corroborar o desechar el pronóstico que hemos planteado a medio plazo respecto a la integración curricular y organizativa de los medios, la normalización de la presencia de las TIC, la institucionalización de mecanismos de aprendizaje organizativo y desarrollo profesional, la proliferación de redes profesionales y el desarrollo de una «escuela sin muros».

## 6. REFERENCIAS

- Aguaded J.I. y Otros (2007). «*Observatics*»: *La implementación del software libre en Centros TIC andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. En: [http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/misc/specialreports/impact\\_study.htm](http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/misc/specialreports/impact_study.htm). (03/10/2008).
- Cabero, J. (1995). Medios audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y comunicación en el contexto hispano. En: Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Dirs.), *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad Internacional de Andalucía-Sede Iberoamericana, Huelva, pp. 49-69.
- Castaño, C. (1994). *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Cebrián, M.; Ruiz, J. y Rodríguez, J. (2007). *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Universidad de Málaga, Grupo de Investigación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Málaga.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA, Sage.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós, Barcelona.

<sup>1</sup> Proyecto I+D SEC2004-01421, «Observatics»: La implementación del software libre en Centros TIC andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje», inserto en la Convocatoria Plan Nacional de I+D 2004-2007, Ministerio de Educación y Ciencia de España y realizado por el Grupo de Investigación «@gora» (PAI-HUM-648), bajo la dirección del investigador principal Dr. J. Ignacio Agueded Gómez.

<sup>2</sup> Orden de 27 de marzo de 2003, Boletín de la Junta de Andalucía, la por la que se regula la convocatoria de selección de proyectos educativos de centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente.

# **E-ACTIVIDAD: ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC AL CURRÍCULO DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UPEL**

**Castillo Rodriguez, Nellys Marisol**  
*Universidad Pedagógica Experimental Libertador*  
*Instituto Pedagógico “Luís Beltrán Prieto Figueroa”*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los escenarios de la sociedad del conocimiento inducen a nuevos retos educativos en los procesos de enseñar y aprender, lo que implica atender con prioridad la formación inicial del docente que emprenderá nuevas funciones y roles en el quehacer pedagógico. Específicamente implica apertura para diseñar nuevos currículos que integren las bondades de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Lo anterior demanda la atención a un proceso de aprendizaje mediado por las TIC y sustentado en supuestos fundamentales que atañen las competencias del docente que realiza la acción tutorial en estos nuevos entornos, el diseño y características de la actividad que se proponga. Estos cambios exigen, tal como lo expresa Cabero (2001) nuevos enfoques en el proceso pedagógico de las universidades formadoras de docentes, refiriendo el rediseño de los espacios de enseñanza aprendizaje y la variación en los principios orientadores del currículo.

Es evidente que la urgencia está planteada para atender a los requerimientos de un profesional de la docencia adaptado a los nuevos contextos de aprendizaje y a la preparación de nuevas generaciones en congruencia con esta sociedad del conocimiento mediado por las TIC.



La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en su Plan de Desarrollo 2007-20011, apunta entre sus líneas de acción atender la calidad de la enseñanza, aprendizaje e investigación, mediante la pertinencia de planes de estudios, el uso y acceso a las TIC, situación coyuntural para enmarcar la presente experiencia pedagógica, con el propósito de integrar estas tecnologías en el currículo de formación inicial del docente, en aras de lograr el desarrollo de procesos de pensamiento y habilidades para el logro de aprendizajes de contenidos propuestos.

La experiencia consistió en el diseño e implementación de una estrategia alternativa de aprendizaje en red, combinando la infografía como e-actividad, e-moderación y comunicación asincrónica mediante el uso del e-mail, con sesiones presenciales estipuladas a lo largo del lapso académico. La organización se reflejó en 03 fases a saber: iniciación y socialización, desarrollo y cierre.

Los resultados generados del diagnóstico que tuvo lugar en la fase de iniciación y socialización, reflejaron en líneas generales fortalezas que atienden a la disponibilidad de internet en el hogar por parte del estudiante y sus habilidades para el manejo de sus distintas herramientas, particularmente el uso del correo electrónico, estos indicadores representan la factibilidad para implementación de la estrategia. En atención a la estrategia Cabero (2007), expresa que la e-actividad como pieza clave para el aprendizaje digital abre diferentes posibilidades de trabajo, actividades y acciones colaborativas, por lo que consideramos debe constituirse en una propuesta a ser incluida en el diseño curricular upelista, como vía alternativa para asumir la enseñanza y el aprendizaje desde otras modalidades y enfoques cónsonos con la formación del nuevo docente requerido para esta sociedad del conocimiento.

De acuerdo a los anteriores planteamientos, queda explícito que la presente experiencia pedagógica tuvo como propósito la integración de las TIC en la formación inicial del docente, propuesta a través del desarrollo de estrategias alternativas de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias profesionales del egresado de la UPEL-IPB, en consonancia con las nuevas tendencias de formación en la sociedad del conocimiento y como consecuencia, se pretendió al propiciar estrategias alternativas como la e-actividad lograr autonomía y autorregulación en el aprendizaje generando a la par del desarrollo de procesos del pensamiento y habilidades investigativas para el procesamiento y análisis de documentos en línea.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

### **2.1. Dimensión Pedagógica**

El desarrollo de la experiencia, atendió a la inquietud de un grupo de docentes que administraban el curso Currículo, con la iniciativa de implementar estrategias de enseñanza aprendizaje que incorporaran las TIC con el fin de dar respuesta a las exigencias de transformaciones curriculares emergentes en los actuales momentos, para la formación inicial del docente venezolano.

Las tendencias del currículo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador propugnan la visión de transformación y construcción de realidades complejas, situación atenuante para perfilar la formación docente hacia procesos de aprendizaje significativos, globalizados, con visión interdisciplinaria de transcendencia a contextos reales o virtuales.

En correspondencia con esto, la ruptura a los paradigmas tradicionales de enseñanza en nuestra universidad, representa un eslabón en la decisión de asumir la enseñanza y el aprendizaje como procesos complejos a ser desarrollados a través de la red y apoyados en el uso del correo electrónico. De acuerdo a tales propósitos, consideramos pertinente enriquecer el pensamiento del estudiante en formación inicial como docente y fomentar actividades y aptitudes para el logro de aprendizajes reflexivos donde predomine el pensamiento y no la memoria.

A continuación se describen las fases del desarrollo de la experiencia pedagógica:

### *2.1.1. Fase de Iniciación y Socialización*

Esta fase estuvo representada por 02 encuentros presenciales junto al grupo de estudiantes adscritos a las 8 secciones asignadas a las docentes investigadoras. En estas se establecieron normas y acuerdos que permitieron el cumplimiento de la actividad, lo que facilitó el intercambio de ideas, a fin de generar actitudes favorables para el logro de cada tarea a cumplir por el estudiante. Se abrió espacio para administrar un instrumento con fines de diagnóstico para identificar las competencias y actitudes en relación con la temática del curso, manejo de la red y de sus herramientas para el logro de sus aprendizajes; de igual forma, se exploró en las habilidades para el uso del correo electrónico y el conocimiento de sitios educativos, se precisaron los antecedentes del estudiante, relativos al desarrollo de experiencias de aprendizaje en entornos virtuales.

En esta fase se discutió la programación del curso, los lineamientos para la construcción de la tarea y el cronograma de actividades. Este momento del establecimiento de normas para la realización de la infografía, prescrito de la siguiente manera: (a) presentación escrita de los lineamientos para la elaboración de las infografías (organización, fase, criterio de evaluación), orientación y cita de ejemplos; (b) declaración del propósito de la actividad; (c) selección de la temática (flexibilidad para establecerla); (d) desarrollo de la tarea: el diseño de la infografía contentiva del análisis de 5 documentos referidos al contenido de la unidad 1 del curso (enfoques, etimología y evolución del currículo en el ámbito educativo). En un segundo momento se desarrolló (e) la sesión virtual (bienvenida, familiarización y establecimiento de contactos).

### *2.1.2. Fase de Desarrollo*

La descripción de esta fase tiene su inicio con el desarrollo del curso, organizado en 3 horas semanales por 16 semanas, correspondientes al lapso II-2007. El carácter de éste es teórico, administrado en una modalidad presencial, que bajo intencionalidad de las docentes investigadoras fue acompañado de forma semipresencial o mixta, combinando la infografía como e-actividad, la e-moderación y las actividades de comunicación a través del correo electrónico, con el propósito de generar procesos cognitivos a partir de la utilización de estas herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este procedimiento se desarrolló de la siguiente forma:

(a) Elaboración de infografía como técnica para el procesamiento de la información (búsqueda de información, discriminación de documentos, análisis y síntesis referida a la temática seleccionada por el estudiante en correspondencia al objetivo de aprendizaje). Se estipuló el lapso comprendido desde la semana 3 hasta la 6 para la construcción de la tarea, haciendo la posterior entrega para su evaluación sumativa en la semana 7 del desarrollo de semestre; (b) los envíos por e-mail fueron supervisados y valorados por cada docente del

curso, enviando sus respectivas observaciones y recomendaciones para el logro de un propósito formativo de la evaluación; (c) la comunicación y participación de los estudiantes se fomentó en ambas modalidades: vía e-mail y de manera presencial durante las 3 horas de encuentro semanal.

## **2.2. Dimensión Metodológica**

### *2.2.1. Naturaleza de la Investigación*

El presente estudio de carácter explorativo descriptivo, pretendió aportar información con respecto a la integración de las TIC al currículo de formación inicial del docente; mediante el uso del correo electrónico como herramienta de mediación entre un contenido, el estudiante y una tarea específica, la infografía. La intencionalidad de este estudio estuvo centrada en brindar una modalidad mixta de aprendizaje con la implementación de e-actividad, en la cual se evidencia un aprendizaje autónomo y autorregulado por el estudiante. La participación del docente estuvo signada por la comunicación asincrónica para facilitar la solución de las distintas dificultades que fueron surgiendo en el desarrollo de la tarea.

### *2.2.2. Sujetos*

Los sujetos que participaron en el estudio representaban 8 secciones del curso Currículo matriculadas en el lapso II-2007 (marzo-julio 2008), administradas en la UPEL-IPB, para un total de 142 cursantes de las especialidades: Educación integral, Especial, Ciencias Naturales (Biología) y Educación Técnica en sus programas Comercio, Agropecuaria y Mecánica,

### *2.2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de Información*

Para la obtención de la información se empleó la técnica de la entrevista. Esta se describe como la actividad diseñada para obtener información necesaria para dar respuesta al estudio, representada por los significativos encuentros entre los estudiantes y las docentes, acompañada con la administración de instrumentos para recabar las valoraciones que los estudiantes asignaban a la experiencia vivida.

Como complemento a la recolección de información se utilizó la técnica del análisis de contenido, la cual fue de gran utilidad al interpretar las construcciones realizadas por los estudiantes con la ayuda de sus respectivos e-mail, en ellas plasmaban sus actitudes, intereses, expectativas e inquietudes con respecto a la realización de la tarea propuesta (infografía). Para el desarrollo del estudio se administraron los siguientes instrumentos: (a) cuestionario contentivo de preguntas abiertas y estructuradas que abordaban, aspectos personales, habilidades y destrezas en el uso del correo electrónico y la red como herramienta útil para la búsqueda, almacenamiento y procesamiento de información; (b) matriz de logros y avances que permitió en el desarrollo de la estrategia e-learning o presencial, recoger información sobre la autoevaluación del estudiante y por ende la valoración de la misma; (c) un cuestionario de preguntas abiertas administrado en la fase de cierre del curso, el cual aborda aspectos relativos a las competencias alcanzadas y a la opinión de los participantes respecto a la experiencia.

### 3. RESULTADOS O HALLAZGOS

El análisis e interpretación de la información se abordó durante las tres fases del desarrollo de la experiencia; al efecto en la actualidad se presentan los resultados parciales obtenidos de la fase de inicio y socialización, su tratamiento fue realizado bajo técnicas cuantitativas y cualitativas.

#### 3.1. Fase de Inicio y Socialización

En relación al diagnóstico de habilidades en el manejo de las TIC, un alto porcentaje de los estudiantes, 54% poseía internet en su hogar, lo cual resultó favorable para el desarrollo de la experiencia. En contraposición a esta fortaleza, se destacan que un 86% de éstos no le da el uso académico a la red, situación para analizar en función de la formación inicial de reto hoy en la sociedad del conocimiento. Estos resultados son cónsonos con el 83% de los estudiantes que se declararon como usuario de la red.

Los usos dados a internet son reflejados en el manejo del correo 61% y la búsqueda de información de cualquier índole en un 48%, lo cual representa el uso inadecuado en el sentido de herramienta de apoyo para su formación como futuro docente. Al hacer esta revisión, se destaca un limitado conocimiento de páginas web tales como [www.monografía.com](http://www.monografía.com) en un 85% y [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com) en un 86%.

En cuanto a la vinculación con la temática del curso se destaca, un alto desconocimiento previo de la misma, reflejado en los pocos aportes de los estudiantes en determinar nociones, enfoques y componentes curriculares.

#### 3.2. Hallazgos durante la Fase de Desarrollo

La matriz de observaciones permitió valorar los logros de los participantes, basando el proceso en el seguimiento y evaluación formativa, los criterios establecidos para tal fin fueron organizados de acuerdo a las siguientes dimensiones:

**Materiales seleccionados:** pertinencia y significatividad de los materiales seleccionados, profundidad de los aportes del documento

**Discurso desarrollado:** profundidad discursiva, coherencia y fluidez discursiva, manejo de los aspectos formales de la lengua escrita.

**Procesos del pensamiento desarrollados:** desarrollo de procesos mentales superiores, calidad de los productos, construcción pertinente y significativa del discurso, autorregulación en el aprendizaje, valoración de las Tic como herramientas que facilitan el proceso de E-A, aprovechamiento de la oferta informativa.

#### 3.3. Aplicación de la matriz de logros

Presentación reiterada de productos para su revisión, desarrollo del discurso, a partir de los procesos del pensamiento, discriminación, análisis y síntesis, productos de calidad, evidenciado en la profundidad de los aportes y número de documentos consignados. Autorregulación y autonomía para la valoración de logros alcanzados, evidenciando en los testimonios aportados a partir de la experiencia.



### 3.4. Hallazgos de la fase de cierre

A partir de la interpretación de los testimonios emergieron como temáticas referenciales las siguientes: (a) infografía como e-actividad; b) integración de las Tic al currículo de formación inicial. En relación a las mencionadas temáticas emergieron las siguientes categorías:



Análisis e interpretación de la información

Fase: Cierre

Cuadro N° 1 la categorización de la información

Código temática	Descripción	Categoría	Interpretación
Infografía como e-actividad	Actor 1: “...me parece muy importante ya que nos muestra internet desde otro punto de vista, al que estamos acostumbrados” utilizar, ya que hacemos es cortar y pegar y nos ayudo a clasificar y estudiar dichas informaciones mas profundamente para poder así dar nuestro punto de vista	O Significatividad de la experiencia Δ Desarrollo de procesos cognitivos	El testimonio del estudiante devela un proceso de autorreflexión acerca de la actividad realizada y de los procesos generados en el, aspecto valioso a considerar en las programaciones didácticas, además de facilitar y reflexionar sobre temas previos; favorece también la oportunidad de vincularlo con diferentes contenidos dispuestos en la red
	Estudiante 2 “...por medio de esta estrategia logré potenciar mis habilidades analíticas, la comparación, la discriminación, es decir, seleccionar el articulo adecuado para la infografía, además puede tener la oportunidad d dar mi opinión de un articulo en particular...”	Δ Desarrollo de proceso cognitivos	Este testimonio expresa la importancia que tiene la e-actividad para generar el desarrollo de procesos cognitivos.
Infografía como e-actividad	Estudiante 3 “...La experiencia vivida con la infografía fue considerablemente significativa ya que despertó en cada uno de nosotros la habilidad de analizar, detectar, clasificar, sintetizar el material realmente importante y con ello un conocimiento una destreza para el transcurrir de la carrera.”	O Experiencia significativa  Δ Importancia para la formación docente.	

	<p>Estudiante 4                  ...”trabajar la infografía como estrategia me gustó, ya que pude notar las deficiencias que poseo con respecto al análisis de documentos... esto hay que tenerlo en cuenta en los primeros semestres, porque hay docentes que no hacen las respectivas correcciones...</p>	<p>O Experiencia significativa                  Δ Importancia para la formación docente.                  Autorreflexión                  Δ</p>	<p>La infografía como e-actividad generó en el estudiante procesos metacognitivos para emprender su aprendizaje.</p>
	<p>Estudiante 5                  “...en relación a la elaboración de la infografía me pareció una experiencia excelente que me permitió conocer que debemos revisar bien la información, para saber discriminar si esta se encuentra respaldada académicamente, evitando así cometer el error de seleccionar información que no lo esté, a demás de comprender que debemos comparar diferentes artículos para poder llegar al consenso que la información es certera, la única observación que le podría hacer y me disculpa, es que en el momento de dar la instrucciones no estuvo claro el como realizar la misma, ya que estas me crearon confusiones, posiblemente porque es la primera vez que un profesor me asigna realizar una, sin embargo, debo reconocer que en parte la responsabilidad fue mía por no aclarar mis dudas al momento...”</p>	<p>Δ Desarrollar procesos cognitivos                  O Autonomía en el aprendizaje</p>	<p>Así también representó un desequilibrio cognitivo para el estudiante, lo cual fue satisfactorio para emprender decisiones. Al respecto cabero (2007, p.13) expresa que el problema de las Tic no es si tener mas información ni localizarla, es discriminarla.</p>
<p>Integración de las Tic en su Formación Inicial</p>	<p>“...El internet visto como herramienta para el apoyo a la investigación constituye una herramienta muy importante donde se puede encontrar información muy valiosa...”</p>	<p>Δ Proceso E-A aprovechamiento de oferta informativa.</p>	<p>En el testimonio se devela una de las posibilidades de las Tic como bien lo maneja cabero (op.cit) al expresar como las mismas permiten ampliar la oferta informativa, aspecto valioso en la creación de entornos de aprendizaje bajo modalidad virtual.</p>
	<p>Estudiante 7                  “...considero excelente la infografía en vista de que nos acerca mas a la tecnología y es una forma eficiente de construir un aprendizaje significativo y permanente.</p>	<p>O Importancia y aplicabilidad de las Tic en el proceso E-A                  Δ Autorreflexión</p>	<p>Es destacable el énfasis dado a las Tic en el proceso de formación del futuro docente, develado como apoyo invaluable para construir un aprendizaje significativo y pertinente.</p>

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Esta experiencia que vivenciamos docentes y estudiantes participantes del curso currículo lapso II-2007(JULIO 2008), permitió establecer una argumentación práctica para integrar las TIC en los programas didácticos de los distintos cursos que integran el pensum de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La infografía reflejó una alternativa como e-actividad que deja entrever la trascendencia para romper con escenarios clásicos limitativos en la formación del talento humano que requiere la sociedad actual. Así también representó un aprendizaje significativo, expresado en los diferentes testimonios de los estudiantes, tales como:

*Oditza: ...gracias al dinamismo que nos presentó el uso de la red, tuve una experiencia fructífera puesto que adquirí una nueva forma de aprender, debería plantearse en otras asignaturas, para abarcar otras técnicas y entrar en la nueva era de la tecnología que juega un papel importante en nuestra vida y carrera como futuro docente...*

*Corina: ...En el transcurrir de la experiencia emergieron propósitos que no estaban explícitos en la misma y que por ende forman un aspecto crucial a ser valorizado por los docentes, tal referencia obedece, a la creación de entornos mas flexibles para el aprendizaje rompiendo las barreras espacio-temporales entre estos y los estudiantes. De igual, hacemos notar que generó espacios para la reflexión de nosotras las investigadoras como diseñadoras de experiencias de aprendizaje en nuevos entornos virtuales; destacándose que el rol de docente virtual requiere compromisos, creencias, responsabilidades y disposición de tiempo para atender y asesorar a los estudiantes en horarios y espacios definidos... la formación inicial del docente.*

En el orden de representar una experiencia de integración de las TIC, destacamos las bondades que brindó la misma al proporcionar la oportunidad para la búsqueda y discriminación de información como proceso precedente de la competencia investigativa:

*Mariangelys: ...me pareció una experiencia excelente que permitió conocer que debemos revisar bien la información para saber discriminarla...*

*Rafael: ... proporcionó el carácter investigativo y analítico que refleja rasgos importantes del perfil del docente que debemos ser...*

*Abad: ...puedo apreciar la tecnología como recurso viable para investigar...*

En el mismo sentido cabe destacar la experiencia del manejo de la herramienta del e-mail como alternativa para acuñar la integración de las TIC, por cuanto permitió el establecimiento de nuevas concepciones de comunicación entre docentes-investigadoras y los estudiantes partícipes del estudio. Estas manifestaciones y creencias se interpretan en testimonios como:

*Richard: ...el manejo del correo electrónico es muy útil para manejar todo tipo de información;...he utilizado el correo para chatear, pero no había profundizado en utilizarlo para conversar con mis profesores sobre las dificultades en mi formación...*

*Aura: ... esta nueva experiencia con el correo electrónico me sirvió de mucha ayuda para obtener un aprendizaje significativo...*



## 5. REFERENCIAS

- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea S.A.
- Cabero, J (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U
- Cabero, J. y Román, P. (2006). *E-Actividades. Un Referente Básico para la Formación en Internet*. Madrid: Editorial MAD.
- Cebrián, M. (2003) *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea S.A.
- Coll, C. (2003). *Tecnologías de la información y la Comunicación y Prácticas Educativas*. Barcelona: Eduoc.
- Estebanell, M., Ferrés, J., e Iglesias, M. *Las TIC, un Puente entre la Facultad y la Escuela*. (Documento en Línea) Disponible en: [http://web.udg.edu/pedagogia/images/gretice/protec03\\_UdG.pdf](http://web.udg.edu/pedagogia/images/gretice/protec03_UdG.pdf) [Consulta: 2007, Noviembre 15].
- Martínez, F. y Prendes M. (2005). *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Martínez, F. (s/f) *Perfiles y Exigencias del Nuevo Profesor*. (Documento en Línea) Disponible en: <http://www.ciedhumano.org/files/EDUTECC05paco.pdf> [Consulta: 2007, Diciembre 10].
- Riesco, M. (2005). Desarrollo Social Y Personalidad. *Una Perspectiva Interdisciplinar*. (Documento en Línea) Disponible en: [www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia\\_e\\_Investigacion/6/DESARROLLO%20SOCIAL%20YPERSONALIDAD1.doc](http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia_e_Investigacion/6/DESARROLLO%20SOCIAL%20YPERSONALIDAD1.doc). [Consulta: 2007, Febrero, 12].
- Sánchez, J. *Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas*. (Documento en Línea) Disponible en: [http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr\\_curr.pdf](http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf) [Consulta: 2007, Noviembre 15].
- Sánchez, S. *La infografía, un instrumento para el análisis*. (Documento en Línea) Disponible en: <http://www.uhu.es/cine.educacion/periodico/12infografiaperiodico.htm> [Consulta: 2007, Noviembre 15].
- Sarramona, J. (1990) *Tecnología Educativa*. Barcelona: CEAC S.A.
- Reparaz, Ch., Sobrino, A., y Mir, J. (2000) *Integración Curricular de las Nuevas Tecnologías*. España: Ariel, S.A.
- Lineamientos que Orientan el Proceso de Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia. (2006).

Valero, L. (s/f) *La infografía digital en el comienzo de una nueva manera de informar.*  
(Documento en Línea) Disponible en: <http://www.analitica.com/media/9399701.pdf>  
[Consulta: 2007, Noviembre 15].



# **IMPACTO DE LAS POLÍTICAS TIC EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS**

**Pablos Pons<sup>1</sup>, Juan de; Colás Bravo<sup>2</sup>, Pilar; González Pérez, Alicia y Conde Jiménez, Jesús; *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Esta comunicación se enmarca dentro del proyecto “Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica apoyada en la integración de las TIC en los centros escolares” subvencionado por el Ministerio de Innovación , Ciencia y Tecnología en convocatoria de programas nacionales I+D 2006.

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio de casos llevado a cabo mediante entrevistas narrativas, cuyo objetivo es identificar el impacto de las políticas autonómicas TIC en el uso e integración curricular de las TIC.

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La identificación del impacto de las políticas TIC se concreta en los siguientes objetivos científicos:

---

<sup>1</sup> Director del proyecto I+D. “Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica apoyada en la integración de las TIC en los centros escolares (SEJ/2006 – 12435- CO5-01) en donde se enmarcan las aportaciones presentada en esta comunicación.

<sup>2</sup> E-mail de contacto de los autores : [pcolas@us.es](mailto:pcolas@us.es), [jpablos@us.es](mailto:jpablos@us.es), [aliciagp@us.es](mailto:aliciagp@us.es)

1º Conocer el impacto de las políticas TIC autonómicas en los usos de las TIC en el currículo escolar.

2) Identificar los recursos TIC que se usan en el desarrollo curricular como consecuencia de las políticas TIC.

3) Registrar el uso pedagógico que se asigna a los recursos TIC derivados de las políticas .

4) Detectar el modelo de enseñanza que se lleva a cabo en función del uso que se le da al recurso, así como la evolución en el uso de los mismos, como consecuencia de las políticas TIC.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Estudio de casos.

En esta investigación se ha optado por el estudio de casos de corte cualitativo. La selección del caso de este estudio se lleva a cabo mediante el siguiente procedimiento:

- Primera fase: determinación de la población
- Segunda fase: selección de la muestra
- Tercera fase: selección del caso

La población la constituyen todos los centros escolares de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía y específicamente de la provincia de Sevilla. En esta primera fase se identifican la totalidad de centros de Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza reconocidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como centros TIC. También se incluyen centros que participan en proyectos de innovación/experiencias con TIC, bajo el auspicio de políticas educativas de la Junta de Andalucía. En el comienzo de esta investigación, se contabilizan 280 centros en Andalucía con estos requisitos, 58 de los mismos se ubicaban en Sevilla. La propia administración educativa considera que estos centros incorporan las TIC como herramienta educativa en la enseñanza-aprendizaje.

Para la segunda fase *'selección de la muestra'*, recurrimos a los Centros de Profesorado (CEPs) de la provincia de Sevilla. En los contactos mantenidos solicitamos nos identificaran aquellos centros que consideraban que podían ser tomados como ejemplos a resaltar de usos educativos innovadores de las TIC. Se identificaron ocho centros con estas características.

En la tercera fase se visitaron los centros seleccionados con objeto de escoger proyectos de innovación con TIC en el aula. El caso seleccionado es el identificado en esta tercera fase. Se trata de una profesora que explica el proceso de incorporación de las TIC en el aula, transformando sus prácticas de forma innovadora. Por tanto este caso ejemplifica el conjunto de procesos que pueden darse para que se realice una incorporación exitosa de las TIC en los centros escolares. Esta profesora programa todo el contenido de la asignatura para enseñar mediante ordenador. Su propósito educativo es no usar libros de texto y utilizar las

TIC como principal recurso educativo. Esto le exige confeccionar sus propios recursos educativos.

### **3.2. Técnicas de recogida de datos**

En este trabajo optamos por la *entrevista narrativa* como técnica básica de recogida de datos. A través de las entrevistas narrativas se construyen relatos que nos permiten conocer más en profundidad las prácticas del profesorado concernientes a la integración curricular de los recursos tecnológicos en el aula y centro educativo. Dado el carácter dinámico de la narración, esta nos permite identificar los cambios en el tiempo, incluyendo tanto los inicios de la incorporación de las TIC en el aula, como su evolución a través del tiempo. Cada relato consta de una estructura narrativa compuesta por tres etapas; inicio, desarrollo y desenlace.

A nivel práctico se realizan dos entrevistas narrativas, con una duración entre una y dos horas. La primera entrevista tiene por objeto situar el relato (la integración de las TIC en el currículo escolar), en un contexto, un tiempo y unas causas (motivación) concretas. Por tanto, en la primera entrevista narrativa se plantean preguntas abiertas con la finalidad de situar el relato en un espacio y tiempo determinados. Las preguntas van referidas a antecedentes personales y profesionales del docente, la influencia de las políticas educativas en la elaboración de recursos electrónicos, el grado de innovación que se alcanza con las TIC, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, etc.

De esta primera sesión se elabora un resumen amplio. Este material sirve para que tanto entrevistador como entrevistado puedan reflexionar sobre la información recogida en la primera entrevista. Este resumen se consensúa entre entrevistador y entrevistado y se comparte como elemento de reflexión para la segunda sesión.

En la segunda entrevista se utilizan aportaciones o hallazgos aparecidos en la primera sesión. Se profundiza en las cuestiones que necesitan una mayor profundización, aclaración o explicación.

### **3.3. Análisis de datos**

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas mediante el software científico Altas.Ti. 5.0. El análisis de la entrevista narrativa, en este caso se centra exclusivamente en los recursos TIC utilizados en procesos de innovación en el aula. La información obtenida mediante las entrevistas narrativas nos permite obtener otra mucha información que no es objeto de este artículo.

El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas incluye las siguientes tareas:

1. Proceso de transcripción de las entrevistas narrativas.
2. Análisis previo e identificación de variables y/o categorías.
3. Codificación de las entrevistas narrativas asignando códigos a la narración.
4. Organización y estructuración de la información mediante la elaboración de redes.
5. Construcción o elaboración teórica explicativa de las relaciones detectadas entre las categorías identificadas. Tarea que se concreta en la elaboración de un informe.

El análisis cualitativo, desde un punto de vista metodológico, incluye las siguientes actividades científicas: identificación de variables o factores, refinamiento de variables, establecimiento de relaciones entre variables y construcción de teorías mediante redes o “Network”.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se muestran en el gráfico 1.

Respecto al primer objetivo que nos marcamos de *“Conocer el impacto de las políticas TIC autonómicas en los usos de las TIC en el currículo escolar”*, la lectura del gráfico nos indica claramente que el sistema operativo Guadalinux, generado por las políticas educativas, da cobertura a todos los usos de las TIC en este caso. Dentro de este sistema la Plataforma Helvia, herramienta desarrollada en software libre por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, tiene un uso muy amplio en este centro y caso estudiado. Se utiliza como herramienta de uso administrativo, de almacenamiento de documentación referida al centro, haciendo uso de la bitácora y del aula virtual. Los usos administrativos que se hacen son de consulta, de almacenamiento de documentos del centro, de contacto, etc.

Por tanto en esta cuestión podemos confirmar que las políticas TIC autonómicas, en este caso, están teniendo impacto en las prácticas educativas en este centro educativo.

También en este gráfico podemos observar *“los recursos TIC que se usan en el desarrollo curricular”*, otro de nuestros objetivos científicos. Además de la Plataforma Helvia, Internet es el medio a través del cual se buscan, recogen y seleccionan recursos educativos ya sean: actividades, textos, videos, etc.

Por último, se destaca un gran uso del software libre donde aparece un gran auge de las nuevas herramientas gratuitas que ofrece la Web 2.0.: el blog o las wikis, además de otras herramientas potenciadas por google, tales como, el youtube o el page creador, etc. Todos estas herramientas las utiliza la profesora para la elaboración de recursos educativos propios : webquest, webtask, caza tesoros..., además de las presentaciones de los temas de manera digital. Todo estos recursos elaborados por la profesora se almacenan en una sitio web propio (al que se puede acceder desde la página web del centro). Además cuenta con un blog en el que, a través de la creación favoritos, haciendo uso del del.ici.ous, enlaza con los recursos ya seleccionados en internet, presentándoles actividades muy diversas; y por otro lado el alumnado puede comunicarse con el profesorado expresando dudas, sugerencias, reflexiones, etc.

Respecto a nuestro tercer objetivo el de *“ Registrar el uso pedagógico que se asigna a los recursos TIC”* se observa tres momentos. El primero se caracteriza por hacer un uso directo de las aplicaciones existentes. Lo pedagógico se adapta a lo que da la técnica. El segundo momento está guiado por los objetivos pedagógicos y se caracteriza por encontrar recursos técnicos adecuados a los propósitos docentes. El tercer momento viene marcado por la creación de recursos propios adaptados a las necesidades educativas que detectan. Esta fase también se caracteriza por la integración e interactividad de los recursos tecnológicos con fines educativos. Es decir, la técnica al servicio de la concepción educativa.

Este proceso enlaza con el cuarto objetivo planteado en nuestra investigación *“Detectar el modelo de enseñanza que se lleva a cabo en función del uso que se le da al recurso, así como la evolución en el uso de los mismos”*. De lo anteriormente expuesto parece observarse una cierta relación entre el uso de las TIC y los modelos de enseñanza. En un primer momento las TIC sustituyen a los modelos tradicionales de transmisión de la información. En un segundo momento la actividad y la indagación del alumno comienza a ser más importante y tener un mayor peso. Y por último las TIC se convierten en espacios de aprendizaje donde caben muy diversas opciones educativas y por tanto permiten un aprendizaje más individualizado e inclusivo.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación se añaden al grueso de estudios dedicados a estudiar de forma sistemática, la generación, desarrollo e implementación de las TIC en el currículum escolar (Colás, 2001/2002, De Pablos, 2000, 2006, Kozmar, 2003, Nachmias, 2004 Karagiorgi, y otros 2004, Loveless, y otros 2002, Miodusser, y otros , 2002). Las revisiones de estudios empíricos se centran en sistematizar los factores que se encuentran relacionados con las innovaciones con TIC. Uno de los factores claves que se detectan son las políticas TIC. De ahí que este trabajo suponga una profundización en la descripción del papel de la política TIC en la integración curricular de los recursos tecnológicos.

Mostramos en el caso estudiado que las políticas determinan y condicionan las prácticas educativas con TIC, al observar que todos los recursos que se utilizan proceden y se gestionan a través de los sistemas tecnológicos diseñados por las políticas.

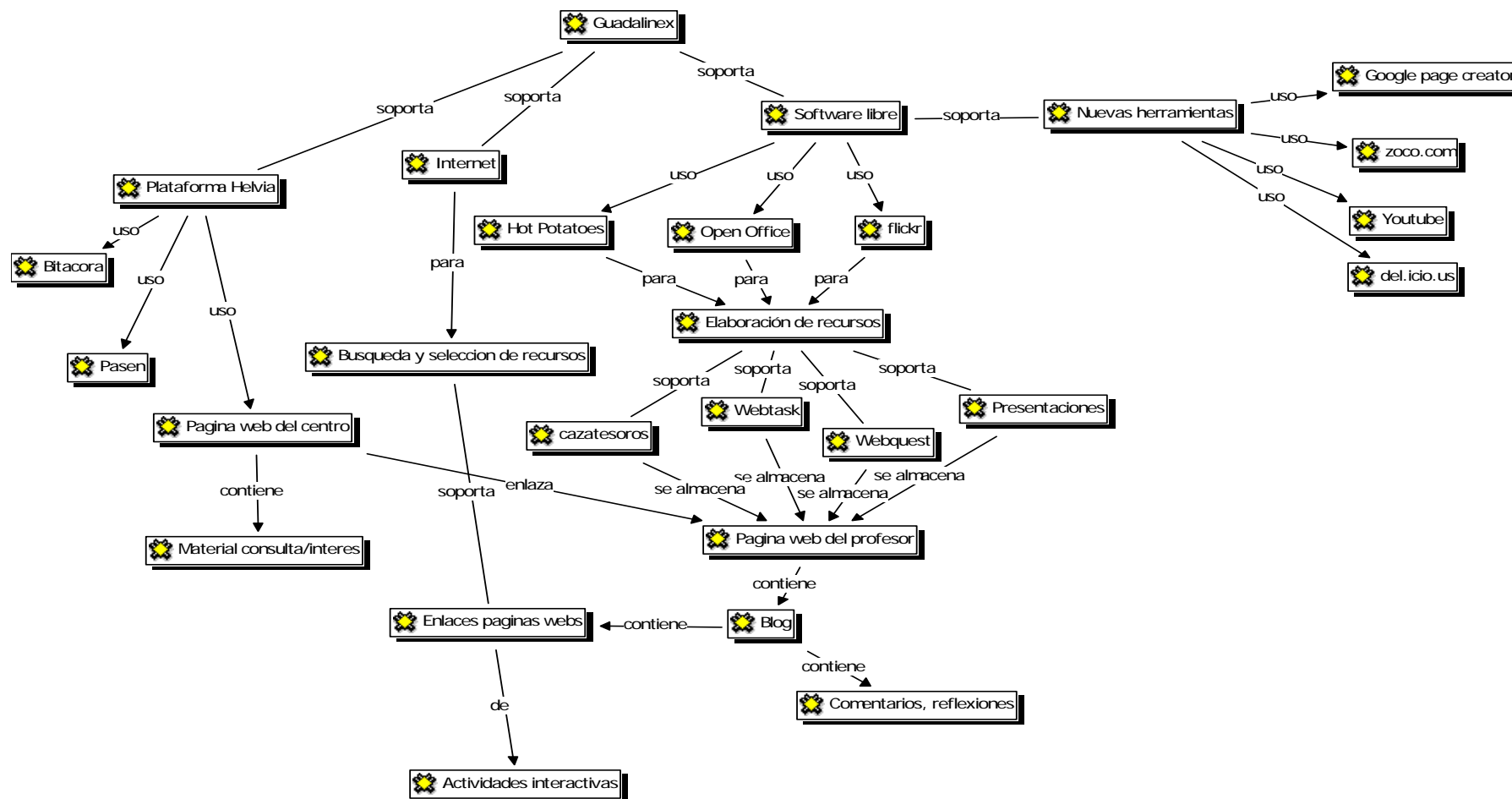
En nuestro caso se observa también el proceso de integración de las TIC como una secuencia que parte, de un uso pedagógico con total dependencia tecnológica, hasta llegar a la gestión tecnológica al servicio de los objetivos educativos marcados.

En cuanto a los recursos utilizados como herramientas educativas se observa también una evolución, que viene marcada por una tendencia al uso de una gran diversidad de recursos tecnológicos e interactividad entre ellos.

Nuestra aportación aporta una perspectiva distinta ya que analiza un caso de forma más intensiva y obtiene resultados, que además de responder a interrogantes científicos distintos, abre referencias y aspectos importantes de abordar en futuras investigaciones, tales como la evolución y los cambios que implican y conllevan los procesos de integración de las TIC.



Gráfico 1.



## 6. REFERENCIAS

- BRUGUERA, E. (2007) Los blogs. Barcelona. Ed. UOC
- COLÁS, P. (2001/2002): [Evaluación de la implantación de tecnologías de la información y la comunicación en centros escolares](#), *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, Nº 15, 91-115.
- DE PABLOS PONS, J. et al (2006) *Incorporación de las TIC en los centros de secundaria y bachillerato*, Sevilla, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- DE PABLOS, J. Y GONZÁLEZ, T. (2007): Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC; sus desarrollos en el ámbito autonómico. Comunicación publicada en las Actas de las *II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento*. Granada.
- DE PABLOS, J. 2000. Los centros de profesorado y su incidencia en la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo andaluz. En M. Lorenzo, MD. Garcia; JA.Torres; JA., Ortega; S., Debón, y A. Notoria, (Eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (Vol. I). Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada.
- ERTMER, P. (2005): Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Development Research and Development* **53**, 25–39.
- KARAGIORGI, Y. CHARALAMBOUS, K. (2004): Curricula Considerations in ICT Integration: Models and Practices in Cyprus. *Education and Information Technologies* 9:1, 21–35
- KOZMA R., (Ed. 2003) *Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective*. Information Society for Technology in Education [ISTE] Publications, Eugene, OR.
- LOVELESS, A. (2003): The Interaction Between Primary Teachers' Perceptions of ICT and Their Pedagogy. *Education and Information Technologies* 8:4, 313–326
- LOVELESS, A. Y DORE, B. (EDS) (2002): *ICT in the primary school. Learning and teaching with ICT*. Buckingham, UK: Open University Press
- MIODUSER, D., NACHMIAS, R., TUBIN, D., AND FORKOSH-BARUCH, A. (2003) Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT. *Education and Information Technologies*, **8**(1), 23– 36.
- NACHMIAS, R. Y OTROS (2004): Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology. *Education and Information Technologies* 9:3, 291–308.



# **DIAGNÓSTICO DEL EMPLEO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE FUNCIONES Y TAREAS DE ORIENTACIÓN**

**Ceinos Sanz, M<sup>a</sup> Cristina, *Universidad de Santiago de Compostela***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Durante los últimos tiempos, consecuencia de la revolución tecnológica experimentada a todos los niveles, los recursos tecnológicos han penetrado en la Orientación Profesional, lo que implica que esta disciplina esté inmersa en un proceso de cambio con el fin de adaptarse a los nuevos retos y exigencias planteados por la sociedad actual.

Las posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ofrecen en Orientación son múltiples, a pesar de que las investigaciones existentes en esta temática son escasas y recientes.

Por tanto, la finalidad del estudio que se presenta radica en diagnosticar el uso que los orientadores profesionales hacen de determinadas herramientas tecnológicas (teléfono, correo electrónico, Chat, Web-forum y videoconferencia) en la implementación de las funciones y tareas propias de su perfil profesional.

## **2. CARACTERIZACIÓN DE LA SOCIEDAD ACTUAL**

El entramado actual no es una etapa aislada del discurrir histórico experimentado a lo largo de los tiempos, sino una más, generada por factores y fenómenos diversos, destacando por la relevancia que posee en el presente trabajo, la introducción y desarrollo generalizado de los medios tecnológicos en la totalidad de ámbitos y sectores.

Con el paso del tiempo, se ha creado y consolidado un entramado social muy diferente al instaurado en momentos anteriores, caracterizado, entre otros factores, por los continuos avances y desarrollos científicos; el fenómeno globalizador; presencia masiva de las herramientas tecnológicas; importancia vital de la información y del conocimiento; aparición de una nueva cultura; nueva concepción del trabajo; nacimiento y consolidación de un nuevo sector; ocupaciones, puestos, perfiles y competencias más actuales; incremento de las desigualdades existentes; necesidad de un aprendizaje permanente; etc.

En síntesis, esta nueva realidad social se caracteriza por el dinamismo y complejidad de las mutaciones producidas, por lo que se requiere una adecuada y cumplida respuesta a cada una de ellas, siendo de vital importancia que las personas en particular y la sociedad en general adquieran las competencias y habilidades necesarias con el propósito de lograr su adaptación y desarrollo en el actual entramado social.

### **3. APLICACIONES DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN**

En los últimos años, las herramientas TIC también han tenido su influencia en Orientación Profesional, generando un impacto en dicho sector, caracterizado por los siguientes aspectos: introducción de las herramientas tecnológicas; múltiples posibilidades de aplicación en el desarrollo de los procesos orientadores; nuevas formas de orientación (orientación a distancia, autoorientación), así como la adopción de nuevos roles, funciones y competencias, destacando, entre otras, aquéllas de carácter tecnológico.

Son diferentes los autores que enumeran determinados recursos TIC por las posibilidades y usos que ofrecen en orientación, llegando, incluso, a identificar, en determinadas ocasiones, aquéllas áreas o tareas en las que dichas herramientas ofrecen mayores posibilidades de aplicación. Con el propósito de clarificar las áreas en las que estos medios poseen mayor aplicabilidad, desde una perspectiva personal, se señalan las siguientes: 1. Recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico; 2. Soporte para el asesoramiento, orientación y consulta; 3. Herramienta de información; 4. Recurso de comunicación; 5. Instrumento de formación e investigación y 6. Medio para la administración y gestión de procesos y acciones de orientación. Todas ellas son el resultado de la combinación de las funciones orientadoras; las competencias específicas propias de los orientadores aprobadas por la AIOEP (2003), así como las principales funcionalidades ofrecidas por las TIC en dicho ámbito de intervención.

Las experiencias existentes en lo que respecta a la aplicación de las herramientas TIC en dichas áreas de intervención no son muy numerosas, aunque, poco a poco, van cobrando mayor relevancia. Sin embargo, cabe apuntar que son los materiales multimedia, Internet (con los diferentes servicios que ofrece –chat, correo electrónico, foros de discusión, páginas Web, videoconferencia, newsgroup, listas de debate, blogs, etc.-), Intranet, software especializado, teléfono, bases de datos, procesadores de textos, organizadores personales y hojas de cálculo las herramientas que mayores posibilidades de aplicación ofrecen en Orientación, favoreciendo, en líneas generales, la aplicación de pruebas; el registro de resultados; medios y estrategias de intervención para el reciclaje y desarrollo profesional de los orientadores; recursos de utilidad para la investigación; medios para la gestión de información y administración del centro y el establecimiento de contactos o comunicaciones entre técnicos, orientadores y usuarios, profesionales del sector, así como expertos y/o especialistas con el fin de ofrecer ayuda, consejo y orientación; consultar dudas; responder a las demandas

formuladas; ofrecer, obtener y compartir información y recursos; e intercambiar ideas y resolver problemáticas puntuales.

En otras palabras, todas estas herramientas, así como las numerosas posibilidades y potencialidades que ofrecen, además de liberar al orientador de determinadas tareas, disponiendo, en consecuencia, de mayor tiempo para el desarrollo de aquéllas que requieren el establecimiento de una relación directa, favorecen aplicaciones de carácter más innovador y la posibilidad de ofrecer servicios más acordes con las demandas y necesidades formuladas hoy en día.

#### **4. OBJETIVOS, METODOLOGIA Y PROCESO INVESTIGADOR REALIZADO**

Como consecuencia del impacto provocado por las herramientas tecnológicas en Orientación Profesional, así como de las múltiples posibilidades que ofrecen en el desarrollo de las funciones y tareas orientadoras, los objetivos que pretendíamos conseguir a través de la investigación realizada se centraban, básicamente, en los siguientes aspectos. Por un lado, conocer y describir el perfil profesional de la muestra encuestada, así como los principales rasgos de los centros y/o servicios orientadores en los que dichos profesionales ejercen su labor. Por otra parte, realizar una primera aproximación al empleo que los orientadores hacen de las herramientas e instrumentos TIC en la puesta en práctica e implementación de las funciones y tareas propias de este ámbito de intervención. En relación con las tareas propuestas, cabe apuntar que, con el objetivo de favorecer el análisis de datos y la comprensión de los resultados obtenidos, éstas se agruparon en bloques diferenciados, empleando como criterio, las funciones propias de la Orientación Profesional (diagnóstica; orientación personal/ grupal; de ayuda y consejo; formativa; informativa y evaluativa).

En lo que respecta a la muestra implicada en dicho estudio, estaba constituida por 75 orientadores laborales, pertenecientes todos ellos a tres instituciones de ámbito nacional: Red de orientadores de FOREM, Red Araña y Cruz Roja. El método empleado para seleccionar la muestra objeto de estudio fue un muestreo aleatorio simple.

Tomando como referente nuestra intencionalidad en el estudio a realizar, en donde se pretendía llevar a cabo una primera aproximación que favoreciese la descripción de una realidad o fenómeno concreto, en este caso, el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los orientadores en la puesta en práctica de las funciones y tareas orientadoras, el instrumento empleado en el proceso de recogida de datos fue un cuestionario (adaptación del utilizado en el Proyecto Europeo *ICT-Skills for Guidance Counsellors*). Para ello, se tomaron como referente aquellas variables de interés para el presente estudio, agrupándolas del siguiente modo: 1. Perfil personal y profesional de la muestra encuestada (sexo; edad; titulación académica; formación específica en Orientación y en Tecnologías de la información y de la Comunicación; experiencia laboral como orientador y en el empleo habitual de las TIC); 2. Características de los servicios de orientación (servicios ofertados; destinatarios atendidos; procedencia sociocultural de estos; tipologías de usuarios; recursos TIC disponibles en la institución y existencia de políticas destinadas a cubrir las necesidades formativas y de equipamiento existentes en materia tecnológica) y 3. Uso de las herramientas tecnológicas (empleo de las TIC en el desarrollo de funciones y tareas de orientación en base al tipo de interacción establecida y en función de los grupos atendidos).

Los datos obtenidos, como consecuencia de la naturaleza de la mayor parte de las preguntas que constituyen los ítems a analizar, fueron analizados cuantitativamente, llevando a cabo el cálculo de diversos estadísticos, los cuales tenían una finalidad, fundamentalmente, descriptiva. En la realización de esta tarea, se hizo uso del programa informático SPSS (Statistical Package for Social Science) para Windows, versión 14.0.

## 5. RESULTADOS

Haciendo referencia al análisis y presentación de resultados, estos son estructurados de modo que se favorezca la comprensión e interpretación de los mismos. Los principales resultados reflejan lo siguiente:

### a. 4.1. Datos identificativos de los sujetos participantes

<b>Datos Descriptivos: Perfil de los Orientadores</b>	
<b>Género</b>	Colectivo mayoritariamente femenino (65.5%).
<b>Edad</b>	Joven: 25-45 años (93%).
<b>Formación Académica</b>	Estudios universitarios de segundo ciclo (87%).
<b>Formación en Orientación</b>	Colectivo formado en temas y aspectos relacionados con el ámbito en el que desarrolla su labor profesional (84%).
<b>Formación específica en TIC</b>	Más de la mitad (59%) ha cursado acciones formativas sistemáticas.
<b>Experiencia profesional</b>	Entre 1 y 6 años (64%).
<b>Experiencia con las TIC</b>	Igual o superior a cuatro años (70%).

En síntesis, el perfil profesional de los sujetos encuestados se caracteriza por ser un colectivo femenino, joven, formado en temas relacionados con el ámbito en el que ejercen, así como a lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere y experimentado en su ámbito de intervención y en el uso de las TIC en su práctica profesional.

**b. 4.2. Rasgos y características de los centros y/o servicios de Orientación**

<b>Datos Descriptivos: Servicio y/o Centro de Orientación</b>	
<b>Servicios ofertados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acciones informativas (95.71%).</li> <li>▪ De corte formativo y vinculadas con orientación y asesoramiento (94.28%).</li> </ul>
<b>Destinatarios atendidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 60% atiende a más de 1000 personas (57% de procedencia urbana).</li> <li>▪ Principales grupos: desempleados (78.6%); adultos (71.4%); mujeres (70%); refugiados e inmigrantes (68.5%) y jóvenes fuera del sistema educativo (62.8%).</li> </ul>
<b>Recursos tecnológicos disponibles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recursos hardware: ordenador personal e impresora (98.6%); fax (94.3%) y conexión a Internet (91.4%).</li> <li>▪ Recursos software: Navegadores de Internet (92.9%) y correo electrónico (90%).</li> <li>▪ Preferentemente a disposición de los orientadores.</li> </ul>
<b>Políticas centradas en cuestiones TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 40-50% reconoce la existencia de políticas destinadas a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paliar necesidades formativas de los profesionales y destinatarios del servicio y subsanar déficits de equipamiento.</li> </ul> </li> </ul>

Tomando como referente la tabla anterior, así como los resultados obtenidos en un análisis más detallado, los principales servicios ofertados son aquellos de carácter informativo, formativo, así como los relacionados con la orientación y el asesoramiento. El 60% atiende anualmente a más de mil personas, siendo sus principales grupos de destinatarios los desempleados, adultos, mujeres, refugiados, inmigrantes y jóvenes fuera del sistema educativo.

En lo que respecta a los recursos hardware y software existentes en los servicios de orientación, la mayor parte de ellos están a disposición de los orientadores, en detrimento de los usuarios del servicio, disponiendo prácticamente la totalidad de los sujetos encuestados (98.6%) de un equipo informático como soporte de apoyo para poner en práctica e implementar determinadas acciones propias de su perfil profesional. Por tanto, muchas de las aplicaciones y potencialidades que las TIC ofrecen en este ámbito de intervención están condicionadas por la existencia o no, en dichos servicios, de los instrumentos necesarios para su empleo, así como de la disponibilidad que técnicos y usuarios poseen sobre los mismos. Finalmente, destaca que alrededor de la mitad de la muestra (40-50%) reconoce la existencia, en su centro de trabajo, de políticas destinadas a paliar las necesidades formativas de los profesionales y destinatarios del servicio en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere, así como a subsanar los déficits de equipamiento existentes en los centros y/o servicios de orientación.



**c. 4.3. Uso de las TIC en el desarrollo de las funciones y acciones de orientación**

<b>USO DE LAS HERRAMIENTAS TIC EN FUNCIONES DE ORIENTACIÓN</b>					
<b>RECURSOS</b> <b>FUNCIONES</b>	<b>TELÉFONO</b>	<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>	<b>CHAT</b>	<b>WEB FORUM</b>	<b>VIDEOCONFERENCIA</b>
<b>DIAGNÓSTICA</b>	1.72	1.48	1.05	1.10	1.04
<b>ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL</b>	1.73	1.42	1.05	1.10	1.04
<b>AYUDA Y CONSEJO</b>	1.78	1.41	1.07	1.09	1.04
<b>FORMACIÓN</b>	1.54	1.41	1.11	1.14	1.06
<b>INFORMACIÓN</b>	<u>2.03</u>	1.48	1.03	1.03	1.03
<b>EVALUACIÓN</b>	<u>2.33</u>	1.56	1.06	1.09	1.03
<b>OTRAS</b>	1.00	1.00	1.11	1.11	1.00
<b>PROMEDIO</b>	<b>1.73</b>	<b>1.39</b>	<b>1.07</b>	<b>1.09</b>	<b>1.03</b>

*(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)*

Las respuestas ofrecidas por los orientadores encuestados reflejan, en líneas generales, un uso reducido de estas herramientas en el desarrollo de las funciones de orientación, ya que los promedios obtenidos están muy próximos al valor 1 –nunca empleadas-. De los datos mostrados en la tabla, destacan, por su significación, los logrados por el teléfono, recurso empleado, ocasionalmente, para llevar a cabo las funciones de evaluación (2.33) e información (2.03), respectivamente. Seguido del teléfono, deben mencionarse los valores alcanzados por el correo electrónico, que obtiene también sus mayores puntuaciones en la función evaluativa (1.56) e informativa (1.48).

Siendo conscientes de los aspectos que conlleva la integración y uso de tales medios en la acción orientadora, no debe olvidarse una de sus principales aportaciones, el establecimiento de una nueva forma de orientación, que, entre otros aspectos, favorece la implementación y desarrollo de acciones de orientación a distancia. Por este motivo, se

analiza el uso que los orientadores hacen de las TIC en el desarrollo de las funciones de orientación según el tipo de interacción establecido entre técnico y usuario del servicio: presencial o a distancia.

FRECUENCIA DEL USO DE LAS TIC EN LAS FUNCIONES DE ORIENTACIÓN (%)								
FUNCIONES	INTERACCIONES PRESENCIALES				INTERACCIONES A DISTANCIA			
	1	2	3	NS/NC	1	2	3	NS/NC
DIAGNÓSTICA	48.58	20	29.14	2.3	48.02	20.02	26.28	5.7
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL	40.35	23.2	35.73	0.7	42.85	21.78	31.05	4.3
AYUDA Y CONSEJO	41.9	27.63	29.03	1.43	45.7	20.47	28.57	5.23
FORMACIÓN	40	25.7	33.6	0.7	46.45	16.4	33.55	3.6
INFORMACIÓN	38.6	22.9	<u>37.1</u>	1.4	41.4	14.3	<u>38.6</u>	5.7
EVALUACIÓN	28.6	24.3	<u>45.7</u>	1.4	34.3	20	<u>40</u>	5.7
OTRAS	24.3	0	0	75.7	22.9	1.4	1.4	74.3
PROMEDIO	<u>37.47</u>	<u>20.53</u>	<u>30.04</u>	<u>11.95</u>	<u>40.23</u>	<u>16.34</u>	<u>28.49</u>	<u>14.93</u>

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

De los datos presentados, se desprende, en líneas generales, que cerca del 40% de los sujetos encuestados no emplea estos recursos en el desarrollo de las funciones de orientación, independientemente de la tipología de interacción establecida entre técnico y usuario del servicio. Sin embargo, debe resaltarse el porcentaje de orientadores que regularmente hace uso de las mismas en la puesta en práctica de la función evaluativa e informativa tanto en las interacciones presenciales, como en aquellas llevadas a cabo en la modalidad de a distancia.

Seguidamente, se analiza el empleo de las herramientas TIC en función del grupo de destinatarios al que pertenece el sujeto orientado y en base al tipo de interacción establecido entre técnico y usuario.

<b>USO DE LAS TIC</b>		
<b>CLIENTES</b>	<b>INTERACCIONES PRESENCIALES</b>	<b>INTERACCIONES A DISTANCIA</b>
<b>1. Otros agentes de Orientación</b>	<b><u>2.06</u></b>	<b><u>2.08</u></b>
<b>2. Adultos</b>	1.79	1.80
<b>3. Desempleados</b>	1.97	1.90
<b>4. Jóvenes (en el sistema educativo)</b>	1.76	1.73
<b>5. Jóvenes (fuera del sistema)</b>	1.76	1.72
<b>6. Mujeres</b>	1.87	1.85
<b>7. Refugiados e inmigrantes clandestinos</b>	1.73	1.70
<b>8. Marginados socialmente</b>	1.48	1.40
<b>9. Discapacitados (física o psíquicamente)</b>	1.51	1.51
<b>10. Otros</b>	1.00	1.00
<b>PROMEDIO</b>	<b>1.69</b>	<b>1.67</b>

*(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)*

Tomando como referente la tabla anterior, los orientadores emplean ocasionalmente las TIC, independientemente del tipo de interacción establecido, con otros agentes de orientación, en detrimento de aquellos otros colectivos que conforman los principales usuarios del Servicio. Por tanto, puede afirmarse que la utilización media de las TIC en los procesos y acciones de orientación con los diferentes colectivos de destinatarios obtiene puntuaciones muy similares, independientemente del tipo de relación establecido entre técnico y usuario del servicio.

## 6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los propósitos formulados en la presente investigación y tras la presentación y revisión de los resultados obtenidos, se extraen como conclusiones más destacadas las que se enumeran a continuación:

- ✓ Son numerosas las posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen en la sociedad en general y en el ámbito orientador en particular.
- ✓ Colectivo mayoritariamente femenino y relativamente joven, con una antigüedad laboral en orientación que oscila entre 1-6 años y experimentado en el uso de las herramientas y recursos TIC.
- ✓ Los principales servicios ofertados son de carácter informativo y formativo, así como los relacionados con la orientación y el asesoramiento.
- ✓ El recurso más empleado en el desarrollo de funciones y acciones de orientación, independientemente del tipo de interacción establecido, es el teléfono, complementado, en ocasiones, por el correo electrónico. En relación al resto de herramientas, el uso que se hace de las mismas en tales cometidos es prácticamente inexistente.
- ✓ Las TIC son empleadas por los orientadores, mayoritariamente, en el establecimiento de relaciones con otros profesionales del sector, en detrimento de los demás usuarios del servicio. Por tanto, todo parece indicar que estos medios no son utilizados para llevar a cabo numerosas tareas de orientación, información y asesoramiento en las relaciones establecidas con carácter presencial y/o a distancia.
- ✓ Toda esta situación puede encontrar justificación, fundamentalmente, en el déficit formativo que pueda acusar este colectivo en lo que respecta a los recursos tecnológicos, así como en la escasa experiencia existente en torno a la integración de estos medios en los procesos de orientación.
- ✓ Finalmente, en base a lo expuesto, podemos afirmar que no existe una auténtica integración de estas herramientas en Orientación Profesional, ya que las enormes y múltiples posibilidades que las TIC ofrecen en dicho sector no son lo suficientemente aprovechadas, percibiéndose, en consecuencia, como un soporte de apoyo más en el desarrollo de tareas puntuales.

## 7. REFERENCIAS

- AIOEP (2003). *Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional*. [En línea] <http://www.iaevg.org>.
- Ceinos Sanz, M<sup>a</sup>.C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Tesis Doctoral: Santiago de Compostela.
- Cogoi, C. (2005). *Using ICT in Guidance: Practitioner competences and training*. Bolonia: Outline. Edizioni.

Majó, J. y Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Bilbao: CISS PRAXIS.

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.

Sobrado, L. (2004). “Utilización das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) polos profesionais da Orientación”. *Revista Galega do Ensino*, N° 43, 89-106.

Sobrado, L. y otros (2002). “Desafíos das novas tecnoloxías na orientación educativa e profesional”. *Trabaja presentado en el IV Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. O Porto, Portugal.

# **DESTREZAS INFORMÁTICAS DE LOS ESCOLARES ANDALUCES EN LA EVALUACIÓN PISA 2006**

**Clares López, José y Gil Flores, Javier ; *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el marco de las competencias clave necesarias para la realización personal, la inclusión social y el empleo en una sociedad del conocimiento, elaborado por la Comisión Europea (2006) dentro del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, figura la competencia digital. Ésta hace referencia a las destrezas en el ámbito de las TICs y, en su nivel más básico, comprende el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.

La contribución de la práctica escolar al desarrollo de la competencia digital pasa por la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La presencia de ordenadores en las aulas suele responder a un doble uso: como recurso informativo y como soporte de sistemas para la enseñanza. En tanto que fuente de información, el ordenador complementa a otros medios didácticos, como libros, enciclopedias o vídeos; el software disponible para acceder y gestionar la información, junto con la popularización de dispositivos para almacenar grandes cantidades de información (como es el caso del CD ROM), han hecho que la informática ocupe un lugar relevante entre los medios didácticos. Además, la conexión de los ordenadores a Internet amplía enormemente las posibilidades de acceso a la información. En tanto que soporte de sistemas de enseñanza, se

ha generado software capaz de presentar contenidos de aprendizaje, orientar al alumno en su adquisición, plantear actividades, evaluar y ofrecer retroalimentación, configurando entornos de formación estimulantes.

Sin embargo, la presencia de ordenadores y el uso de éstos en la enseñanza no son los únicos factores del entorno escolar de cara a favorecer en el alumnado el desarrollo de destrezas informáticas que contribuyan a su competencia digital. En este sentido, debe considerarse la presencia de la asignatura Informática en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, con carácter optativo para el alumnado de cuarto curso. Tanto el estudio de la asignatura Informática como la experiencia adquirida en contextos escolares y extraescolares, hacen presagiar que al término de la ESO los alumnos habrán alcanzado un cierto nivel en cuanto a destrezas para la adquisición y gestión de la información.

En este trabajo se ha abordado un aspecto importante de la competencia digital, como son las habilidades o destrezas que poseen los sujetos en relación con el uso de ordenadores. Concretamente, se han planteado los siguientes interrogantes: a) ¿cuáles son las destrezas informáticas del alumnado andaluz?, y b) ¿existe relación entre las destrezas informáticas del alumnado y su rendimiento educativo?

Para responder a los interrogantes planteados hemos utilizado datos recogidos en el marco de la evaluación PISA 2006, desarrollada por la OCDE. El programa PISA (*Programme for International Students Assessment*) supone la evaluación de las competencias del alumnado de quince años en los ámbitos de la lectura, las matemáticas y las ciencias, y se viene realizando cada tres años desde el año 2000. En la última evaluación concluida, la de 2006, participaron un total de 57 países, entre los que se encuentra España. En la evaluación PISA, la competencia de los alumnos en los diferentes dominios objeto de atención se mide a través de pruebas en las que se plantean situaciones-problema, que sirven de base para formular preguntas. Una vez aplicadas las pruebas, los estudiantes responden a un cuestionario en el que se les pregunta acerca de sus rasgos personales, familiares y escolares, incluyendo cuestiones sobre el uso del ordenador.

## 2. MÉTODO

La OCDE pone a disposición de la comunidad investigadora los datos de las evaluaciones PISA, permitiendo profundizar en el análisis de los mismos y derivar conclusiones sobre aspectos o contextos específicos<sup>1</sup>. Nuestro estudio se ha centrado sobre la muestra de alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía participante en la evaluación PISA 2006, que ascendió a 1463 sujetos de quince años, de un total de 51 centros. Conforme a los procedimientos de muestreo utilizados en las evaluaciones PISA, los individuos fueron ponderados teniendo en cuenta el tamaño de los centros en que cursaban estudios (Martínez, 2006).

Hemos trabajado con las respuestas de los estudiantes al ser preguntados sobre su capacidad para realizar diferentes tareas con el ordenador. Respecto a un total de 16 tareas planteadas, los estudiantes han expresado hasta qué punto sabrían hacerlas, utilizando para ello una escala de respuesta con cuatro niveles. Además, se han utilizado las puntuaciones del alumnado en lectura, matemáticas y ciencias, que en la evaluación PISA son obtenidas

---

<sup>1</sup> La base de datos para PISA 2006 está disponible en <http://pisa2006.acer.edu.au>.

mediante métodos de la Teoría de Respuesta al Ítem y vienen expresadas en una escala de media 500 (valor que corresponde al promedio de puntuaciones para todo el alumnado de países de la OCDE) y desviación típica 100.

El análisis ha comenzado con la construcción de las distribuciones de frecuencias para las respuestas de los estudiantes a las cuestiones sobre destrezas informáticas. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis factorial, con el fin de reducir el conjunto de tareas informáticas que los alumnos son capaces de realizar. Por último, se ha examinado la relación existente entre las puntuaciones en los factores identificados y el rendimiento logrado por los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, comprobando el modo en que varía el rendimiento cuando se incrementa su nivel de habilidades informáticas.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Descripción de las destrezas informáticas

Los resultados mostrados en la tabla 1 indican un elevado nivel de destrezas informáticas en el alumnado andaluz de quince años, que mayoritariamente afirma ser capaz de hacer las tareas enumeradas solo o con la ayuda de alguien. Destaca la capacidad de los alumnos para realizar tareas relacionadas con Internet, tales como buscar información en Internet (el 91,7% de los alumnos puede hacerlo muy bien solo), chatear (88,4%), enviar y escribir correos electrónicos (79,4%), o descargar de Internet música (73,8%) y archivos o programas (72,1%). Además, una mayoría considerable de alumnos saben realizar sin ayuda tareas básicas como mover de un lugar a otro los archivos de un ordenador (88,4%), copiar datos en un CD (83,3%), o utilizar un procesador de textos (77,0%).

Las tareas que menos dominan los escolares son la creación de páginas web (nada más un 21,6% puede hacerlo muy bien solo) y la creación de bases de datos (28,8%). Además, para esta última tarea, un 12,3% del alumnado ni siquiera conoce en qué consiste.

Tareas en el ordenador	No sé lo que es	Sé lo que es, pero no sé hacerlo	Puedo hacerlo, pero con ayuda de alguien	Puedo hacerlo muy bien solo
Chatear	0,4	4,1	7,0	88,4
Utilizar programas que buscan y eliminan virus del ordenador	4,4	25,0	30,6	40,0
Retocar fotos digitales u otro tipo de imágenes	3,1	17,1	25,7	54,2
Crear una base de datos (utilizando Access® u OpenOffice®, por ejemplo)	12,3	25,4	33,5	28,8
Copiar datos en un CD (por ejemplo, crear un CD de música)	1,0	4,8	10,9	83,3
Mover de un lugar a otro los archivos de un ordenador	0,7	2,5	8,4	88,4
Buscar información en Internet	0,8	2,1	5,4	91,7
Descargar o bajar de Internet archivos o programas	1,9	8,8	17,3	72,1
Adjuntar un fichero en un correo electrónico	6,8	14,9	25,1	53,2



Utilizar un procesador de textos (por ejemplo, para escribir trabajos)	3,2	6,0	13,8	77,0
Utilizar una hoja de cálculo para hacer un gráfico	4,9	14,8	27,9	52,4
Crear una presentación (utilizando, por ejemplo, PowerPoint® o Impress de OpenOffice®)	6,5	13,2	24,0	56,3
Descargar o bajar música de Internet	2,1	9,0	15,1	73,8
Crear una presentación multimedia (con sonido, imágenes y video)	4,2	20,4	35,2	36,2
Escribir y enviar correos electrónicos	1,9	6,7	12,0	79,4
Crear una página web	4,5	37,6	36,3	21,6

Tabla 1: Distribución de frecuencias para las tareas que los alumnos saben hacer en el ordenador.

### 3.2. Factores identificados en las destrezas informáticas

Tomando las respuestas del alumnado para las 16 tareas informáticas consideradas, se han reducido éstas a un número inferior de factores o dimensiones, recurriendo para ello a la técnica del análisis factorial. Previamente se ha contrastado la idoneidad de la matriz de correlaciones para la aplicación de este tipo de análisis. La medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,913, que puede considerarse óptima, y la prueba de esfericidad de Barlett ha permitido rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz unidad ( $p < 0,000$ ).

La tabla 2 muestra el porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores extraídos mediante el método de análisis de componentes principales, antes y después de realizar una rotación siguiendo el método varimax. Se han retenido como factores los componentes cuyo autovalor es superior a 1.000, es decir los tres primeros, explicando entre ellos un porcentaje del 58,713% de la varianza total.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,557	40,981	40,981	6,557	40,981	40,981	3,567	22,293	22,293
2	1,678	10,490	51,471	1,678	10,490	51,471	3,092	19,325	41,618
3	1,159	7,242	58,713	1,159	7,242	58,713	2,735	17,095	58,713
4	,859	5,371	64,084						
5	,752	4,700	68,784						
6	,669	4,181	72,965						
7	,605	3,784	76,749						
8	,579	3,617	80,365						
9	,520	3,251	83,616						
10	,467	2,918	86,534						
11	,439	2,747	89,281						
12	,425	2,655	91,935						
13	,415	2,594	94,530						
14	,349	2,184	96,714						
15	,316	1,972	98,686						
16	,210	1,314	100,000						

Tabla 2: Autovalores y varianza explicada tras la extracción de factores mediante el método de análisis de componentes principales.

La rotación realizada para clarificar la estructura factorial (ver tabla 3), permite caracterizar los tres factores del siguiente modo:

- *Habilidades para el uso de Internet.* Agrupa tareas relativas a las búsquedas de información, la participación en chats, el correo electrónico o la realización de descargas, con la consiguiente reubicación de ficheros y copia de éstos en un CD.
- *Habilidades para la creación y para el manejo de herramientas avanzadas.* En este factor las contribuciones más altas corresponden a la creación de páginas web o presentaciones multimedia, el retocado de fotos digitales o imágenes, el envío de ficheros adjuntos a correos electrónicos o la gestión de la seguridad del ordenador mediante el uso de programas antivirus.
- *Habilidades para el manejo de software básico.* La mayor contribución a este factor corresponde a la utilización de los programas que suelen integrar los paquetes básicos utilizados en un ordenador, como son hojas de cálculo, presentaciones, bases de datos o procesadores de textos.

	Componente		
	1	2	3
Buscar información en Internet	<b>,789</b>		
Mover de un lugar a otro los archivos de un ordenador	<b>,729</b>		,381
Chatear	<b>,687</b>		
Escribir y enviar correos electrónicos	<b>,657</b>	,453	
Descargar o bajar de Internet archivos o programas	<b>,619</b>	,549	
Descargar o bajar música de Internet	<b>,596</b>	,594	
Copiar datos en un CD (por ejemplo, crear un CD de música)	<b>,593</b>		,421
Utilizar programas que buscan y eliminan virus del ordenador		<b>,660</b>	
Crear una página web		<b>,650</b>	
Adjuntar un fichero en un correo electrónico	,369	<b>,613</b>	
Crear una presentación multimedia (con sonido, imágenes y video)		<b>,597</b>	,372
Retocar fotos digitales u otro tipo de imágenes		<b>,561</b>	,389
Utilizar una hoja de cálculo para hacer un gráfico			<b>,752</b>
Crear una presentación (utilizando, por ejemplo, PowerPoint® o Impress de OpenOffice®)			<b>,714</b>
Crear una base de datos (utilizando Access® u OpenOffice®, por ejemplo)		,327	<b>,697</b>
Utilizar un procesador de textos (por ejemplo, para escribir trabajos)	,356		<b>,617</b>

Tabla 3: Matriz de componentes rotados (método de rotación: varimax), suprimiendo valores inferiores a 0,300.

De acuerdo con los resultados del análisis descriptivo que presentábamos en el apartado anterior, el primer factor engloba a las tareas que mayor porcentaje de alumnado puede hacer. Es decir, los mayores niveles de destreza informática del alumnado andaluz se registran para las habilidades relacionadas con el uso de Internet.

### 3.3. Relación entre destrezas informáticas y rendimiento

De acuerdo con el segundo de los objetivos planteados, analizamos la relación que existe entre las destrezas informáticas de los alumnos andaluces y los niveles que han

alcanzado en las pruebas PISA en el ámbito de las ciencias, matemáticas y lectura. Para ello, se ha revisado el modo en que varían los niveles de rendimiento al considerar sujetos que poseen en distinto grado las habilidades identificadas mediante el análisis factorial. Partiendo de los cuartiles para las puntuaciones factoriales en un factor, hemos delimitado cuatro grupos de sujetos con niveles bajo, medio-bajo, medio-alto y alto en las habilidades en cuestión. En cada uno de esos grupos, hemos calculado las puntuaciones medias logradas por lo sujetos en ciencias, matemáticas y lectura. Este análisis se ha repetido con los tres factores, resultando los niveles de rendimiento que muestran las figuras 1 a 3.

El nivel del alumnado tiende a elevarse ligeramente a medida que se incrementan sus habilidades para el uso de Internet (ver figura 1) y para el manejo de software básico (figura 3). En cambio, las habilidades para la creación y para el manejo de herramientas avanzadas no parecen asociarse a un incremento del rendimiento de los alumnos (ver figura 2).

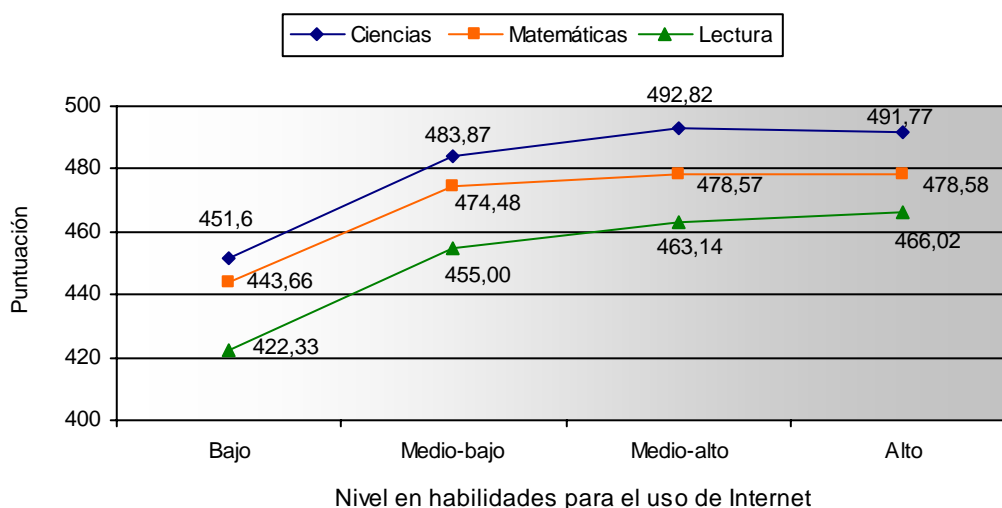


Figura 1: Rendimiento del alumnado en función del nivel alcanzado en habilidades para el uso de Internet.

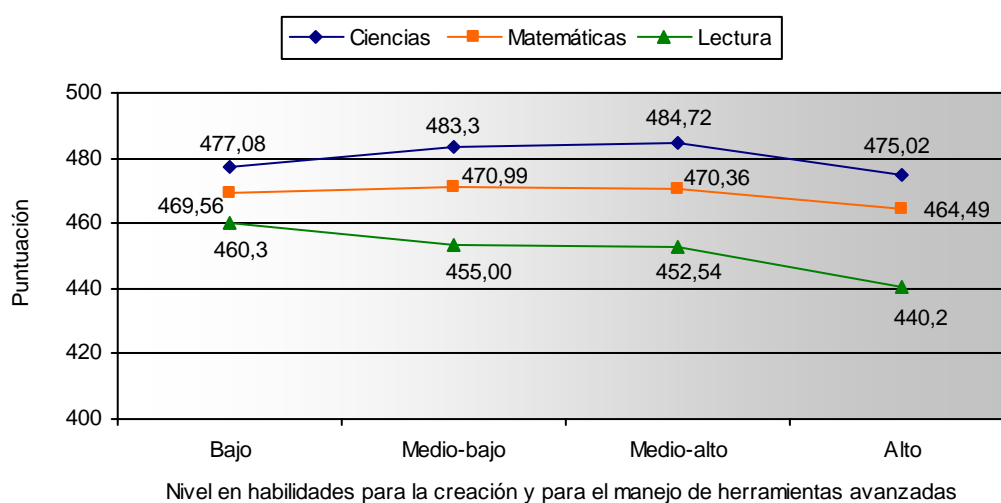


Figura 2: Rendimiento del alumnado en función del nivel alcanzado en habilidades para la creación y para el manejo de herramientas avanzadas.

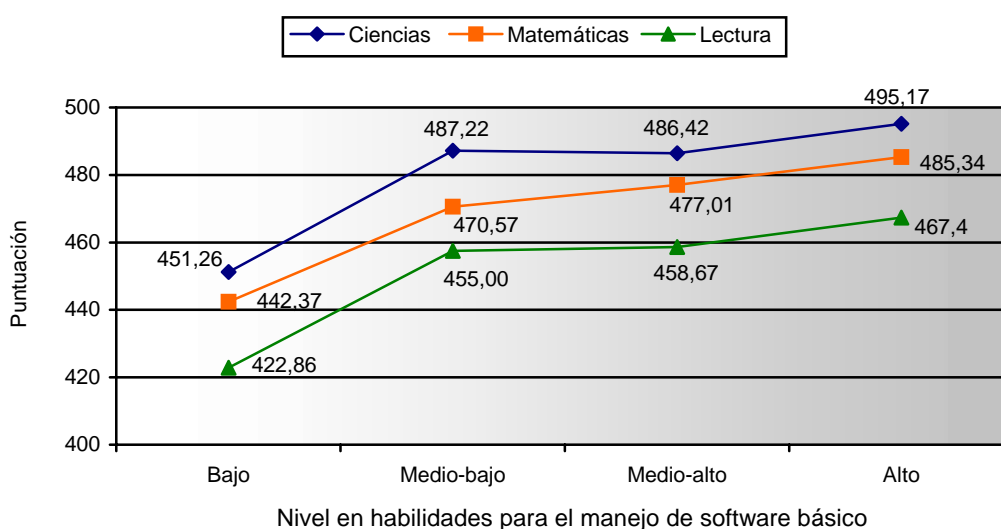


Figura 3: Rendimiento del alumnado en función del nivel alcanzado en habilidades para el manejo de software básico.

#### 4. CONCLUSIONES

En relación al primero de los interrogantes planteados en este trabajo, se concluye que las destrezas informáticas del alumnado andaluz en general son más que aceptables, destacando las tareas que tienen que ver con el uso de Internet. En cuanto al segundo, la relación entre destrezas informáticas y rendimiento difiere según el tipo de habilidades que consideremos, existiendo una mayor conexión de los resultados alcanzados en matemáticas,

ciencias y lectura con el uso de Internet y con el manejo de software básico para el procesamiento de textos, la realización de presentaciones, hojas de cálculo y bases de datos.

La competencia digital constituye por sí misma un objetivo a alcanzar en la educación de nuestros escolares. Pero además, resultados como los aquí obtenidos aconsejarían el desarrollo de las destrezas informáticas para la búsqueda de información a través de la red y para el manejo de herramientas informáticas básicas, dada su vinculación con altos niveles de rendimiento en el alumnado.

El desarrollo de las habilidades informáticas desde la escuela requeriría, como condición necesaria, la presencia de ordenadores en las aulas. Aunque la investigación empírica no siempre ha conseguido demostrar la incidencia positiva del uso de ordenadores en la enseñanza sobre los rendimientos escolares (Christman y Badgett, 1997; Burke y Cizek, 2006; Antonijevic, 2007), puede afirmarse que la experiencia con éstos contribuye al desarrollo de destrezas informáticas (Gilman y Brantley, 1988). En este sentido, ha de valorarse positivamente la instalación de ordenadores en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía, con la creación de la red de centros TIC, que en el curso 2007/2008 contaba con 597 colegios y 525 institutos, alcanzando una cobertura de más de medio millón de estudiantes (Consejería de Educación, 2007). Pero este esfuerzo sería en vano, si la presencia de ordenadores en las aulas no se ve acompañada de un uso adecuado de los mismos como recurso didáctico, que requiere entre otros aspectos una suficiente formación del profesorado, y de un adecuado tratamiento de la informática como materia de estudio, que llevaría a plantear la necesidad de ampliar la presencia de esta asignatura en el currículum de la educación secundaria.

El trabajo desarrollado no está exento de limitaciones. La medición de las competencias informáticas del alumnado se ha apoyado en la percepción que tienen éstos acerca de su capacidad para cubrir determinadas tareas. El riesgo de subjetividad inherente a este tipo de planteamientos se vería incrementado por el efecto que el autoconcepto como estudiante puede tener sobre la valoración de las capacidades informáticas propias, teniendo en cuenta que el autoconcepto es una variable claramente ligada al rendimiento escolar.

Por otra parte, el desarrollo de destrezas informáticas no tiene lugar únicamente en la escuela; se da también en contextos extraescolares en los que los alumnos utilizan el ordenador. La disponibilidad de ordenador en casa y la conexión a Internet son aspectos ligados al nivel socioeconómico de las familias. En un estudio reciente se ha comprobado que la presencia de ordenadores en el domicilio familiar pierde influencia sobre el rendimiento, si se tiene en cuenta el efecto del nivel socioeconómico de las familias (Wittwer y Senkbeil, 2008). Un fenómeno similar podría darse en el caso de la relación entre las destrezas informáticas adquiridas a través de la experiencia con ordenadores en casa y el rendimiento, que aquí hemos explorado.

## 5. REFERENCIAS

Antonijevic, R. (2007). Usage of Computers and Calculators and Students' Achievement: Results from TIMSS 2003. Comunicación presentada a la *International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education*. Serbia, Mar 31-Apr 1. Documento de ERIC, nº ED497737.

- Burke, J.N. y Cizek, G.J. (2006). Effects of composition mode and self-perceived computer skills on essay scores of sixth graders. *Assessing Writing*, 11 (3), 48-166.
- Christmann, E. y Badgett, J. (1997). Progressive comparison of the effects of computer-assisted instruction on the academic achievement of secondary students. *Journal of Research on Computing in Education*, 29 (4), 325-337.
- Comisión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial L 394 de 30.12.2006*.
- Consejería de Educación (2007). *La educación en Andalucía 2007/2008*. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Gilman, D.A. y Brantley, T. (1988). *The effects of computer-assisted instruction on achievement, problem-solving skills, computer skills, and attitude*. Informe de investigación. Documento de ERIC, nº ED302232.
- Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, número extraordinario, 111-129.
- Wittwer, J. y Senkbeil, M. (2008). Is students' computer use at home related to their mathematical performance at school?. *Computers & Education*, 50, 1558-1571.



# LA IMPORTANCIA DE LA WEB PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Manuel Delgado García, *Universidad de Huelva*

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos refleja el desarrollo de un proyecto de investigación en el que se recogen las principales Iniciativas Formativas ofrecidas desde los Centros de Profesores a través de sus páginas webs destinadas a trabajar la Educación Intercultural en los centros educativos.

De esta manera, intentamos reflejar la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la hora de ejercer como medios directos para la transmisión de la información en el proceso formativo de los docentes. De lo que se trata, es de mostrar las orientaciones metodológicas que los Centros de Profesores emplean en sus webs para desarrollar las acciones formativas interculturales que se ofrecen al profesorado con el fin de implementar su formación y así, adaptar su labor docente a los nuevos retos educativos que la sociedad actual exige de los mismos.

A partir de este estudio, estaremos en disposición de valorar la forma en que se llevan a la práctica determinadas acciones de formación con cariz intercultural y al mismo tiempo, mostraremos cuáles son las iniciativas que se están tomando últimamente para trabajar en este campo a través de un medio tan utilizado en la actualidad, como es Internet.

A este respecto, actualmente nos encontramos en un contexto que se caracteriza por los constantes cambios que se producen en el mismo, y que han dado lugar al paso de una



sociedad con una cultura dominante, a otra con muchas culturas conviviendo en un mismo espacio físico. Es por tanto evidente, como dice Montero Mesa (2000:2) que *“estamos apremiados a aprender a vivir en un mundo caracterizado por la creciente profundización de las diferencias sociales, económicas, culturales... entre las personas que viven en él”*.

Esta situación no debemos de catalogarla como algo novedoso, puesto que desde los años 60 estamos inmersos en ella, y eso nos obliga a realizar planteamientos y abordajes también distintos; desde esta perspectiva, se nos permite entender los cambios que se empiezan a notar en un mundo cuyas señas de identidad vendrán en buena medida definidas por el fenómeno de la multiculturalidad. Y como consecuencia directa de este contexto, y desde nuestro humilde posición, opinamos que *“nunca se ha esperado tanto de la escuela y de los maestros, pues en dos décadas ha cambiado sustancialmente su perfil profesional, y ha tenido que capacitarse para afrontar los nuevos retos que se le plantean, y que son, más que nada, reflejos de los profundos cambios sociales”*.

De este modo, y centrándonos en el papel de la educación, hay que decir que la contextualización de todos los fenómenos educativos se va a convertir en eje vertebral sobre el que se sustente, desde un enfoque intercultural, la educación que queremos para nuestros días. Y no habrá mejor manera de hacerlo, que adaptar sus funciones y competencias a un mundo, que como dijimos antes, se caracteriza por ser cambiante en multitud de planos (cultural, social, político, económico...). A consecuencia de esto, la educación en su conjunto encara el siglo XXI enfrentándose a retos muy distintos a los de la anterior década, y van apareciendo otros como la calidad o la diversidad, que suponen nuevos desafíos, y que hacen que la Formación Permanente se convierta cada día en algo más urgente, complejo e imprescindible.

Como decimos, en lo que respecta a la formación permanente es preciso reseñar que en la actualidad se enfrenta a numerosos desafíos y tal vez no se encuentra en las mejores condiciones para hacerle frente, pues tampoco ha sido un asunto prioritario en las políticas educativas que han servido de marco para la formación. A pesar de ello si queremos hacer una educación de calidad, es necesario conectar el mundo escolar con las necesidades de la sociedad del siglo XXI, donde urge reflexionar sobre la formación que se oferta, las metodologías que se están poniendo en práctica y la propuesta curricular establecida, con la finalidad de comprobar el modelo que subyace en el desarrollo de los centros, y si se está caminando hacia la asimilación, el pluralismo superficial o el interculturalismo, y es aquí donde nuestra propuesta de investigación va a tener un gran aliciente, pues a través de los planteamientos que realizan los Centros de Profesores (CEPs) en sus páginas webs tendremos la opción de conocer todas estas premisas que son cruciales para el devenir de la Formación del Profesorado en Educación Intercultural.

## **2. MÉTODO**

Las características del estudio que presentamos nos han conducido hacia un proceso de indagación a través de una metodología de carácter cualitativo, donde la descripción, revisión y análisis de la información recogida en páginas webs van a convertirse en los principales instrumentos para la síntesis de los datos extraídos a partir de las mismas.

Este diseño metodológico de corte cualitativo va a venir justificado por el empleo de una estrategia concreta, como es: Un estudio de caso múltiple (doble), donde (como veremos

en el siguiente apartado) trataremos de conocer cómo se trabaja la Educación Intercultural en Formación del Profesorado a nivel virtual en la provincia de Huelva.

## 2.1. Participantes

Para la puesta en práctica de esta investigación hemos tomado como referencia poblacional a todos los Centros del Profesorado de la Provincia de Huelva, concretamente 3 Centros de Profesorados distribuidos de la siguiente manera:

En cuanto a lo que a la **muestra** hace referencia, hemos de señalar que decidimos emplear un *muestreo intencional y por cuotas*, donde hemos seleccionado a los CEPs que atienden a la zona de la Costa y la Capital (CEP Huelva – Isla Cristina) y a la zona del Andévalo y el Condado (CEP Bollullos - Valverde) a partir de una categoría básica (área geográfica de la provincia de Huelva donde encontramos un mayor índice de alumnado inmigrante escolarizado en las escuelas en el pasado curso académico); en este sentido, y según los datos de la Delegación de Educación en Huelva (recogidos en una noticia de la edición digital del Periódico Huelva información del 22-5-08) correspondientes a finales del mes de febrero, “*un total de 4.212 niños inmigrantes se agrupan en las aulas de los centros educativos onubenses, de los cuales, 992 asisten a clase en los centros de la capital*”. Pues lo que buscamos es recabar información de aquellos casos que puedan aportarnos a la investigación una información contrastable, profunda, cualificada y representativa sobre nuestra temática.

HUELVA	
CEP HUELVA-ISLA CRISTINA	HUELVA
CEP BOLLULLOS-VALVERDE	BOLLULLOS PAR DEL CONDADO
CEP ARACENA	ARACENA

Así hablamos de una investigación realizada a partir de un estudio de casos múltiple (doble) mediante el que tratamos de identificar y dar a conocer las principales iniciativas formativas que se plantean a través de la web de cara a promover entre el profesorado una formación intercultural acorde a las demandas y necesidades del contexto más cercano.

## 2.2. Instrumentos

A partir de toda la gama de instrumentos para la recogida de datos que existen en investigación, y a raíz de la metodología cualitativa que hemos seguido para la elaboración de este estudio de caso doble, la estrategia que vamos a emplear para recopilar la información procedente de nuestras dos fuentes principales de datos (webs de los CEPs de Bollullos – Valverde y de Huelva - Isla Cristina) es una Plantilla para el análisis de páginas webs elaborada por Pere Marqués (Universidad Autónoma de Barcelona, 11/2002) a la que le hemos realizado las pertinentes modificaciones de tal forma que todas las categorías que la componen (mediante las que tratamos de evaluar desde los aspectos estructurales, intencionales, funcionales, técnicos... que configuran las correspondientes páginas webs) diesen respuesta a nuestros objetivos para lograr un análisis exhaustivo del contenido de dichas webs.

A continuación se muestra una síntesis de los principales ítems que recogen las categorías que fundamentan nuestra plantilla de análisis y el posterior tratamiento de la información:

PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE WEBS DE CEPS. Pere Marqués (UAB, 11/2002)			
<b>ASPECTOS GENERALES</b>			
Nombre del CEP:	Fecha de consulta:	Zona geográfica a la que da cobertura:	Dirección URL:
<b>ESTRUCTURA:</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
Página web sencilla (sin frames), con índice de enlaces a los contenidos.			
Estructura con menús-frame (superior, laterales...) alrededor de una zona central amplia			
<b>TIPOLOGÍA (según los contenidos/servicios que ofrece):</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
Web descriptiva del CEP y de su organización			
Web funcional: proporciona recursos, informa de las actividades que se realizan...			
<b>INVENTARIO ----- MENUS (según los links que encontramos el marco web):</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
Presentación del centro. (Localización, Datos de contacto, Organización, Horarios...)			
Actividades. (Actividades, Planes de Autoevaluación y Mejora, Proyectos de Innovación...)			
<b>PROPÓSITOS:</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
Presentar las características del centro: contexto, historia, estructura, servicios...			
Ofrecer canales de comunicación/gestiones entre profesores, alumnos, padres...			
Presentación - breve descripción/ Mapa básico de navegación (índice, principales secciones):			
<b>ASPECTOS FUNCIONALES</b>	<b>ALTA</b>	<b>CORRECTA</b>	<b>BAJA</b>
Facilidad de uso: entorno claro y amigable, buenas metáforas...			
Facilidad acceso a las acciones destinadas a la interculturalidad			
		<b>SI</b>	<b>NO</b>
Presenta todo el catálogo de la oferta formativa que ofrece.			
Aporta materiales y recursos didácticos destinados al tratamiento de la interculturalidad			
Incluye aspectos de accesibilidad para atender a la diversidad			
Principales acciones formativas ligadas al área de la interculturalidad que se trabajan en el CEP			
Otras temáticas que se podrían trabajar bajo o en relación con el prisma de la interculturalidad			
<b>ASPECTOS TÉCNICOS</b>	<b>ALTA</b>	<b>CORRECTA</b>	<b>BAJA</b>
Entorno audiovisual: homogéneo, pantallas, tipografía...			
Eficiencia del mapa de navegación.			
		<b>SI</b>	<b>NO</b>
¿Tiene zonas que requieren password?			
Originalidad y uso de tecnología avanzada			
<b>OBSERVACIONES</b>			

### 2.3. Procedimiento

Una vez que hemos seleccionado y elaborado las estrategias de recogidas de datos para emplear en nuestra investigación, el procedimiento para su puesta en funcionamiento fue bastante concreto y exhaustivo. Empleamos la plantilla de análisis para ir valorando todos los ítems que componen las macrocategorías de la misma, de forma que no se nos escapase ningún detalle del contenido de las webs. Además, contamos con la posibilidad de añadir observaciones en todas y cada una de las categorías utilizadas, de manera que si algo no quedase recogido en un ítem, de esta forma sí que lo haría.

El proceso comenzó con el análisis de la página web del CEP de Huelva, para continuar con posterioridad con la correspondiente al CEP de Bollullos. En ambos casos realizamos una incursión previa en la web para ir descubriendo de antemano cuáles eran los "sitios" que más nos interesaban y por tanto incidían de lleno nuestros objetivos. A continuación, empleando la plantilla como instrumento de valoración y análisis contrastamos nuestros ítems con el contenido correspondiente a cada web y de esta forma obtuvimos dos planteamientos diferentes a la hora de trabajar la Formación en Educación Intercultural a través de Internet.

Por último realizamos una síntesis en la que recogimos las principales conclusiones a las que llegamos tras analizar la información obtenida y contrastarla con el marco teórico de referencia empleado para nuestra investigación.

### 3. RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos en el transcurso de la investigación van a quedar enmarcados dentro de los dos grandes marcos que presentamos a continuación, y que se corresponden con el análisis de la web del CEP de Huelva – Isla Cristina y posteriormente el del CEP de Bollullos – Valverde de tal manera que en las conclusiones finales se genere la posibilidad de realizar una síntesis de toda la información recogida en los mismos.

Además, nos gustaría resaltar que a partir de todas las macrocategorías que componen la plantilla de análisis, en este apartado vamos a centrarnos principalmente en la categoría destinada a los aspectos funcionales, pues a partir de esta categoría de la que extraeremos los principales datos para nuestra investigación.

#### 3.1 Web CEP Huelva – Isla Cristina

Iniciando este análisis con los aspectos más formales es preciso reseñar de un modo genérico que nos encontramos ante una web con una buena estructuración, con un fácil manejo de sus enlaces, y con consecuencia de ello, con una buena funcionalidad y coherente con las premisas que rigen la institución a la que representa. En definitiva, diríamos que se presenta como una web con un marcado carácter práctico (sin olvidar que la teoría se muestra también como fundamental) en la que se nos garantiza que todo lo que se enmarca dentro de sus proyecciones va a tener una cierta aplicabilidad en unos contextos contrastados, y que evitan principalmente que el profesorado se encuentre con la incertidumbre ante las dudas que puedan surgirle.

En cuanto a los aspectos funcionales, que es lo que a nosotros más nos va a interesar, y en un primer barrido, en relación con la oferta formativa destinada a la interculturalidad, hemos de decir que podría calificarse como significativa dentro de todo el marco de acciones que se ofertan desde el propio CEP, pues el número de acciones que se establece ocupa una parte importante tanto en temporalización como en implicación de profesionales e incluso en la importancia atribuida desde la propia institución. Además, un aspecto que fundamenta esta significación del tema en cuestión, es la existencia de una red provincial de interculturalidad (por otro lado, principal vía de acceso dentro de la web para alcanzar los contenidos relacionados con el tema) a partir de la cual aunar todos los esfuerzos realizados sobre esta cuestión. Será a partir de este enlace destinado a la interculturalidad, desde donde poder acceder a una gran cantidad de material destinado a facilitar al profesorado su labor docente, pues la mayoría han sido elaborados por otros compañeros, por profesionales que han trabajado en temas concretos, por entidades especializadas, y un largo etc., que van a hacer de estos materiales unos perfectos complementos para el trabajo del docente en el aula.

A colación con esto observamos que la mayoría de las acciones que se destinan a la interculturalidad, van a concretarse a partir de las modalidades de curso y de curso con seguimiento; Mientras que los contenidos que se trabajan en las mismas, se caracterizan por su diversidad, encontrando desde materiales, la atención a la diversidad, la enseñanza de una segunda lengua, el respeto por otras culturas, la escuela inclusiva, el plan de acogida... de tal modo, que se trata de dar respuesta a todas y cada una de las demandas que el profesorado pueda tener en relación a la educación intercultural, y también trata de adaptar al profesorado a las nuevas realidades que van surgiendo de las nuevas preocupaciones, de tal modo que no se encuentre sumido en una realidad a la que no puede dar respuesta. Algunos ejemplos serían:

Nº	TÍTULO	MODALIDAD	COLECTIVO	DUR. (HORAS)	FECHA REALIZACION desde: hasta:	AMBITO	LUGAR
2	COMUNICACIÓN PARA LA TOLERANCIA: INTERCULTURALIDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	CURSO	COMUNIDAD EDUCATIVA	30	21/05/2007 02/06/2007	CEP	CEP HUELVA
4	INTERCULTURALIDAD /INTERCAMBIO PROFESORADO: ESPAÑA & POLONIA	CURSO A DISTANCIA	INTERNIVELAR	30	11/12/2007 05/03/2008	PROVINCIAL	ON-LINE
6	INTERCULTURALIDAD: EL PLAN DE ACOGIDA EN UN CENTRO INTERCULTURAL	CURSO CON SEGUIMIENTO	COMUNIDAD EDUCATIVA	40	03/10/2007 23/04/2008	CEP	CEP HUELVA

Además de la interculturalidad, en el CEP es evidente que se trabajan con otras modalidades de formación y con otras muchas temáticas, así cabría destacar los grupos de trabajo, la metodología de enseñanza, la resolución de conflictos, la educación en valores, la convivencia escolar, la innovación educativa, la coeducación, la educación para la paz, la formación en centros, el plurilingüismo... y otros temas que hacen del CEP un espacio rico en posibilidades para adquirir competencias necesarias para afrontar nuevos retos socio-educativos que estimulen al profesorado en sus aulas. A lo que se suma la posibilidad de contactar con otros muchos organismos e instituciones (Junta de Andalucía, Revista Perspectiva CEP, Andalucía Investiga, MEC, Averroes, Guadalínex....) con las que el CEP colabora de forma directa o indirecta, y que van a facilitar al usuario, el poder consultar otro tipo de información que se escape al propio CEP, y que sea competencia de otro organismo.

Y por último, en el apartado destinado a los aspectos técnicos tan sólo hacer un par de reseñas: algunos de los enlaces no se encuentran actualizados y por otro lado, en el momento de registrarse como usuario, la web no reenvía ningún correo de confirmación con la clave y contraseña, por lo que el acceso se limita a la opción de invitado.

### 3.2. Web CEP Bollullos – Valverde

La web correspondiente a este CEP parte de la misma plantilla de diseño para su funcionamiento, la única diferencia es en la forma de estructurar los contenidos que en ella se muestran (emplea la zona central de la web desde el inicio como base de las nuevas ventanas). Así ésta se muestra más estática a nivel estructural, con menos dinamismo, pues el diseño en columnas y sin movimiento genera sensación de rigidez. Por otra parte, nos introduce de lleno en las novedades y convocatorias más recientes llevadas a cabo en el CEP, facilitando así un acceso más rápido. De igual modo, se muestra como una web bastante descriptiva de la labor desempeñada por la institución a la que representa, y se muestra como un estupendo ejemplo de funcionalidad para mejorar y dotar al profesorado de una formación que pueda serle útil para su práctica docente. En este sentido, todo lo que argumentamos para la anterior web, podría decirse para ésta, y de este modo, evitamos reiterarnos.

Centrándonos en los aspectos funcionales, hay que decir que en este caso, la oferta formativa que proporciona el CEP se muestra algo más diversificada, pues la gama de temas que se incluyen en la misma hacen que la interculturalidad, no es que se convierta en un tema más, sino que va a tener mayor equiparación con otros temas a la hora de trabajarse desde el centro. Así y a diferencia del anterior, la oferta formativa intercultural se caracteriza por impartirse a través de cursos (igual que la anterior), pero sobre todo por jornadas, por lo que optan por otra modalidad distinta, a la que se promueve desde Huelva con los cursos de

seguimiento; en lo que respecta a temas, de igual modo que en Huelva se centran también en el tema de la cultura de la paz, o el tema de la interculturalidad en las aulas, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Nº	TÍTULO	MODALIDAD	COLECTIVO	DUR. (HORAS)	FECHA REALIZACION desde: hasta:	AMBITO	LUGAR
2	EDUCACIÓN PERMANENTE E INTERCULTURALIDAD	CURSO	EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	30	02/05/2007 17/05/2007	CEP	CEPER PALOS - PALOS DE LA FRONTERA
8	IV JORNADAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	JORNADAS	COMUNIDAD EDUCATIVA	5	07/05/2007 07/05/2007	CEP	CASA CULTURA DE BOLLULLOS PAR DEL CONDADO
9	JORNADAS EN VALVERDE DE CULTURA DE PAZ	JORNADAS	COMUNIDAD EDUCATIVA	12	12/03/2007 14/03/2007	CEP	CEIP LOS MOLINOS - VALVERDE DEL CAMINO

Enlazando un poco este apartado con inicial, es importante que especifiquemos una mayor accesibilidad al acceder a las actividades, materiales... en definitiva a la información necesaria sobre el tema que nos incumbe (la interculturalidad), pues está un poco más estructurado (presenta en una columna los principales temas que erigen las actuaciones del CEP); aunque seguimos contando con la posibilidad de acceder a través de la red provincial destinada a tal fin, así como a través de las distintas instituciones y organismos con los que el CEP de Bollullos colabora y con los que interactúa de forma directa a la hora de plantear las acciones destinadas a la interculturalidad. Por todo ello, esta web (al igual que la anterior) se muestra como un estupendo escaparate de donde obtener una gran cantidad de recursos y materiales para mejorar la formación del profesorado, no sólo ya en el tema intercultural, sino en otros muchos temas y generar un espacio en el que el intercambio de información y de experiencias se convierte en el eje sobre el cual se sostiene el funcionamiento de esta web.

Para terminar con este análisis, y centrándonos en los aspectos técnicos, podemos citar como reseñable el mismo comentario que utilizamos para la web del otro CEP. Por lo demás, decir que se cuenta con una plantilla para valorar el funcionamiento del centro (aspecto muy interesante), de tal manera que podemos aportar nuestras sugerencias para tratar de mejorar su funcionamiento.

#### 4. CONCLUSIONES

Partiendo de los dos análisis realizados, a continuación presentamos una síntesis final en la que pretendemos compendiar todo lo expuesto, y por tanto hacer una valoración global del aporte de estas dos webs a la labor formativa que desempeñan las instituciones a las que representan.

Con todo lo analizado vemos que ambas webs parten de una misma plantilla de diseño y que lo único que las diferencia es la forma de estructurarlas, además, al tratarse de dos CEPs de la misma provincia, esto hace evidente que compartan muchos de los enlaces, contenidos, actividades, normativas,... pero a pesar de ello, no tienen porqué aparecer los mismos términos en una que en otra, y por tanto cambia un poco la organización y la forma de denominar a los elementos con los que trabajan; en definitiva cuestiones como (redes de formación, proyectos de Interculturalidad, otros organismos, actividades, directorios...). Ambas se muestran como marcos descriptivos de las instituciones a las que representan,

ofreciendo la posibilidad de acceder a toda la información que en ellas se maneja, apostando así por un carácter práctico para el planteamiento de sus iniciativas.

En segundo término y centrándonos en el tema de la Interculturalidad, hemos sacado en claro, que se muestra como uno de los aspectos más significativos dentro de estas instituciones fundamentado en la existencia de una red provincial de Interculturalidad, multitud de materiales y recursos ... Además, revisando la oferta formativa de años anteriores, vemos que se ha implementado más este tipo de formación y se ha diversificado la temática, (la resolución de conflictos, la educación en valores, la convivencia escolar, la coeducación) todo ello vendrá apoyado por diversas estrategias, entre las que destacan: los cursos y jornadas (CEP de Bollullos), los cursos y cursos de seguimiento ( CEP de Huelva).

En el apartado técnico, destacar dos aspectos: algunos de los enlaces que se establecen en la web no se encuentran actualizados, y por otro lado, al registrarse, no se recibe ningún correo de confirmación de clave y contraseña, por lo que se tiene que acceder como invitado.

Al tratarse de dos webs destinadas básicamente a la atención de la formación del profesorado, se convierten en unas estupendas plataformas de comunicación (contacto entre profesionales y entre organizaciones) y de aportación de recursos y materiales para facilitar el trabajo de los docentes, tanto fuera como dentro del aula.

## 5. REFERENCIAS

CEP Bollullos (2008): <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu2/> (consulta 10-7-08).

CEP Huelva (2008): <http://www.cephuelva.org/cep/> (consulta 10-07-08).

Montero Mesa, M. Lourdes (Junio 2000): La Formación del Profesorado ante los Retos de la Multiculturalidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 4, nº 1, pp. 75-96. Universidad de Santiago de Compostela.

# **IMPACTO DE LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL. UN ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE HUELVA**

**Delgado Hermoso, M<sup>a</sup> Auxiliadora; Núñez, Rodríguez, Lourdes;  
Rodríguez Vázquez, Miriam; Romero González, Luís Miguel  
y Villeda Ortiz, Carlota M<sup>a</sup>; *Universidad de Huelva***

## **1.INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Justificación**

Nuestra investigación persigue indagar sobre un tema muy actual en el sistema educativo, que da lugar a importantes polémicas: las TIC en las aulas. Cada profesional de la docencia tiene sus concepciones acerca de las TIC, sobre su uso adecuado y el potencial que tienen para producir los cambios que prometen en el sistema educativo.

Nos centramos concretamente en el impacto que supone la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionando críticamente, y basándonos en diferentes estudios de varios autores, sobre todo en los cambios en el rendimiento, la motivación, las relaciones interpersonales... Nuestro objetivo ha sido pues recoger información de varios estudios junto a un estudio propio para constatar de forma fundamentada nuestra postura acerca de las TIC.



## 1.2. Marco teórico

Hoy en día resultaría imposible imaginarse la vida sin las actuales y conocidas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Las TIC han generado un cambio sociológico a nivel mundial sin precedentes (Gonzales Cruz, Mouriz Coca y Sancti S., 2007), definiendo una nueva sociedad de la información y la comunicación, que evoluciona cada vez más rápidamente. Las TIC han facilitado la vida del hombre en infinidad de ámbitos: social, económico, político, comunicativo... y también educativo.

En la actualidad, las TIC están produciendo un importante impacto en el sistema educativo. No son pocas las causas generadoras de este importante cambio y revolución que suponen la integración de las TIC en las aulas. Podríamos exponer mas causas, pero citaremos las tres que según Marqués Peré (2000) justifican las TIC en al aulas:

- **Alfabetización digital:** el alumnado debe adquirir nuevos conocimientos y destrezas para adaptarse a una nueva sociedad (Fernández, Hinojo y Aznar, 2002).
- **Productividad:** aumentan el rendimiento y la economía de tiempo y esfuerzo.
- **Innovar en las prácticas docentes:** aprovechar las TIC para lograr que los alumnos alcancen mejores aprendizajes, reduciendo el fracaso escolar.

Las TIC están siendo integradas cada vez en más centros educativos, logrando un importante impacto en las aulas. Brindan nuevas posibilidades de instrumentación de los conocimientos que las tecnologías tradicionales no pueden cubrir (Cañellas Cabrera, 2006). Cuando hablamos de impacto hablamos de todos los cambios que se producen a raíz de la integración de las TIC. Cuando hablamos de las TIC no solo se hace referencia a la presencia de ordenadores en las aulas. Las TIC abarca aulas de ordenadores conectadas en red, Internet, libros digitales, trabajos por CD's, webquests... (López de Blas, 2005).

Un importante cambio es la aparición en los centros del Coordinador TIC, presente en un 70% de los centros, más común en secundaria que en primaria. Es un profesional que ha aprendido sobre las TIC de forma prácticamente autodidacta y a través de cursos. Es quien mantiene los ordenadores y demás recursos TIC (pudiendo contar con empresas externas de asistencia técnica) además de dinamizar el uso de las TIC, asesorar al profesorado, intercambio entre centros, etc. (Rguez Miranda, F., 2005)

Las TIC permiten la creación de nuevos entornos de aprendizaje, como son los espacios virtuales. Por otra parte, los alumnos y alumnas pueden desarrollar nuevas competencias, tales como la búsqueda y selección de información, resolución de problemas, elaboración propia de conocimientos, trabajo cooperativo y de investigación, procesos de autoaprendizaje, etc. (Marqués Pere, 2000). El estudiante debe dejar de ser un elemento pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alva Suárez, 2004) para adoptar un rol activo (Aliaga y Bartolomé, 2005).

No podemos ignorar el cambio que promueven las TIC en las relaciones, tanto las referentes al profesor y al alumno, como entre los propios alumnos y docentes. Vemos así como, tal y como expresa Alva Suárez (2004), “detrás de cada computadora hay un alumno, un maestro, un participante, y como tal las relaciones interpersonales no pierden su importancia”. Además, la relación entre los profesores también mejora, pues el gran trabajo que suponen los proyectos TIC les obligan a llevar a cabo procesos de investigación, formación, etc. y descubrimiento de problemas y recursos. En palabras de Pérez Gómez y Sola Fernández (2006) “aparecen dinámicas más o menos espontáneas de formación de

Equipos de Trabajo, para repartir funciones y responsabilidades, y para compartir información, recursos y experiencias”. Aún hoy es una realidad el hecho de que la formación docente inicial, la universitaria, sigue siendo escasa en cuanto al manejo y aplicación de las TIC (Fernández, Hinojo y Aznar, 2002). La motivación de los alumnos y alumnas se ve también afectada por las TIC de forma positiva, con lo cual se puede observar una mejora de los resultados referidos al rendimiento general del alumnado, (Tesouro, 1995, en Puiggalí y Tesouro, 2004). Además, hay que señalar que, según afirma Martín Canoy (2004), los alumnos con rendimiento más bajo y quienes no tienen ordenador en casa son los que experimentan un incremento de resultados más acusado. Este aumento de la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los objetivos las TIC (Padrón Arredondo, 2006).

No podemos olvidar que los cambios que producen las TIC no son solamente a nivel personal, sino también organizacional, tanto espacial como temporal (Gallardo López y Suárez Rodríguez, 2002).

Algunas de las ventajas que cita Marqués Graells (2005) de las TIC son: que ofrecen un acceso fácil y rápido a todo tipo de información, comunicación sincrónica y asincrónica, nuevas y grandes formas de almacenamiento, facilitación de tareas (pasar lista, etc.). Como principales aspectos negativos podemos nombrar algunas de las que hablan Fernández, Hinojo y Aznar (2002), Marqués Graells (2005) y (González R., Zabala C., Fernández O. y Reyes W., 2002): limitado conocimiento teórico y práctico de los docentes, falta de ofertas formativas sobre TIC, coste de instalación y mantenimiento... Creemos que los beneficios que suponen su integración en las aulas superan con creces los costes.

## **2.MÉTODO**

### **2.1. Objetivos del estudio**

- Conocer el impacto de las TIC en los centros TIC de Huelva, suponiendo el impacto como los cambios en la motivación, rendimiento y relaciones entre alumnos y docentes.
- Fundamentar estos cambios mediante distintos estudios.

### **2.2. Hipótesis**

- La motivación de los alumnos aumenta al trabajar con las TIC.
- Los docentes experimentan un aumento de su motivación ante las TIC.
- Los alumnos tienen mejor rendimiento con la incorporación y uso de las TIC.
- Las relaciones entre alumnos mejoran al trabajar con el uso de las TIC.
- Mejoran las relaciones interpersonales profesor-alumno y entre los profesores.

### **2.3. Participantes. Población y muestra**

La población es la provincia de Huelva. Seleccionamos una muestra significativa de dicha población por muestreo probabilístico polietápico. En una primera etapa hemos partido de los centros TIC de Huelva (que tuvieran 3 años o menos con ordenadores, para que los encuestados pudiesen comparar cambios de antes y después de introducir las TIC) mediante un muestreo aleatorio por conglomerados, de entre los cuales hemos escogido 4 centros mediante aleatorización simple; en una segunda etapa se han seleccionado todas las clases

completas de tercer ciclo de cada centro mediante un muestreo por conglomerado. Para la selección de los docentes, se ha llevado a cabo un muestreo por aleatorización simple en cada centro de los escogidos anteriormente. La muestra queda compuesta por 73 docentes y 266 alumnos/as.

<i>CENTROS TIC HUELVA</i>	<i>Nº PROFESORES</i>	<i>Nº ALUMNOS</i>
CEIP “Manuel Siurot”	26	88
CEIP “Virgen del Pilar”	22	98
CEIP “Arias Montano”	14	52
CEIP “Al-Andalus”	11	28

#### 2.4. Instrumentos

Hemos usado dos cuestionarios de elaboración propia. Uno para los alumnos, de 15 preguntas con 4 opciones de respuesta: nada, poco, bastante y mucho; y otro para los docentes, con 14 preguntas, con 4 opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, desacuerdo, acuerdo y totalmente de acuerdo), Ambos validados mediante juicios de expertos y prueba piloto, la cual ofreció un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,631 para el cuestionario de alumnos, y 0,857 para el de los docentes, demostrada así la fiabilidad de ambos. El análisis de datos se hará con el software SPSS.

#### 2.5. Procedimiento

Nuestra investigación se basa en el paradigma positivista. De este modo dejamos ver nuestra intención de obtener datos empíricos, cuantitativos, que nos ofrezca información útil y objetiva para corroborar nuestras hipótesis. En cuanto a la metodología, será descriptiva de encuestas, recogiendo información de forma sistemática a través de unos cuestionarios previamente preparados. Finalmente, el diseño es transversal, en un solo corte temporal para obtener unos resultados concretos.

### 3.RESULTADOS

Una vez pasados todos los cuestionarios y haberlos pasados al programa informático SPSS, vamos a proceder a analizar los datos obtenidos.

En cuanto a la motivación de los alumnos, podemos ver cómo las TIC han producido un aumento considerable de la motivación de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nada	29	10,9
	Poco	35	13,2
	Bastante	67	25,2
	Mucho	135	50,8
	Total	266	100,0

Tabla 1. Opinión de alumnos. ¿Te gusta más el colegio desde que hay ordenadores en clase?

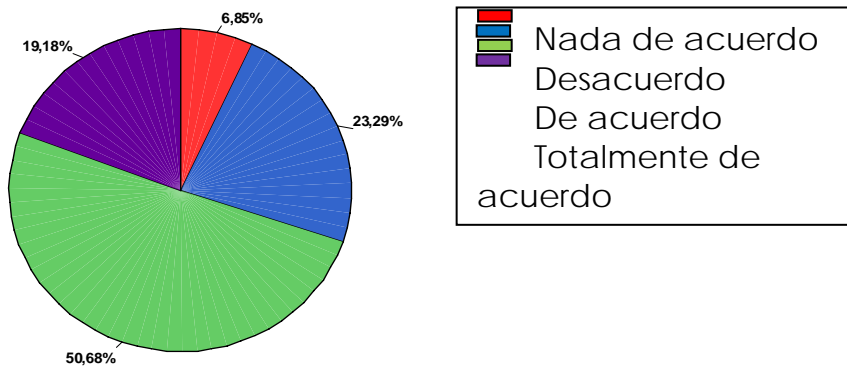


Gráfico 1. Opinión de docentes. Mayor interés de los alumnos desde que hay TIC

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Nada de acuerdo	2	2,7
Desacuerdo	12	16,4
Acuerdo	47	64,4
Totalmente de acuerdo	12	16,4
Total	73	100,0

Tabla 2. Opinión docente. Alumno más participativo con TIC

Otra variable es la motivación de los docentes desde la implantación de las TIC.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Nada de acuerdo	8	11,0
Desacuerdo	15	20,5
Acuerdo	40	54,8
Totalmente de acuerdo	10	13,7
Total	73	100,0

Tabla 4.1. Los docentes están más motivados con las TIC

Para comprobar si el rendimiento de los alumnos ha mejorado o no, atendemos a los siguientes datos:

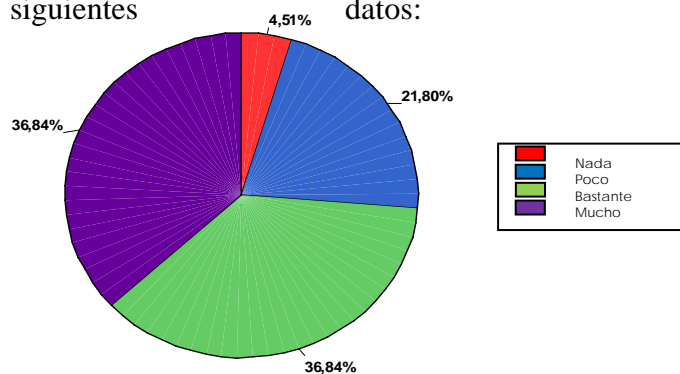


Gráfico 3. Opinión de alumnos. “Con el ordenador aprendo...”

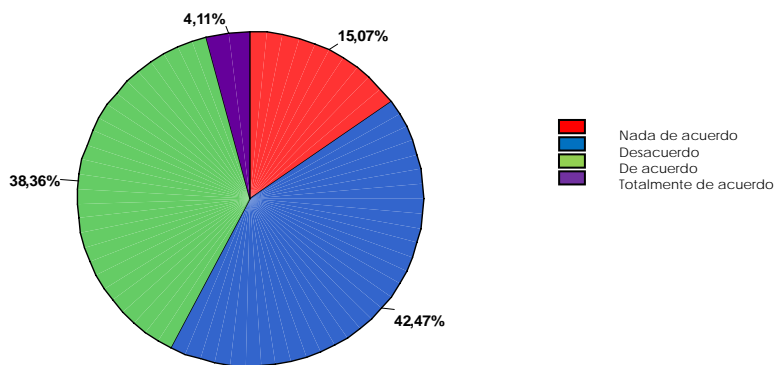


Gráfico 4. Mejores calificaciones con las TIC (opinión de docentes)

En cuanto a la relación alumno-alumno, podemos apreciar los siguientes datos:

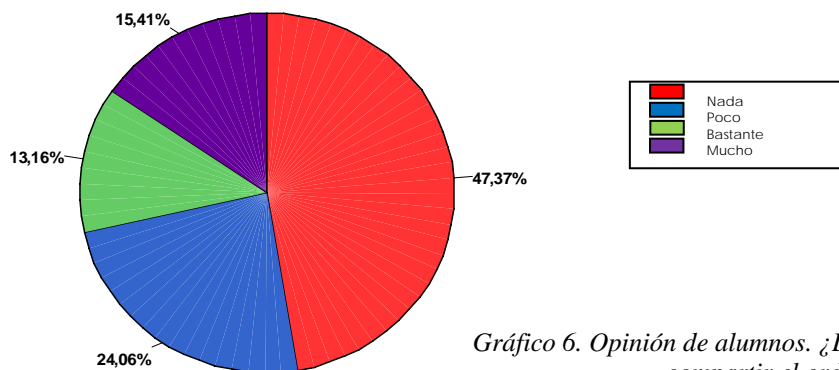


Gráfico 6. Opinión de alumnos. ¿Discutes con tu compañero para compartir el ordenador?

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Nada de acuerdo	5	6,8
Desacuerdo	36	49,3
Acuerdo	22	30,1
Totalmente de acuerdo	10	13,7
Total	73	100,0

Tabla 6. Opinión de docentes. Mejor relación entre alumnos desde que hay TIC

Para analizar el cambio en la relación docente-alumno, atendemos a:

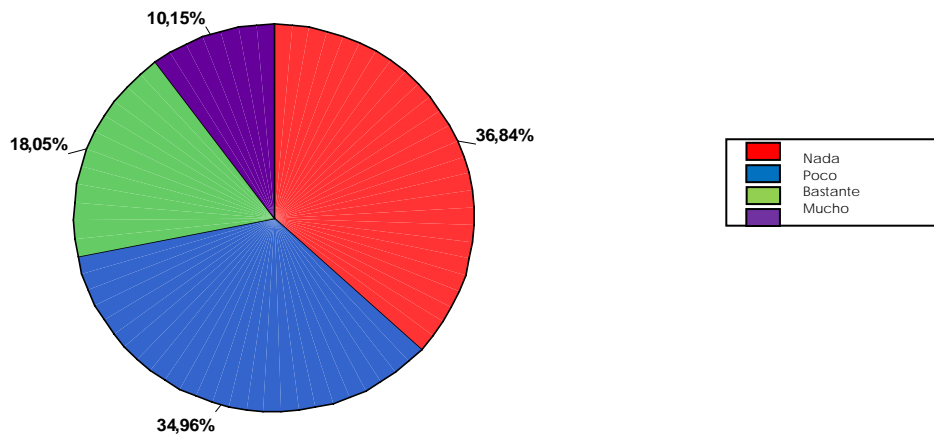


Gráfico 7. Opinión de alumnos. ¿Desde que hay ordenadores en clase, la relación con tu maestro/a ha mejorado?

Con respecto a los cambios que han producido la introducción de las TIC en las aulas, podemos apreciar en el siguiente gráfico el índice de uso de los ordenadores en las distintas asignaturas:

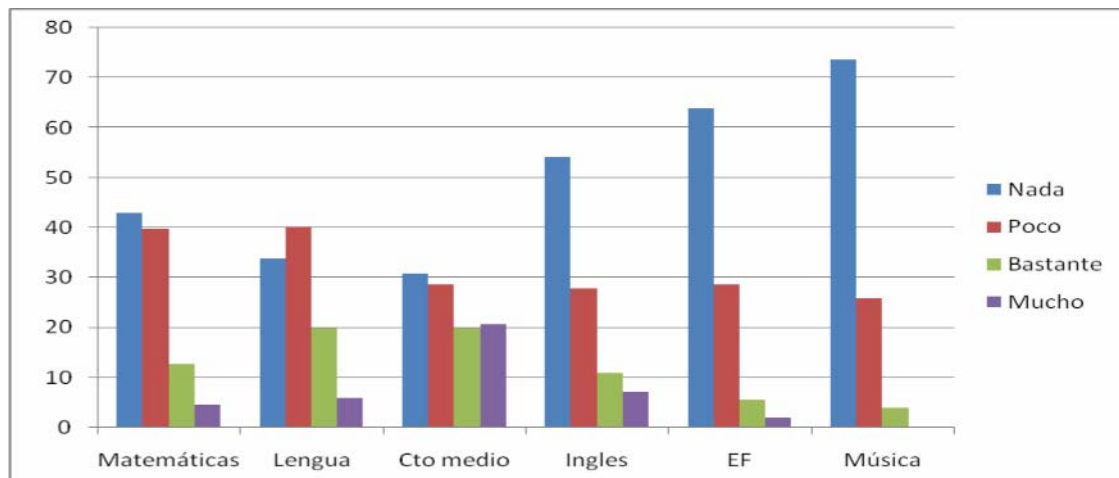


Gráfico 8. Relación de las asignaturas y el uso según los alumnos y alumnas.

Vamos a ver algunos datos que podemos obtener acerca de los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje provocados por la integración de las TIC en las aulas:

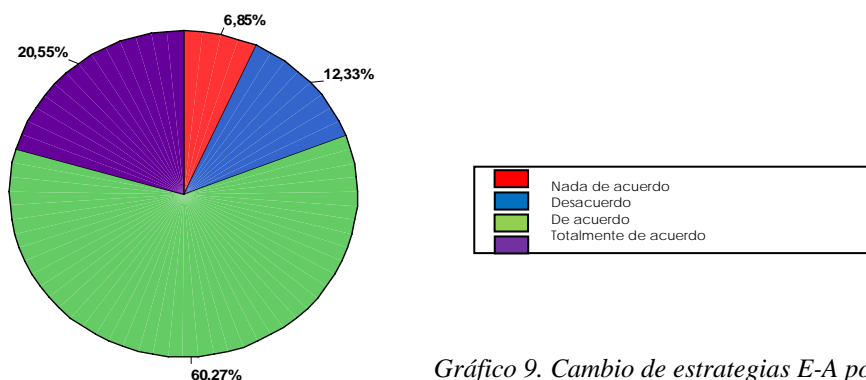


Gráfico 9. Cambio de estrategias E-A por parte de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nada de acuerdo	8	11,0
	Desacuerdo	23	31,5
	Acuerdo	27	37,0
	Totalmente de acuerdo	15	20,5
	Total	73	100,0

Tabla 7. Opinión de docentes. Las TIC mejoran del trabajo colaborativo entre docentes

Vamos a ver la relación entre el uso de las TIC por parte de los docentes y el cambio en la motivación de los alumnos.

		Alumnos más motivados				Total
		Nada de acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo	Nada de acuerdo
Uso tic siguiendo proyecto	Nada de acuerdo	7	0	3	2	12
		58,3%	,0%	25,0%	16,7%	100,0%
	Desacuerdo	0	1	4	0	5
		,0%	20,0%	80,0%	,0%	100,0%
	Acuerdo	0	1	20	14	35
	,0%	2,9%	57,1%	40,0%	100,0%	
	Totalmente de acuerdo	0	0	1	20	21
		,0%	,0%	4,8%	95,2%	100,0%
Total		7	2	28	36	73
		9,6%	2,7%	38,4%	49,3%	100,0%

Tabla 13. Relación entre uso TIC según proyecto TIC y aumento de motivación

Veamos ahora la relación entre el uso de las TIC y el cambio en la forma de trabajar por parte de los alumnos, para comprobar si la TIC fomenta el trabajo grupal

		mejor relación entre alumnos				Total
		nada de acuerdo	desacuerdo	acuerdo	totalmente de acuerdo	nada de acuerdo
Uso tic siguiendo proyecto	Nada de acuerdo	5	7	0	0	12
		41,7%	58,3%	,0%	,0%	100,0%
	Desacuerdo	0	3	2	0	5
		,0%	60,0%	40,0%	,0%	100,0%
	Acuerdo	0	20	11	4	35
	,0%	57,1%	31,4%	11,4%	100,0%	
	Totalmente de acuerdo	0	6	9	6	21
		,0%	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
Total		5	36	22	10	73
		6,8%	49,3%	30,1%	13,7%	100,0%

Tabla 14. Relación entre uso de TIC según el proyecto TIC y mejoría en relación entre alumnos

#### 4. CONCLUSIONES

En este apartado vamos a analizar los datos antes expuestos de una forma más descriptiva para ir contrastando la información recogida con las hipótesis que nos planteamos al inicio de la investigación.

En cuanto a la *hipótesis 1, la motivación de los alumnos aumenta con el uso de las TIC*, podemos concluir que sí hay relación entre el uso de las TIC y el aumento de la motivación del alumnado, puesto que una mayoría significativa de los alumnos y alumnas afirman que el uso de las TIC ha aumentado su motivación.

En relación a la *hipótesis 2, los docentes experimentan un aumento de su motivación con el uso de las TIC*, estamos seguros que sí se cumple, y fundamentamos nuestra afirmación en que un 68% de los docentes está de acuerdo.

En cuanto a la *hipótesis 3, el alumnado rinde mejor con la integración y uso de las TIC*, vemos como la mayoría de alumnos y docentes no están convencidos de que las calificaciones, la atención al maestro en las clases usando las TIC, etc. haya aumentado desde la integración de las TIC en las aulas. Daremos esta hipótesis por descartada.

La *hipótesis 4, las relaciones interpersonales entre los alumnos mejoran con el uso de las TIC y los trabajos cooperativos que éstas promueven*, vemos como no hemos podido obtener datos concluyentes, ni para aceptar ni rechazar la hipótesis.

Finalmente, en cuanto a la *hipótesis 5, las relaciones interpersonales entre el docente y el alumno mejoran con la implantación de las TIC*, los alumnos opinan en un 36,8% que las relaciones alumno-docente no ha mejorado. En cambio, el resto opina que sí, aunque algunos digan que un poco, otros bastante y otros mucho. De esta manera, aceptamos esta hipótesis.

A modo de conclusiones finales podemos afirmar que el cambio que supone la integración de las TIC en las aulas es un cambio positivo, pues en ningún momento de nuestra investigación hemos tenido indicios de lo contrario. Es cierto que algunos de los cambios que promueven aún no se ven muy desarrollados, pero no cabe duda que poco a poco, con el tiempo y con la experiencia, el sistema educativo, y por tanto la sociedad del futuro, lo va a agradecer. De este modo, factores tan importantes como la motivación del alumnado y del profesorado, o los cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje están mejorando gracias a las TIC, como ya hemos podido ver antes, y estamos hablando de centros con 1, 2 o 3 años con TIC únicamente. Imaginemos cuando las TIC lleven muchos más años en los centros.

Un dato “colateral” obtenido es el siguiente: muchos alumnos admiten que los ordenadores suelen dar problemas.

#### 5. REFERENCIAS

ALIAGA SERRANO, J. D. (2003). *Tecnologías de la comunicación y motivación de los alumnos*. Centro de comunicación y pedagogía del grupo primeras noticias.



- ALIAGA, F. y BARTOLOMÉ, A. (2005). *El impacto de las nuevas tecnologías en educación*. Universidad de Valencia y Univ. De Barcelona.
- ALVA SUÁREZ, M. N. (2004). Las tecnologías de la información y el nuevo paradigma educativo. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Contexto educativo, año 5, nº 29.
- AZNAR DÍAZ, I. y col. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en *tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación*. *Contextos educativos* 5, 253-279. Univ. Granada.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y FUENSANTA, H. (2003). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CAÑELLAS C. (2006). "Impacto de las TIC en educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación". *Revista de nuevas tecnologías y sociedad*.
- FERNÁNDEZ O y col. (2003). *Aula modelo en el contexto de las nuevas tecnologías y prácticas educativas (AMTEPE)*. Universidad del Zulia.
- GALLARDO LÓPEZ, B. y SUÁREZ R., J. (2002). *La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. Factores relevantes*. Universidad de Valencia.
- GARCÍA VEGA, J. L. (2001). Influencia de las NTIC en la enseñanza. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Contexto educativo, año III, nº 15.
- GONZÁLEZ CRUZ, M. y MOURIZ, Y. (2007). *La influencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación actual*. Centro universitario de Sancti Spiritus "José Martí Pérez".
- LÓPEZ DE BLAS, M. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo a la innovación y al cambio. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- M. GRAELLS, P. (2000). *Impacto de las TIC en Educación: funciones y limitaciones*. DIM. Departamento de Pedagogía Aplicada, Fac. Educación, UAB.
- MARTÍN CANOY. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*. UOC.
- PUIGGALÍ, J. y TESOURO CID M. (2004). *Beneficios de la utilización del ordenador en el aprendizaje: un diseño experimental*. EDUTEC.
- RODRÍGUEZ M., F. P. (2005). Funciones del coordinador/a TIC. Estudio de caso en un centro de la capital onubense. *XXI Revista de Educación* 7, 183-192. Universidad de Huelva
- RUIZ PALMERO, J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2007). *El impacto del proyecto de centros TIC desde la experiencia vivida por el alumnado*. Universidad de Málaga.

# **MINERÍA DE DATOS EDUCATIVOS EN PLATAFORMAS DE TELEFORMACIÓN**

**Espigares, Manuel Jesús; García, Rafael y Quiñones, Carlos J.**  
*Universidad de Sevilla*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Esta comunicación aborda una nueva metodología de evaluación aplicable en los procesos educativos más característicos de la Sociedad del Conocimiento. El aprendizaje regulado mediante plataformas de teleformación (Educational Management System -EMS-) se sitúa en esta sociedad en un primer plano. Nos referimos a las técnicas estadísticas de la minería de datos, que aplicadas en este campo se denominan Minería de Datos Educativos (Educational Data Mining –EDM-). Éstas, implican la generación de modelos estadísticos de carácter correlacional y predictivo (exploratorias y confirmatorias) con los datos almacenados (registros de las acciones) en dichas plataformas. En esta línea, nuestro trabajo plantea una manera organizada de evaluar distintos objetos de aprendizaje online y dinámicas del proceso de aprendizaje registrado en las EMS. Como ejemplo, la aplicamos al estudio de un modelo educativo-musical que emplea una plataforma Moodle (Espigares y García, 2006) (ver. 6.0) en centros TIC de secundaria ([www.grupodime.es](http://www.grupodime.es) / plataforma educativa del IES La Campana). Los resultados de este estudio con EDM y su utilidad para la toma de decisiones educativas constituyen el debate principal cara a la valoración metodológica de estas técnicas. Como resumen básico podemos decir que modelos estadísticos generados con la aplicación de la minería de datos educativos, reflejan la necesidad de rediseñar la estructura de las plataformas, de forma que ahorremos tiempo y esfuerzo en la exploración y el aprendizaje de la navegación, tratando de hacer el diseño de las plataformas “más transparente” y menos tortuoso para el alumnado; todo ello, con el objetivo de optimizar el aprendizaje y facilitar un mayor aprovechamiento y mejorar la eficacia educativa.

## **2. MATERIAL Y MÉTODO**

### **2.1. Muestra de datos**

En nuestra investigación se trabaja con una muestra de alumnado de 250 sujetos-usuarios/as, oficialmente matriculados en el centro de la aplicación y asistentes a clases. La distribución por sexos varía según la herramienta de recogida de información elegida. Nos encontramos ante una población con diversidad de niveles socioeconómicos de procedencia, que cursa la Educación Secundaria Obligatoria y con edades comprendidas entre 12 -16 años.

La plataforma educativa con la que trabaja el alumnado en nuestro Modelo educativo almacena casi 50.000 registros y alrededor de 100 variables de estudio diferentes a las que sometemos en primer lugar a una limpieza, selección de la información que nos interesa someter a análisis y la aplicación de descriptivos básicos de frecuencias y modelos estadísticos del campo de la minería de datos educativos. Ante una cantidad de información tan grande el software estadístico tradicional se ve limitado y no posee la potencia necesaria para analizar de forma pormenorizada y exhaustiva la información. Dicha circunstancia nos lleva a plantear la necesidad del uso de un tipo de software específico para este tipo de tareas que nos permita trabajar con comodidad y precisión, de forma fiable y válida con los datos educativos con los que contamos.

### **2.2. Metodología**

Se utiliza una metodología de investigación híbrida o mixta, haciendo uso de herramientas de recogida de información cualitativa y cuantitativa. Este estudio emplea diferentes herramientas de recogida de información como escalas Likert sobre trabajo en la plataforma, escalas de actitud hacia la plataforma y escalas de aprendizaje con la plataforma así como modelos estadísticos a partir de los datos registrados en la plataforma educativa. Además, utilizamos sistemas de categorías “abductivos” para analizar los datos de un grupo de discusión formado por alumnado de distintos cursos y grados de aprendizaje así como de motivación de cara al empleo del modelo pedagógico Bordón, todos ellos registrados en video.

### **2.3. Software empleado en el proceso de investigación**

En nuestro trabajo con minería de datos educativos empleamos de forma básica tres herramientas informáticas que son SPSS Clementine (versión 11.1), Weka (versión 1.4) y Statistica (versión 8.0). Los dos primeros programas los empleamos para la modelización estadística y el último posee posibilidades de configuración para gráficos tridimensionales que favorecen la visualización de los datos con los que trabajamos.

### **2.4. El rol de la minería de datos educativos en el proceso de evaluación del aprendizaje online**

En la actualidad en la minería de datos educativos hay dos líneas de trabajo, la primera de ellas es la reingeniería informática de algoritmos para la minería de datos (Romero et al, 2008) y la segunda, en la que ubicamos nuestro trabajo, plantea la implementación de técnicas de la minería de datos al campo de la educación y la evaluación de aprendizajes online.

Nuestro estudio plantea la evaluación del diseño, el proceso y el impacto de un modelo educativo-musical (que denominamos *Modelo Bordón*) basado en las TIC. Para ello,

empleamos distintas herramientas tanto de corte cualitativo como cuantitativo a través de una metodología integrada. Dentro de la evaluación del proceso de nuestro modelo planteamos de forma novedosa en el campo de los métodos de investigación educativa el uso de técnicas estadísticas basadas en la minería de datos. La minería de datos procede del campo del marketing, la banca y los negocios y es empleada para analizar grandes volúmenes de información registrada en tiempo real en bases de datos. La aplicación de estas técnicas supone la generación de distintos modelos estadísticos descriptivos y predictivos a partir de los datos que quedan registrados y almacenados en esas plataformas en tablas con registros y variables. La tarea que realizamos consiste en limpiar y seleccionar las variables significativas para el estudio y confeccionar modelos estadísticos con los datos con los que contamos. A través de esta forma de trabajar con los datos educativos conseguimos darle la importancia y el significado que esa ingente cantidad de información registrada tiene y nos permite extraer conocimiento útil sobre el proceso de uso de una herramienta telemática para la formación musical en red.

### 3. ANÁLISIS

En este apartado hacemos una evaluación cuantitativa de la actividad generada en la plataforma educativa musical. Esta tarea de evaluación sigue un método que denominamos: *Minerización de datos educativos musicales generados en plataformas online*. Para ello, contamos con herramientas de la estadística clásica y la minería de datos educativos. En cuanto a la estadística clásica hacemos uso de análisis descriptivos de frecuencias. La minerización educativa o minería educativa de datos, consiste en la aplicación de modelos estadísticos descriptivos y predictivos orientados a la extracción de patrones de comportamiento significativos de las *tablas que registran toda la actividad* en las plataformas educativas<sup>1</sup>. La minerización abarca múltiples técnicas que van desde la limpieza y selección de variables, la reducción de la dimensionalidad, la segmentación, la clasificación, las reglas de asociación y opciones visualización de los datos, para completar este método incluimos procedimientos de minerización complementarios de cualquier tipo. Queremos destacar que el método que seguimos para trabajar con datos educativos online, es transportable a cualquier otra materia distinta de la música, o nivel diferente de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que la utilidad de nuestro método radica en su compatibilidad y portabilidad.

#### 3.1. Análisis estadísticos descriptivos básicos

- a) *Actividad en la plataforma del profesor-investigador y el alumnado*: El 20,2 por ciento (9.934 registros) de la actividad de la plataforma es la realizada por el profesor y el 79,8 por ciento (39.161 registros) por el total del alumnado, es decir, una cuarta parte, aproximadamente de la actividad global. A continuación mostramos estos datos en una tabla y un gráfico de barras. El número total de registros de las tablas de la plataforma educativa es de 49.095, contando con la actividad del profesor y del alumnado.

---

<sup>1</sup> El término KDD significa en inglés Knowledge Databases Discovery (extracción de conocimiento [útil] partir de bases de datos).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Validos	Profesor	9934	20,2	20,2	20,2
	Alumnado	39161	79,8	79,8	100,0
	Total	49095	100,0	100,0	

Tabla 1. Frecuencia de participación en la plataforma del profesor y el alumnado.

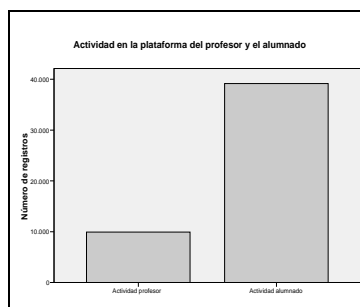


Figura 1. Actividad del profesor y del alumnado.

b) *Actividad en la plataforma por cursos (profesor-investigador y alumnado)*: En primero el porcentaje participación del 20,8 por ciento (10.182 registros), en segundo el 27,9 por ciento (13.362), en tercero el 38,6 por ciento (18.914) y en cuarto el 12,8 (6.270 registros). A continuación mostramos estos datos en una tabla y un gráfico de barras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	1º	10182	20,8	20,8	20,8
	2º	13662	27,9	27,9	48,6
	3º	18914	38,6	38,6	87,2
	4º	6270	12,8	12,8	100,0
	Total	49028	100,0	100,0	

Tabla 2. Actividad de la plataforma educativo-musical distribuida por cursos.

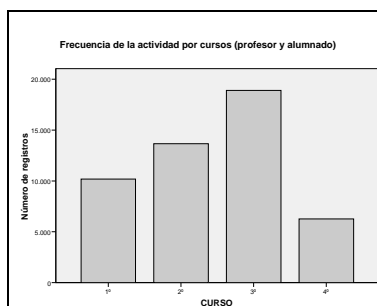


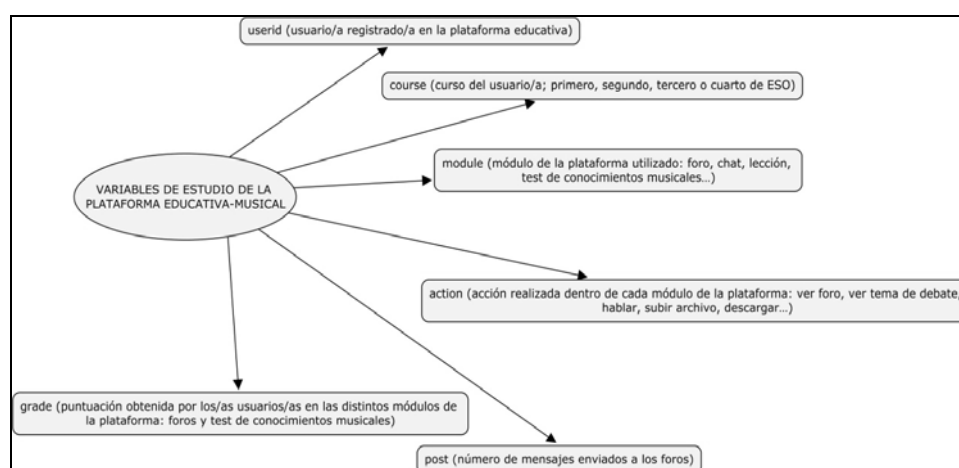
Figura 2. Gráfico de barras con la actividad de la plataforma por cursos.

Tal y como hemos comprobado en los análisis, la cantidad de registros y datos educativos es tan numerosa que optamos por mostrar los resultados de los modelos así como de los procedimientos de minería musical que hemos aplicado, debido a que las tablas con los datos (49.095 registros), excederían los límites razonables de extensión y espacio de este

trabajo en papel. Debido a esto, este trabajo está acompañado del CD con todos los datos recopilados de las tablas de registro de actividad de la plataforma educativa-musical.

### 3.2. Limpieza de la información: reducción y selección de variables

Tras la tarea de exploración de las tablas de la plataforma educativa, concluimos que aquellas variables que nos arrojan una información más valiosa en nuestra investigación son: *userid* (código numérico que identifica al alumnado participante en la plataforma educativa), *course* (curso del usuario/a, primero, segundo, tercero o cuarto de ESO), *module* (módulo de la plataforma utilizado: foro, chat, lección, cuestionario...), *action* (acción realizada dentro de cada módulo de la plataforma: ver, subir archivo, descargar...), *post* (número de mensajes enviados a los foros), *quiz* (realizar test de conocimientos musicales), *grade* (puntuación obtenida por los usuarios/as en las distintos módulos de la plataforma: foros, lecciones o cuestionarios). A continuación mostramos en un mapa conceptual las variables de estudio de la plataforma educativa-musical:



Mapa conceptual 1. Variables de estudio de la plataforma educativa-musical.

### 3.3. Generación de modelos estadísticos con la minería de datos educativos

Las tareas de minerización (término tomado de Sierra, 2006) musical que planteamos, consisten en la extracción de patrones de comportamiento de la información registrada en la base de datos de nuestra plataforma educativa. Dichas tareas, se basan en aprehender conocimiento útil y significativo (partiendo de los datos almacenados en las tablas de registro de actividad de nuestro soporte informático), mediante la aplicación de modelos estadísticos variados. En nuestro trabajo, las posibilidades de aplicación del *Data mining* en la evaluación de aprendizajes online son muy variadas ya que abarcan múltiples técnicas exploratorias, gráficas y clasificatorias.

En cuanto al tiempo invertido en la generación de los modelos, en ningún caso supera los 5 segundos, lo cual nos posibilita una gran cantidad de combinaciones y variaciones en el análisis hasta alcanzar un modelo óptimo que ofrezca la máxima validez y fiabilidad.

De todos los modelos estadísticos que confeccionamos en nuestra investigación, por motivos de espacio mostramos sólo el de *malla direccional* para medir el grado de correlación entre variables.

Los *nodos de malla direccional* se utilizan para ilustrar la fuerza de las relaciones existentes entre los valores de dos o más campos simbólicos. Las conexiones se muestran en un gráfico con distintos tipos de líneas para indicar conexiones de creciente fuerza. En nuestro caso medimos el grado de correlación entre dos variables: *módulo* y *acción*. Las líneas más gruesas indican un índice mayor de relación y las más débiles un menor índice de relación. La acción “ver curso” destaca por encima de las demás con 8.663 enlaces, seguida por “ver foro de discusión”, con 7.433 enlaces y “hablar en el chat”. Las dos primeras acciones denotan acciones de tipo exploratorio y la última muestra una actividad de aprendizaje.

A continuación mostramos las tablas con los índices de enlaces entre los módulos de la plataforma y las acciones realizadas.

Enlaces fuertes		
Enlaces	Campo 1	Campo 2
8.663	module = "course"	action = "view"
7.433	module = "forum"	action = "view discussion"
5.310	module = "forum"	action = "view forum"
4.221	module = "chat"	action = "talk"
2.907	module = "quiz"	action = "view"
2.671	module = "lesson"	action = "start"
2.585	module = "user"	action = "view"
2.351	module = "forum"	action = "view"
1.477	module = "user"	action = "add post"
1.413	module = "quiz"	action = "view all"
1.229	module = "quiz"	action = "attempt"
1.144	module = "quiz"	action = "review"
1.134	module = "forum"	action = "close attempt"
1.105	module = "chat"	action = "user report"
891	module = "forum"	action = "view forums"
585	module = "resource"	action = "view"
526	module = "course"	action = "user report"
339	module = "quiz"	action = "continue attempt"
302	module = "quiz"	action = "view all"
250	module = "course"	action = "update mod"
244	module = "quiz"	action = "report"
232	module = "lesson"	action = "view all"
220	module = "forum"	action = "delete discussi"
213	module = "forum"	action = "delete discussi"

Enlaces medios		
Enlaces	Campo 1	Campo 2
34	module = "course"	action = "recent"
24	module = "course"	action = "editsection"
24	module = "resource"	action = "update"
23	module = "survey"	action = "view graph"
22	module = "survey"	action = "view report"
19	module = "upload"	action = "upload"
18	module = "course"	action = "add mod"

Enlaces débiles		
Enlaces	Campo 1	Campo 2
14	module = "user"	action = "login"
12	module = "survey"	action = "view all"
11	module = "course"	action = "update"
11	module = "survey"	action = "submit"
10	module = "course"	action = "report log"
10	module = "course"	action = "unenrol"
8	module = "resource"	action = "add"
8	module = "forum"	action = "subscribe"

Tabla 3. Enlaces fuertes, medios y débiles de las variables *module* y *action*.

A continuación mostramos el gráfico de malla direccional con diseño circular que muestra el enlace fuerte entre el módulo *course* y la acción *view*:

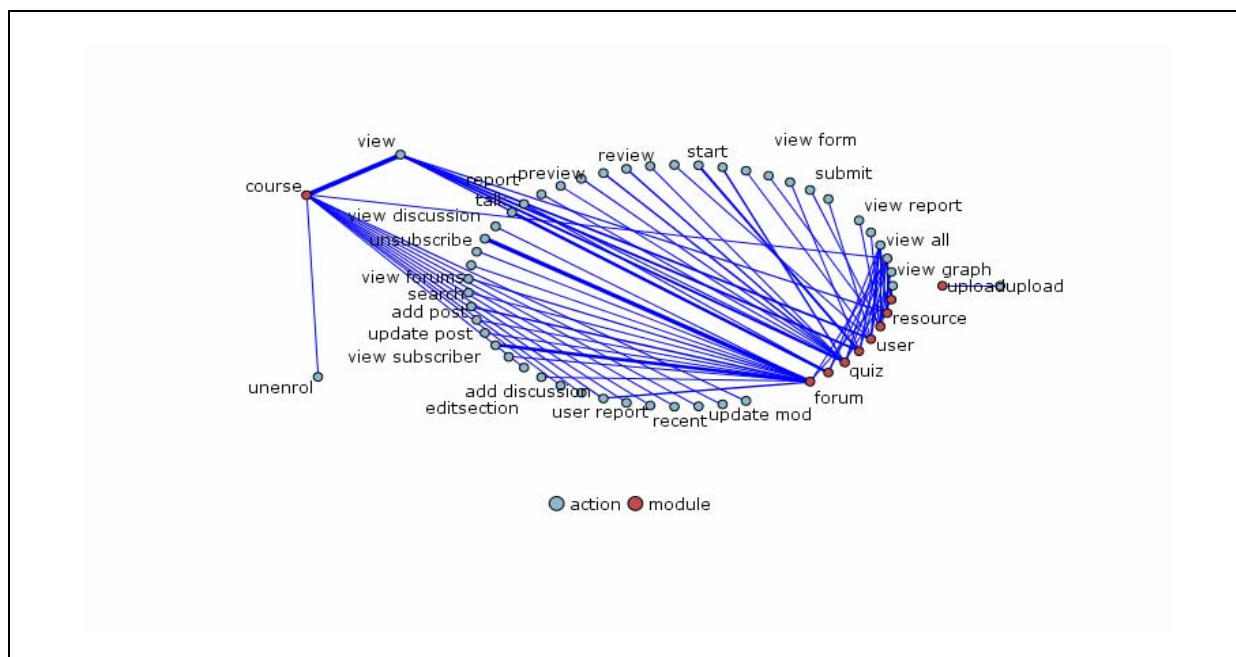


Figura 3. Enlace fuerte entre el módulo course y la acción view.

#### 4. CONCLUSIONES DE LA APLICACIÓN DEL EDM SOBRE LA PLATAFORMA MOODLE DE EDUCACIÓN MUSICAL

A continuación y para finalizar el apartado destinado a la minería de datos educativos aplicados a nuestra plataforma de trabajo online en educación musical en el nivel de secundaria obligatoria, mostramos en una tabla el decálogo con los 10 puntos que sintetizan y justifican el empleo de estas técnicas estadísticas para la evaluación del modelo educativo orientado al trabajo con las TIC en el ámbito de la música en escuelas formales:

1. De mayor a menor frecuencia de uso de la plataforma los cursos son: tercero de la ESO, segundo de la ESO, primero de la ESO y cuarto de la ESO. Una de las posibles explicaciones que destacamos en estos resultados es que se demuestra que el nivel de actividad musical en la plataforma es mayor en nivel superior (de los cursos en los que es obligatoria la asignatura de música), lo cual, mediante la minería confirma algo, que parece lógico, que a mayor edad, mayor nivel de rendimiento. Sin embargo, queremos resaltar, que los resultados obtenidos en cuarto, aparecen justificados porque el perfil del alumnado, que elige la música, frecuenta resultados académicos más bajos (alumnado de letras y de diversificación curricular) frente al de ciencias, que escoge por regla general el alumnado con una mayor nivel de destrezas. Hecho que justifica el que en cuarto de ESO no se obtengan los mejores resultados. Con estos resultados detectamos anomalías en determinados grupos en cuanto al aprendizaje lo cual nos permite monitorizar los objetos de aprendizaje en los que su uso y rendimiento académico por parte del alumnado es deficiente.

2. El profesor-investigador de la asignatura desempeña aproximadamente una quinta parte de la actividad registrada en la plataforma (un 20% más o menos), quedando las otras cuatro quintas partes registradas por el alumnado. El tiempo de aplicación de la plataforma, aunque ha sido suficiente para nuestra investigación y los límites que la conforman por cuestiones de magnitud y espacio físico, debe continuar para aumentar la frecuencia de uso de la plataforma educativa-musical online por parte del alumnado. Un mayor uso, desde las casas incrementaría notablemente esta cierta desproporción entre la actividad del profesor en la plataforma y el conjunto del alumnado de primero a cuarto de ESO. En ese sentido y para potenciar el uso de nuestra herramienta informática, realizamos dos tutorías virtuales, una al final del segundo trimestre del curso y otra al final del tercero a través del chat de intercambio de la información.

3. Los módulos que presentan una mayor frecuencia de uso son, ordenados de mayor a menor: foros, lecciones musicales, exámenes musicales, chat, enlaces con información musical.



<p>4. Las acciones que presentan una mayor frecuencia de uso son las de tipo exploratorio, como <i>ver foros</i> o <i>ver temas de debate de los foros</i>. En el caso de los chats, la acción mayoritaria es <i>hablar</i>. El motivo por el que destacan las acciones de tipo exploratorio, no sólo aparecen justificadas porque es la acción previa a cualquier otra en la plataforma sino porque vemos que la herramienta resulta novedosa y requiere de un mayor uso e implantación no sólo en nuestra área sino también en las demás: lengua, matemáticas, historia, plástica, educación física, para que el alumnado potencie su mejor y mayor uso dentro de las clases diarias que se imparten en los centros educativos y que pueden contar con una herramienta, como la plataforma educativa online para seguir trabajando, no sólo desde el centro sino también desde nuestra propia casa.</p>
<p>5. La herramienta del chat, requiere de la necesidad de un mejor enfoque para que su uso no sea un juego sino una potente herramienta de aprendizaje mixto o <i>blended-learning</i>, es decir, tanto presencial como a distancia.</p>
<p>6. Los modelos tipo clúster como el K-medias nos permiten conocer grupos de inactividad y aprendizaje deficiente, así como anomalías en la adquisición de conocimiento, por hacer categorías con el alumnado que no emplea módulos de especial importancia para el aprendizaje musical en red como son: el chat de intercambio de la información, el test de conocimientos musicales, los enlaces webs para la búsqueda de la información o las lecciones musicales con los contenidos programados en el curso.</p>
<p>7. Una de las limitaciones que ha tenido nuestro estudio en la fase de proceso es derivada de una falta de hábito por parte del profesorado de usar este tipo de herramientas de trabajo en red, dentro de la enseñanza secundaria obligatoria, lo cual, sumado al tiempo de entrenamiento del alumnado, para la adquisición de competencias básicas orientadas al aprendizaje del manejo de este tipo de soportes informáticos resta de manera considerada tiempo para el desarrollo de una actividad intensa y continuada en el tiempo.</p>
<p>8. Otra limitación importante es la deficiencia de los equipos informáticos y la imposibilidad de su mantenimiento por parte de una sola persona (el llamado coordinador TIC, el cual cuenta con tan sólo tres horas de reducción laboral a la semana), por lo que planteamos, como tarea organizativa e indispensable, la creación de grupos de trabajo (de al menos cuatro o cinco personas por centro), con carácter permanente y estable para mantener tal infraestructura, permitir su correcta utilización y funcionamiento orientados al desarrollo de buenas prácticas de aprendizaje digital en centros TIC y promover actividades en las diferentes áreas con las nuevas tecnologías y su implementación en plataformas telemáticas.</p>
<p>9. Planteamos como una opción posible de cara al futuro, la creación de centros TIC, pero con varias aulas específicas (tres o cuatro, en lugar de un número más numeroso y más difícil de mantener, por el grado de deterioro diario, al que está sometido el material informático), para su utilización por parte del profesorado y que cuenten con mayores posibilidades técnicas como un proyector digital y equipo de sonido de alta gama, unido a un buen sistema de microfonía, lo cual elimina la fatiga y el cansancio del aparato fonador del profesorado, el cual adolece frecuentemente de problemas de afonía y lesiones respiratorias por tener que hablar durante períodos prolongados de tiempo con una fuerte intensidad sonora.</p>
<p>10. El empleo de todas las técnicas, algoritmos y modelos estadísticos que empleamos en nuestro estudio validan la hipótesis de que el tipo de aprendizaje de alumnado está más basado en la exploración que en otro tipo de aprendizaje más útil de cara a la adquisición de conocimiento musical como la realización de trabajos colaborativos, las evaluaciones recíprocas y los test de conocimientos musicales. Esta averiguación en plataformas de teleformación musical se hace necesaria porque los algoritmos que utilizan los programas de la minería de datos que utilizamos (Statistica, Weka y Clementine) mejoran la eficiencia y el rendimiento de populares programas en el campo educativo y de las ciencias sociales como el paquete estadístico SPSS. El trabajo con grandes volúmenes de información, con numerosas variables y registros para analizar plantea el uso inevitable de otro tipo de software más adecuado, más rápido y flexible básicamente por su arquitectura, solidez y técnicas de muestro de la información.</p>

Tabla 4. Decálogo con las conclusiones de la minería de datos educativos.

En resumen, planteamos la necesidad de la integración de los procedimientos estadísticos en minería de datos educativos dentro de las propias plataformas de teleformación, de forma que en cualquier momento dispongamos de la tecnología necesaria para detectar deficiencias el proceso de enseñanza-aprendizaje online, monitorizar objetos de aprendizaje, optimizar la configuración de la navegación en la herramienta y procurar que la adquisición de conocimiento útil en la asignatura mediante nuestro modelo educativo sea más fácil, sencillo y directo, sin necesidad de explorar la herramienta durante tanto tiempo para hacer un uso óptimo de la misma.

## 5. REFERENCIAS

- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- De Pablos, Juan (1996). *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Editorial Cedecs.
- Espigares Pinazo, M. J. y García Pérez, R. (2006). Educación musical con TICs en Escuelas Multiculturales. Almería: Actas del *I Jornadas Internacionales de Educación Intercultural* (VI Jornadas de Educación Intercultural) “convivencia y mediación intercultural”.. <http://www.ual.es/GruposInv/EducacionIntercultural/> (en prensa y CD-ROM). ISBN: 978.84.8240.826.2.
- Proyecto colaborativo sobre EDM. Documento electrónico en:  
<http://www.educationaldatamining.org/index.html> (consultado 27/09/07)
- Proyecto WEKA. Documento electrónico: [www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka](http://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka) (consultado 4/12/07).
- Romero, C., Ventura, S. y García E. (2008). Data Mining in Course Management Systems: MOODLE Case Study and Tutorial. *Computers & Education*. 51(1), 368-384.
- Sierra Araujo, B. (2006). *Aprendizaje automático: conceptos básicos y avanzados. Aspectos prácticos utilizando el software Weka*. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall.



# **EL DESARROLLO DE PROYECTOS TIC EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA**

**Espinosa Fernández, Lourdes; Ortega Tudela, Juana M<sup>a</sup>; Peña Hita, María Ángeles y Ruiz Carrascosa, Juan; *Universidad de Jaén***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, las instituciones educativas junto con las distintas administraciones han apostado por dar respuesta a los centros educativos en su necesidad de incorporarse y adaptarse a los cambios provocados por la Sociedad del Conocimiento. En este contexto, uno de los cambios fundamentales que se han producido en Andalucía viene dado por las Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento que se decretaron en nuestra comunidad a partir del marzo del 2003 (BOJA 2003a).

En ese año, el Decreto 72/2003 (BOJA 2003b) articula la dotación de equipos informáticos a todos los niveles educativos menos al universitario y además se fomenta la mejora de la formación del profesorado en la integración de las TIC en sus prácticas y en la gestión de centros (Cebrián, Ruiz y Sánchez, 2008).

A partir de estas medidas se desarrollan los llamados centros TIC y DIG. Estos centros entran a formar parte de las dos grandes líneas de trabajo para el desarrollo de la sociedad del conocimiento en el ámbito educativo. La investigación que presentamos se encuentra enmarcada dentro de los centros TIC y pretende conocer el desarrollo de los proyectos que se

están implementando actualmente en ellos. En este sentido, un trabajo reciente de los profesores Cebrián, Ruiz y Sánchez (2008) analiza el impacto de estos proyectos TIC en Andalucía, centrándose en el proceso de evolución de las percepciones e interpretaciones de los docentes, coordinadores del proyecto y estudiantes sobre la introducción de ordenadores y los nuevos procesos que esta introducción provoca. Este estudio parte de estudios de caso para, una vez analizados, continuar con la realización de entrevistas y cuestionarios.

Por nuestra parte, la investigación que estamos desarrollando consta de dos fases en las que pretendemos: por un lado (fase en desarrollo) realizar un estudio transversal de todos los sujetos de la muestra para, a continuación, realizar un estudio longitudinal durante dos años sobre análisis y valoración del desarrollo de los proyectos TIC.

Nuestro objetivo es realizar un estudio a fondo sobre los procesos de incorporación y utilización de las TIC en los centros educativos, más allá de los estudios de aproximación al conocimiento y uso de las herramientas informáticas y centrándonos en el aprovechamiento pedagógico de las mismas. A través del uso de cuestionarios y entrevistas a todos los implicados en la implementación de estos proyectos, pretendemos identificar y proponer modelos educativos que incorporen las TIC en la enseñanza de una forma integral, integrada e integradora en los centros de Andalucía, optimizando los recursos disponibles. Los conocimientos obtenidos favorecerán la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El estudio y análisis de los resultados de nuestra investigación nos permitirá comprender la relación existente entre los procesos de integración de las TIC en los procesos educativos y la formación del profesorado, identificando las necesidades, carencias y dificultades encontradas en éstos.

La incorporación de las TIC en los procesos educativos está siendo una realidad en la mayoría de los países, por lo que numerosos autores tratan de analizar la utilización de las tecnologías en las aulas. Gibson y Oberg (2004), en Canadá, realizan un estudio en el que tratan de analizar la realidad del uso de Internet en las escuelas. Por otro lado, en Estados Unidos, Whitehead, Jensen y Boschee (2003) realizan un amplio trabajo con objeto de ofrecer a los centros educativos y, más concretamente, a los directores, coordinadores de tecnología y otros órganos de dirección de los centros, una guía de trabajo capaz de dinamizar y dar respuesta al difícil reto que supone la introducción de las tecnologías. Por su parte, Gülbahar (2007) trata de analizar cómo se está llevando a cabo la introducción de la tecnología en las aulas de Turquía. Otro de los ejemplos recientes de este tipo de investigación es el realizado en Hong Kong por Pearson (2006), donde se analiza el uso en la enseñanza de estrategias de resolución de problemas que se producen en los centros TIC de ese país y la evaluación que los docentes realizan de los procesos que se llevan a cabo.

En nuestro país, como ya hemos mencionado anteriormente, una de las aportaciones más recientes es la de Cebrián, Ruiz y Sánchez, (2008), realizando un acercamiento al desarrollo de los proyectos TICs en los centros educativos andaluces. Por su parte, en 1992 Ruiz analiza el estado de integración de la informática en el currículo de E.G.B., siendo este estudio uno de los precursores del análisis de la incorporación de las TIC en el ámbito educativo. Por otro lado, Álvarez, Del Moral, Pascual y Pérez (1997) llevaron a cabo un estudio que, una vez más, tiene como objetivo el análisis de las actitudes del profesorado hacia las TIC en educación, centrándose en el profesorado en activo. Por su parte, Urkijo et al. (2004) realizan una investigación sobre las integración de las TIC en los centros ESO del País Vasco, considerando los distintos factores que inciden en dicha integración. Todos estos

referentes sirven de base y referente al trabajo de investigación que actualmente estamos llevando a cabo.

## 2. MÉTODO

A continuación se contempla la muestra utilizada, el instrumento de recogida de datos y el procedimiento seguido en la investigación.

### 2.1. Participantes

La muestra utilizada en el presente estudio está formada por 291 profesores pertenecientes a 20 centros TIC de Andalucía (117 hombres y 174 mujeres). De éstos, 133 sujetos tienen una edad superior a los 40 años, 175 sujetos llevan más de 10 años impartiendo docencia y 109 sujetos de la muestra total son interinos o provisionales. Estos datos pueden verse de manera más detallada en la Tabla 1.

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	117	40,2%
	Mujer	174	59,8%
Edad	20-30	43	14,8%
	31-40	90	30,9%
	41-50	97	33,4%
	51-60	56	19,3%
	61 ó más	5	1,7%
Años de docencia	0-5	65	22,3%
	6-10	51	17,5%
	11-15	37	12,7%
	16-20	46	15,8%
	21 ó más	92	31,6%
Situación administrativa	Interino-Provisional	109	37,45%
	Profesional	182	62,54%

*Tabla 1. Descripción de la muestra*

### 2.2. Instrumento

A partir de los objetivos planteados en nuestro proyecto y considerando la revisión bibliográfica sobre el tema, se ha procedido a la confección del cuestionario dirigido al profesorado que desarrolla proyectos TIC. Se ha utilizado la valoración de jueces expertos en el proceso de validación de este instrumento.

El cuestionario contempla las siguientes dimensiones:

- Datos de identificación.
- Experiencia y formación en TIC.
- Opinión sobre la incorporación de las TIC a la educación.
- Uso de las TIC en la práctica docente.

### 2.3. Procedimiento.

En primer lugar, se plantea un estudio transversal con todos los sujetos de la muestra (profesorado, equipo directivo del centro, coordinadores y alumnado). Posteriormente se llevará a cabo un estudio longitudinal para el seguimiento de los proyectos de integración de las TIC en los centros.

La metodología, en función de los objetivos formulados y el tipo de estudio planteado, es de tipo descriptivo y de relación, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Se utiliza el método de encuesta mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas personales y telefónicas, así como el empleo de grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

### 3. RESULTADOS

Los resultados que presentamos en esta comunicación forman parte de un proyecto más amplio que se encuentra en fase de desarrollo. A continuación se presentan los valores correspondientes a los porcentajes de acuerdo y desacuerdo en los ítems más relevantes dentro de las siguientes dimensiones:

- 1.- La incidencia de las TIC en el proceso educativo.
- 2.- Las competencias que deben adquirir los alumnos a través de las TIC como medio de aprendizaje.
- 3.- Las mejoras que han supuesto la incorporación de las TIC a los centros y las aulas.
- 4.- Las dificultades que impiden una mayor integración de las TIC en la educación.

Ante la **“opinión sobre la incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo”** hay 3 alternativas de respuesta donde el porcentaje de acuerdo de la muestra supera el 90% y son las siguientes: *“Las TIC facilitan el acceso a la información”*, *“Las TIC suscitan interés y motivación en el alumnado”* y *“El uso de las TIC favorece el uso de dinámicas de trabajo innovadoras y creativas”*. El resto de alternativas superan el 70% de acuerdo, excepto dos, *“Las TIC son imprescindibles en la práctica educativa actual”*, que tiene un 60,2% y *“La incorporación de las TIC en la enseñanza mejora el rendimiento escolar del alumno”* que tiene un 57,7% de acuerdo, tal y como se puede observar en la tabla 2.

<b>Opinión sobre la incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo</b>	Porcentaje de acuerdo	Porcentaje de desacuerdo
Las TIC facilitan el acceso a la información	97,6%	2,4%
Las TIC mejoran la adquisición de conocimientos por parte del alumnado	84,6%	15,4%
Las TIC suscitan interés y motivación en el alumnado	95,2%	4,8%
El uso de las TIC facilita la atención a la diversidad	84,9%	15,1%
La incorporación de las TIC en la enseñanza mejora el rendimiento escolar del alumnado	57,8%	42,2%
Las TIC favorecen dinámicas de trabajo en equipo en el alumnado	80,5%	19,5%

Las TIC promueven un aprendizaje más autónomo del alumnado	84,6%	15,4%
La utilización de las TIC en la enseñanza exige un cambio metodológico importante	85,5%	14,5%
Las TIC favorecen el trabajo colaborativo en el profesorado	73,9%	26,1%
Las TIC son imprescindibles en la práctica educativa actual	60,2%	39,8%
El uso de las TIC favorece el uso de dinámicas de trabajo innovadoras y creativas	92,2%	7,8%
Las TIC conllevan cambios positivos en el rol del profesorado y del alumnado	72,9%	27,1%
El uso de las TIC tiene una incidencia clara y positiva en el proceso de aprendizaje del alumnado	75%	25%

Tabla 2. Porcentajes de acuerdo y de desacuerdo de la muestra de los diferentes ítems de respuesta ante la pregunta “Opinión sobre la incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo”

A continuación se muestran los resultados referentes a la opinión del profesorado sobre el uso de las TIC en su propia práctica docente (tablas 3, 4, 5 y 6).

Respecto al ítem “¿Qué competencias cree que deben adquirir sus alumnos a través de las TIC como medio de aprendizaje?” encontramos 3 alternativas de respuesta donde más del 95% de la muestra está de acuerdo: “Encontrar información específica en Internet”, “Identificar fuentes fiables de información” y “Analizar, seleccionar y hacer un uso eficiente de la información”. Las alternativas que se sitúan entre un 95 y un 80% de acuerdo son: “Saber navegar por Internet”, “Utilizar plataformas educativas”, “Ser capaz de autoreflexionar sobre la propia práctica y autoevaluar la misma” e “Intercambiar mensajes y ficheros a través del correo electrónico”. Por último, las alternativas que tienen el menor porcentaje de acuerdo, 47 y 53% respectivamente son: “Usar foros y Chat” y “Diseñar sitios web”, tal como podemos apreciar en la tabla 3.

¿Qué competencias cree que deben adquirir sus alumnos a través de las TIC como medio de aprendizaje?	Porcentaje de acuerdo	Porcentaje de desacuerdo.
Saber navegar por Internet	94,8%	5,2%
Encontrar información específica en Internet	98,7%	1,3%
Identificar fuentes fiables de información	96,2%	3,8%
Analizar, seleccionar y hacer un uso eficiente de la información	96,7%	3,3%
Intercambiar mensajes y ficheros a través del correo electrónico	80,1%	19,9%
Usar foros y Chat	47%	53%
Diseñar sitios Web	53%	47%
Utilizar plataformas educativas	91,4%	8,6%
Ser capaz de autoreflexionar sobre la propia práctica y autoevaluar la misma	89,4%	10,6%

Tabla 3. Porcentajes de acuerdo y de desacuerdo de los diferentes ítems de respuesta ante la pregunta “¿Qué competencias cree que debe adquirir sus alumnos a través de las TIC como medio de aprendizaje?”



En la cuestión **“Valore en qué medida la incorporación de las TIC en su centro ha supuesto una mejora de los siguientes aspectos a Nivel de Aula”**, las alternativas que tienen el porcentaje más alto de acuerdos (85-80%) son: *“Participación del alumnado”* y *“Trabajo personalizado”*. A continuación se encuentran las alternativas que tienen entre un 78-70% y que son: *“Atención a la diversidad”*, *“Clima en el aula”* y *“Dinámicas de grupo”*. Por último, la alternativa *“Comunicación profesorado-alumno”* tiene un 57% de acuerdo y *“Comunicación entre alumnos”* tiene un 55% de acuerdo. (Tabla 4).

<b>Valore en qué medida la incorporación de las TIC en su centro ha supuesto una mejora de los siguientes aspectos a Nivel de Aula</b>	Porcentaje de acuerdo	Porcentaje de desacuerdo
Comunicación entre alumnos	55,7%	44,3%
Comunicación profesorado-alumno	57%	43%
Dinámicas de grupo	70,8%	29,2%
Clima del aula	71,5%	28,5%
Participación del alumnado	84,5%	15,5%
Trabajo individualizado	81,4%	18,6%
Atención a la diversidad	78%	22%

Tabla 4. Porcentajes de acuerdo y de desacuerdo de los diferentes ítems de respuesta ante la cuestión *“Valore en qué medida la incorporación de las TIC en su centro ha supuesto una mejora de los siguientes aspectos a nivel de aula”*

Cuando se les solicita que valoren **“(…) en qué medida la incorporación de las TIC en su centro ha supuesto una mejora de los siguientes aspectos a Nivel de Centro”**, la alternativa que presenta el porcentaje más alto de acuerdo (74,27%) es: *“Colaboración entre el profesorado”* y las que tienen el porcentaje más bajo son: *“Comunicación con familias”* (29,2%) y *“Participación de padres/madres”* (22,7%) (véase Tabla 5).

<b>Valore en qué medida la incorporación de las TIC en su centro ha supuesto una mejora de los siguientes aspectos a Nivel de Centro</b>	Porcentaje de acuerdo	Porcentaje de desacuerdo
Comunicación entre el profesorado	56,7%	43,3%
Comunicación con las familias	29,2%	70,8%
Comunicación con el equipo directivo	53,3%	46,7%
Participación del claustro en la vida del centro	59,5%	40,5%
Colaboración entre el profesorado	74,27	25,8%
Participación de padres/madres	22,7%	77,3%

Tabla 5. Porcentaje de acuerdo y de desacuerdo de los diferentes ítems de respuesta ante la cuestión *“Valore en qué medida la incorporación de las TIC en su centro ha supuesto una mejora de los siguientes aspectos a nivel de centro”*

Para terminar, en relación a la **“Opinión sobre las dificultades que impiden una mayor integración de las TIC en la educación”**, las alternativas con el porcentaje más hacen referencia a: *“Laboriosidad en la preparación de materiales informáticos”* (72,9%) y *“Problemas en la conexión a Internet”* (60,1%). A continuación, se sitúa *“Poca fiabilidad en*

el funcionamiento de los equipos” (50,5%), “Evolución y cambio continuo de las TIC” (46%) y “Falta de equipamiento” (45%). Las alternativas que le siguen son “Carencia de materiales y contenidos adecuados a la situación educativa” (39,9%), “La ubicación y distribución de los equipos” (36,4%) y “Falta de interés y motivación del profesorado” (36,1%). Por último, la alternativa con menor porcentaje de acuerdos, sólo un 6,22%, es “Otras prioridades del Proyecto Curricular” tal como podemos apreciar en la tabla 6.

Opinión sobre las dificultades que impiden una mayor integración de las TIC en la educación	Porcentaje de acuerdo	Porcentaje de desacuerdo
Falta de equipamiento	45%	55%
Poca fiabilidad en el funcionamiento de los equipos	50,5%	49,5%
Problemas en la conexión a Internet	60,1%	39,9%
Carencia de materiales y contenidos adecuados a la situación educativa	39,9%	60,1%
Falta de interés y motivación del profesorado	36,1%	63,9%
La ubicación y distribución de los equipos	36,4%	63,6%
Laboriosidad en la preparación de materiales informáticos	72,9%	27,1%
Otras prioridades del Proyecto Curricular	6,22%	37,8%
Evolución y cambio continuo de las TIC	46%	54%

Tabla 6. Porcentaje de acuerdo y de desacuerdo de los diferentes items de respuesta ante la cuestión “Opinión sobre las dificultades que impiden una mayor integración de las TIC en la educación”

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos sólo nos ofrecen una primera aproximación a la realidad de los proyectos TIC en los centros andaluces, lo que nos permitirá seguir trabajando en esta línea para conocer y profundizar en las opiniones del profesorado andaluz respecto a esta realidad en la que se encuentran inmersos. Para ello, se continuará con la labor de recogida de información a través de cuestionarios y entrevistas personales a todos los agentes implicados (profesorado, directores de centros TIC, coordinadores de proyectos TIC y alumnado) en el desarrollo de este tipo de proyectos.

#### 5. REFERENCIAS

- Álvarez, C.; Del Moral; E., Pascual, A. y Pérez, R. (1997). Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación en educación. Trabajo presentando en el *III Congreso Edutec. Creación de Materiales para la Innovación Educativa con Nuevas Tecnologías*. Málaga, 27-29 de Octubre de 1997. Documento electrónico: [http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97\\_c3/2-3-25.htm](http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-25.htm)
- Area, M. (1999). Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España. Ponencia presentada en las *VII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, Sevilla, 13-14 septiembre. Documento electrónico: <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento1.htm>

- Area, M. (2002). *Tecnología Educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- B.O.J.A. (2003a). *Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía*. BOJA 55, 6024-6034.
- B.O.J.A. (2003b). *Orden de 27 de marzo de 2003 por la que se regula la convocatoria de selección de Proyectos Educativos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente*. BOJA 65, 7035-7040.
- Cebrian, M.; Ruiz, J. y Sánchez, J. (2008). *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiante en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga: GTEA.
- Gibson, S. y Oberg, D. (2004). Visions and realities of Internet use in schools: Canadian perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 35 (5), 569-585.
- Gülbahar, Y. (2007). Technology planning: A roadmap to successful technology integration in schools. *Computers and Education* 49, 943-950.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje*. Madrid: SM.
- Marquès, P. (2004). *Datos sobre la informática educativa en España, Europa y el Mundo*. Documento electrónico: <http://dewey.uab.es/pmarques/dadainfo.htm>.
- Pearson, J. (2006). Investigating ICT using problem-based learning in face-to-face and online learning environments. *Computers and Education* 47, 56-73.
- Prats, M.A. y Riera, J. (2004). *Nos gusta pensar en una educación que se plantea de forma natural dar respuesta a las demandas y necesidades de la educación*. Documento electrónico: <http://www.educaweb.com>.
- Ruiz, J. (1992). *Integración de la informática en el currículo de E.G.B. Instrumentos de evaluación*. Tesis doctoral. Madrid: U.N.E.D.
- Urkijo, M.; Luna, F.; Caño, A. y Muñiz, M. (2004) *Investigación: Integración de las TIC en centros de ESO*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Whitehead, B.M.; Jensen, D.F.N., y Boschee, F. (2003). *Planning for technology: A guide for school administrators, technology coordinators, and curriculum leaders*. USA: Corwin Press.

# **EVALUACIÓN DE UNA PLATAFORMA LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS) EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: STUDIUM<sup>1</sup>**

**Hernández Ramos, Juan Pablo; Herrera García, Esperanza  
y Martínez Abad, Fernando, *Universidad de Salamanca***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El 19 de junio de 1999 los ministros de Educación de 29 países europeos, conscientes de la necesidad de un cambio en la educación superior europea firman la Declaración de Bolonia, momento fundamental para que once años después vaya a entrar en funcionamiento el *Espacio Educativo de Educación Superior (EEES)*. La llegada del EEES a España, como a la mayoría del resto de países europeos, está suponiendo una fuerte revolución formativa (Quintana, 2007).

Para nuestros intereses, una de las incorporaciones más cotidianas ante la llegada del EEES, por parte del profesorado de la USAL es la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta de ayuda en las prácticas docentes, como por ejemplo la aparición de entornos *e-learning*. El empleo sistemático con criterios pedagógicos de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje es, según los principales expertos, uno de los factores clave que determinará el éxito del EEES.

El entorno tecnológico por excelencia para el desarrollo de una actividad e-learning, según García Peñalvo (2008a) viene de la mano de las denominadas plataformas tecnológicas de enseñanza o *Learning Management System (LMS)*, que no son más que el software que se usa para la creación, gestión y distribución de actividades formativas a través de la Web. En el caso de la asignatura de Bioquímica (asignatura troncal de primer curso de la titulación de Licenciatura en Medicina en la Universidad de Salamanca (USAL), con una carga lectiva de 12 créditos y 242 estudiantes matriculados en el curso 2008-09), y de toda la Universidad de

---

<sup>1</sup> Proyecto de innovación ID/0030 de la USAL

Salamanca, en la actualidad se está usando el *Campus Virtual Studium* (plataforma Moodle 1.9).

Los LMS facilitan la creación de entornos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativa; siendo muy útiles dentro de la sociedad de la información y del conocimiento, donde hablar de educación es hablar de aprendizajes a lo largo de toda la vida, considerando ésta la clave de la educación en el siglo XXI (Delors, 1996), donde el ciudadano actual debe estar capacitado tanto para llevar a cabo aprendizajes de diversa naturaleza, como para adaptarse rápida y eficazmente a situaciones sociales, laborales y económicas cambiantes constantemente. Estas plataformas además deben estar diseñadas y desarrolladas en función de una determinada filosofía de aprendizaje, en este caso, una *pedagogía constructorista social* (Vygotsky, 1995).

Los LMS permiten a los profesores colocar: a disposición de los alumnos, recursos y materiales didácticos; a los tutores supervisar el desarrollo del curso y el avance de individualizado de cada alumno; y a los alumnos acceder a contenidos, realizar actividades tanto individuales como en grupo y comunicarse con el profesor o con cualquiera de los demás alumnos para resolver conjuntamente los posibles problemas o dudas existentes. Para un funcionamiento básico de una plataforma LMS, ésta debe facilitar ciertas herramientas de distribución de contenidos, de comunicación y colaboración, de evaluación y seguimiento y de administración y asignación de permisos (García Peñalvo, 2008a).

Con esta visión de la educación, las TIC, y en concreto los entornos LMS tienen un potencial reconocido para apoyar el aprendizaje, la construcción social del conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias para aprender de manera autónoma. Sin embargo, no debemos pensar que el sólo hecho de emplear una plataforma LMS nos va a garantizar la mejora en la calidad de la educación; ya que en infinidad de ocasiones estas plataformas no son más que meros almacenes de información y documentación.

El profesorado de la asignatura de Bioquímica (equipo de diez docentes) está realizando en el presente curso un esfuerzo por intentar optimizar el aprovechamiento de Studium<sup>2</sup> (Moodle 1.9), la plataforma LMS que en la actualidad se está empleando de manera simultánea a las clases prácticas. Con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Medicina, a través de esta herramienta, en esta comunicación pretendemos describir un procedimiento para evaluar la eficacia y eficiencia del uso de esta plataforma LMS en este contexto.

## **2. METODOLOGÍA:**

### **2.1. Objetivos**

El objetivo principal de esta comunicación es presentar información relevante sobre el diseño de investigación que estamos desarrollando a la hora de evaluar el grado de aprovechamiento de la plataforma LMS en la asignatura de Bioquímica.

---

<sup>2</sup> Proyecto de innovación ID/0030 de la USAL, concedido al profesor D. Enrique Battaner Arias y al equipo pedagógico del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación encargado de las diversas funciones de asesoramiento.

Así mismo, con la evaluación de la plataforma virtual que utiliza el profesorado de esta asignatura en Campus Virtual de la Universidad de Salamanca: Studium, pretendemos favorecer la optimización de éste espacio virtual, para que los docentes puedan aprovechar al máximo las posibilidades del entorno LMS que están utilizando.

## **2.2. Objeto de evaluación: ¿Qué se va a evaluar?**

Para realizar la evaluación del entorno virtual de aprendizaje en cuestión, tendrán en cuenta los tres factores principales que debemos destacar en todo entorno de aprendizaje LMS: el profesor, el alumnado y la propia plataforma en sí (García Peñalvo, 2008a).

Sobre el profesor:

- Satisfacción de los docentes por la aplicación de la herramienta Moodle 1.9 en sus prácticas docentes: usabilidad, accesibilidad y utilidad.

Sobre los estudiantes:

- Satisfacción del estudiante hacia el uso herramienta: usabilidad, accesibilidad y utilidad.

Sobre la plataforma:

- Aplicando diversos criterios de calidad de un entorno virtual.

## **2.3. Fuentes de información: Sujetos**

La población que vamos a utilizar para valorar el grado de aprovechamiento del Campus Virtual Studium, esta formada por los profesores usuarios de la plataforma Studium y los alumnos matriculados en la asignatura.

## **2.4. Metodología: ¿Cómo evaluamos?**

El planteamiento metodológico que estamos siguiendo para realizar la evaluación de este entorno virtual de aprendizaje concuerda con las propuestas más modernas, ya que se entiende como una *Multiple Methology*. (Green, Camili y Elmore, 2006)

Las fases que se están siguiendo para el diseño y la recogida de los diferentes datos son las siguientes:

1. Búsqueda de las posibilidades pedagógicas que nos ofrecen los entornos LMS y definir criterios de calidad de un entorno virtual en la plataforma Studium, para confeccionar una rubrica de evaluación cerrada y concreta sobre dicho entorno virtual.

2. Definir un guión para la obtención de información ordenada en las correspondientes entrevistas personales con los profesores de la asignatura de Bioquímica.

3. Elaborar un cuestionario para recoger la información del alumnado.

4. Aplicar los instrumentos de recogida de datos.

5. Informatización y operativización de la información.

6. Análisis e interpretación de la información.

7. Establecer conclusiones.

### 2.5. Instrumentos de recogida de información: ¿Qué técnicas de recogida de datos utilizaremos?

Las técnicas de recogida y análisis de la información que estamos empleando son diversas, dependiendo del objeto a evaluar, para así intentar favorecer el aumento de la calidad en los datos recogidos:

1. Una **entrevista personal**, de no más de 20 minutos con los profesores de la asignatura para recoger el grado de satisfacción de éstos. El entrevistador lleva un guión, previamente confeccionado, para que en las diferentes entrevistas se traten los mismos temas.

2. Una **escala de estimación del espacio formativo virtual (Studium)**. Valiéndose de una rúbrica de evaluación cerrada y accediendo al espacio virtual de la asignatura, el evaluador valora en función de unos ítems elaborados previamente, en base a unos criterios de calidad establecidos anteriormente. Por ejemplo: La cantidad/calidad de la información es la adecuada; El número de actividades es el apropiado; Existe un foro de noticias; Se utilizan aspectos motivadores; etc.

3. Un **cuestionario de satisfacción**, a cumplimentar por los alumnos que accedan a colaborar en la investigación. Este cuestionario se realizará dentro del mismo entorno de aprendizaje, en donde los alumnos, de manera voluntaria y anónima, puedan entrar y cumplimentar el cuestionario.

Una vez recogidos los resultados se procederá con el análisis. Empleando técnicas en función de los objetivos; convertiremos los datos brutos en cuantificables, realizaremos pruebas de fiabilidad, representatividad y validez, análisis descriptivos y correlacionales, etc. Para todo ello, valiéndonos de la licencia *Campus USAL*, emplearemos el paquete estadístico SPSS que nos permitirá realizar infinidad de análisis estadísticos.

### 3. AVANCE DE RESULTADOS

Algunos datos que podemos adelantar sobre el uso de esta plataforma son los siguientes:

- A. En la siguiente tabla podemos observar como el nivel de entradas a la plataforma en el primer semestre del curso 2008-2009 por parte, tanto de profesores como de alumnos de la asignatura de Bioquímica, es muy elevada. Destacando, que a lo largo de un día, como media, se producen unas 700 entradas a la plataforma.

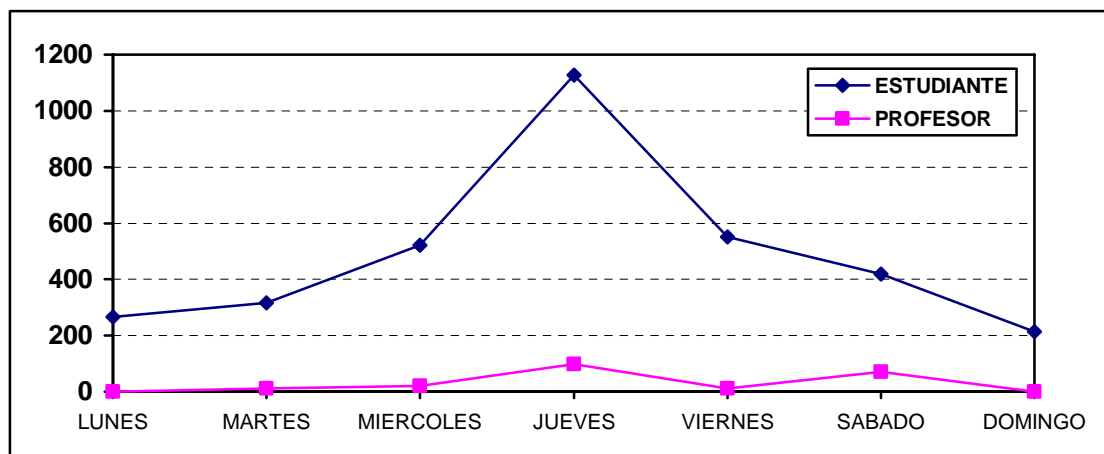
<i>ENTRADAS A LA PLATAFORMA A LO LARGO DEL PRIMER SEMESTRE DEL CURSO 2008-2009</i>			
	ALUMNO	PROFESOR	TOTAL
ENTRADAS	103.875	8.875	112.750
Media en un día	692,5	51,2	743,7
Media en una semana	4847,5	356,4	5203,9

B. En la siguiente tabla, podemos observar la distribución de las entradas en la plataforma a lo largo de una semana cualquiera del primer semestre del curso 2008-2009.

<i>EJEMPLO DE ENTRADAS A LA PLATAFORMA EN UNA SEMANA<sup>3</sup></i>			
	<b>ESTUDIANTE</b>	<b>PROFESOR</b>	<b>TODO</b>
LUNES	267	0	267
MARTES	316	12	328
MIERCOLES	521	21	542
JUEVES	1126	97	1223
VIERNES	550	11	561
SABADO	418	71	489
DOMINGO	215	0	215
<b>TOTAL</b>	<b>3413</b>	<b>212</b>	<b>3625</b>

Las actividades que se realizaron en esas entradas fueron de lo más variadas; el profesorado abrió un cuestionario de recuperación de contenidos anteriores, introdujo los materiales del tema que se comenzaba a tratar y creo un nuevo foro sobre dicho tema, en el que participaron a lo largo de la semana respondiendo dudas y consultas. Por otra parte los alumnos, descargaron material, respondieron al cuestionario y participaron activamente en los diversos foros, no sólo en el que se inauguraba dicha semana.

Así mismo, la siguiente gráfica, representativa de los datos de la tabla anterior es significativa; Pues al observar la curva que se forma podemos observar como la mayoría de las entradas se producen a la mitad de la semana, descendiendo gradualmente durante el fin de semana, para también de manera graduada ir aumentando los primeros días de la semana.



C. Gracias a los datos de la siguiente tabla, podemos observar como además de entradas en la plataforma, también existe actividad y participación. Uno de los elementos más utilizados dentro de una plataforma LMS, es el foro de debate. En la tabla, podemos observar el número de mensajes insertados en el conjunto de los diferentes foros existentes en el espacio virtual de la asignatura de Bioquímica dentro de la plataforma Studium de la USAL.

<sup>3</sup> Datos de la semana del 2 al 8 Febrero de 2009



INSERCIÓN DE MENSAJES EN ALGÚN FORO DE LA PLATAFORMA A LO LARGO DEL PRIMER SEMESTRE DEL CURSO 2008-2009			
	ALUMNO	PROFESOR	TOTAL
Inserción de mensaje	4354	2390	6749
Media en un día	29	15,9	44,9
Media en una semana	203	111,5	314,5

En la actualidad se ha llevado a cabo los contactos necesarios con el equipo docente para fijar objetivos y acceso a todo el material disponible. Se han realizado también observaciones de aula presencial, para conocer el clima de aula y las peculiaridades del contenido de la materia. En el momento de presentación de esta comunicación en el Congreso, se va a poder realizar un avance de resultados obtenidos.

#### 4. CONCLUSIONES

En la llamada sociedad de la información y la comunicación, la educación superior se tiene que enfrentar a nuevos retos y nuevos problemas, sin olvidarnos de la inminente llegada del EEES. Es importante que para atender estas nuevas necesidades educativas, nos ayudemos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, como las nuevas modalidades de educación, e-learning, y más concretamente todavía las plataformas LMS.

El LMS más extendido en las universidades es el denominado Moodle, de distribución libre; con un diseño basado en la llamada “Pedagogía constructorista social”<sup>4</sup>, es decir, en que el aprendizaje se alcanza como un proceso de construcción y reconstrucción social, de manera activa y significativa.

Muchos de los profesores de la Universidad de Salamanca están incorporando a sus prácticas docentes la plataforma LMS: Studium; pero no siempre de la manera más productiva posible. Mediante la evaluación del grado de aprovechamiento, tenemos como en toda evaluación, la finalidad de buscar la mejora en la utilidad de dicho recurso. En este caso más concretamente, se pretende la optimización del uso de la plataforma *Studium* por parte de los diferentes profesores usuarios, facilitando su función docente, realizando aprendizajes más autónomos por parte del alumnado y en general, desarrollando una educación superior de calidad.

Con este proyecto, orientado a la optimización del uso de las plataformas LMS en la educación universitaria, se pretende demostrar que el uso de la plataforma Studium en la Universidad de Salamanca puede ser más productivo si se tienen en cuenta, a la hora tanto de su diseño como de su desarrollo, algunos aspectos pedagógicos, motivacionales, técnicos, etc.

De todo lo comentado hasta el momento, se puede concluir que la aplicación de las TIC a la educación, es necesaria y tendrá consecuencias positivas; pero también conllevará una nueva visión de la docencia, así como una renovación profunda de las prácticas docentes del profesorado universitario.

Queremos demostrar la innovación educativa no se consigue sólo con el uso de las TIC, pues no se trata solamente de dotar al profesor de los recursos, ya que el uso en si del entorno

<sup>4</sup> <http://docs.moodle.org/es/Filosofía>

LMS no va a mejorar la calidad de la educación, debemos potenciar un cambio real. Para ello debemos centrarnos en impulsar el modelo pedagógico adecuado y adaptar a éste la herramienta, y nunca al revés.

Los resultados que se van a obtener nos mostrarán como en el caso de la asignatura de Bioquímica, donde los profesores se están preparando para el uso de dicho entorno virtual y están solicitando las correspondientes ayudas, el grado de aprovechamiento no es el máximo; es conveniente teniendo en cuenta esto, hacernos ciertas preguntas: ¿Qué sucede entonces en las demás asignaturas? ¿La plataforma Studium de verdad facilita la labor al profesor? ¿Merece la pena emplear una plataforma LMS en la enseñanza universitaria? ¿Los alumnos se muestran partidarios del uso de dichas plataformas?

## 5. REFERENCIAS

DELORS, J (1996). *La educación encierra un tesoro*, SANTILLANA. Madrid.

GARCIA PEÑALVO, F.J. (2008a): Docencia, en OCU (2008): *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*. ARIEL. Madrid.

GARCIA PEÑALVO, F.J. (2008b): *Advances in e-learning. Experiences and Methodologies*. ISR. New York.

GREEN, J.L; CAMILI, G y ELMORE P.B (2006) *Complementary methods in education resarch*. IEA. Washington

QUINTANA Y OTROS. (2007) El perfil docente: Capacidades y funciones que se establecen en el marco del EEES. *Educación y Futuro*. 16. 131-152

VYGOTSKY, L (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade. Madrid.



# **DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA A TRAVÉS DE UN SISTEMA *LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS)***

**Martínez Abad, Fernando; Hernández Ramos, Juan Pablo y Revuelta Domínguez,  
Francisco Ignacio; *Universidad de Salamanca***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La inminente e inevitable implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010, con su consiguiente propuesta de renovación metodológica a nivel didáctico, está propiciando que gran cantidad de docentes universitarios se lancen a desarrollar experiencias innovadoras de todo tipo (Jano y Ortiz, 2007; Tejedor y García-Valcarcel, 2007).

El empleo sistemático con criterios pedagógicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje es, según los principales expertos, uno de los factores clave que determinará el éxito del EEES; en palabras de Quintana, García y Martínez (2007, 136), «éste acabará por convertirse en un criterio, precisamente, de calidad». Sin embargo, y a pesar de esta relación estrecha entre TIC y EEES, destaca la «ausencia de referencias explícitas a ésta en el proceso de construcción del EEES» (Sánchez y Zubillaga, 2005, 179-180). Dentro del contexto de las TIC, el Campus Virtual a través de sistemas LMS (Learning Management System) se está convirtiendo en una herramienta esencial para la formación universitaria, con una presencia cada vez mayor tanto en la modalidad de *e-learning* como en la de *b-learning*.

El presente trabajo está enmarcado en este contexto, pues se sumerge en este tipo de prácticas en el marco del EEES, analizando la viabilidad y utilidad del empleo de entornos virtuales LMS en el nuevo panorama, gobernado por los planes de estudio basados en competencias. Más en concreto, este proyecto se encuentra en sus primeros pasos de implementación, cuyos componentes son el diseño y evaluación de la interfaz de usuario sobre la que trabajarán los profesores y los estudiantes.

Dicho todo esto, podemos señalar como objetivo general de dicha comunicación el *estudio de la modificación de una interfaz de usuario con criterios pedagógicos y de diseño en un entorno LMS (Moodle), y su impacto en el desenvolvimiento de los usuarios en la propia plataforma y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí se desarrolla.*

Este estudio se está realizando con los alumnos y profesores de la asignatura “Bioquímica” de la titulación de Medicina de la Universidad de Salamanca, dentro de un proyecto de Innovación Docente multidisciplinar concedido por la Universidad de Salamanca y cuyo número de referencia es ID/0030 coordinado por el Dr. D. Enrique Battaner Arias entre la Facultad de Medicina (receptora del proyecto) y el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (cuyo equipo pedagógico asume las funciones de asesoramiento)

## 2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología se deriva directamente del objetivo general planteado. Se entiende la investigación educativa como una actividad científica formal, por lo tanto, sistemática, controlada, empírica y objetiva. El objetivo último es contribuir, con explicaciones plausibles a los fenómenos educativos, en la creación de un cuerpo de conocimientos estable.

Por otro lado, el planteamiento de la investigación se adecua a las propuestas metodológicas actuales en investigación educativa (Green, Camili y Elmore, 2006).

Todo el proceso investigador trata de contrastar la hipótesis: *la mejora de la interfaz con criterios pedagógicos y de diseño facilitará el acceso de alumnos y profesores a los contenidos de la plataforma y fomentará su empleo.*

### 2.1. Diseño

Se trata de un estudio de caso con una metodología cuasi-experimental. Más en concreto, se trata de la metodología “One-Group Posttest Only Design” (Green, Camili y Elmore, 2006, pp.542-543), por la que se obtendrá la información sobre el grupo experimental en el que se ha manipulado la variable independiente, pero no existe un grupo de control.

### 2.2. Variables

- Independiente: Diseño de la nueva interfaz de usuario en la plataforma Moodle.
- Dependientes: *Satisfacción de estudiantes y calidad de la plataforma.* Para recoger información de estas variables, se utiliza un cuestionario de satisfacción a los usuarios para comprobar su satisfacción con el proceso y con los resultados; por otro, se recogen datos de la propia plataforma Moodle en cuanto a la frecuencia y tipo de acceso de los estudiantes a la plataforma.

### 2.3. Instrumentos de recogida de datos

Los datos sobre las variables dependientes son recogidos a través de dos clases de fuentes:

- Encuesta de satisfacción elaborada a partir de los criterios seleccionados para la modificación de la interfaz.
- Informes de la plataforma Studium.

### 2.4. Población y muestra

La población diana del estudio son los docentes y discentes de la titulación de Medicina, y la muestra, no probabilística, son los profesores y alumnos de la asignatura “Bioquímica” de 21 créditos, procedente de la titulación de Medicina, en la USAL. El total de la muestra es 242 alumnos y 10 profesores.

El caso de los alumnos de Medicina es especial, al ser alumnos “muy competitivos” que han tenido que pasar una nota de corte alta para acceder a la titulación (8,42 la general en el curso 2008/2009), su variabilidad en cuanto a resultados académicos es muy pequeña. Esto dificulta, en gran medida, cualquier estudio sobre esta población.

### 2.5. Análisis de datos

Las técnicas empleadas en este proceso están en función de los objetivos de la propia investigación: conversión de datos brutos en cuantificables, un estudio de fiabilidad y validez, análisis descriptivo, correlacional, inferencial y multivariante, etc. El software empleado para efectuarlo será el paquete estadístico SPSS 17.0 con la licencia Campus USAL, que permite realizar todo tipo de análisis estadísticos.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Procedimiento

La interfaz de usuario de un sistema informático es el modo en el que este sistema se comunica con las personas, y como tal debe cumplir unos criterios para que este intercambio de información se optimice (Piccolotto, D. y Carvalho, L., 2003). Por ello, en el diseño de la nueva interfaz se respetaron unos criterios básicos, extraídos del estudio de Uta Weis (2001):

- 1- **Escribir el menor texto posible en la pantalla:** La legibilidad en una pantalla es peor que en el papel. Los textos deben ser cortos y precisos, utilizando los principios del sistema de hipertexto.
- 2- **Disposición adecuada en la pantalla:** Los elementos mostrados deben ser visuales, accesibles a primera vista. La repetición de estructuras facilita mucho los procesos de acceso a los recursos.
- 3- **Utilización de símbolos:** El uso de iconos, botones y colores facilita la navegación, ya que aporta una información visual que la dinamiza. Sin embargo, un empleo muy reiterado, con gráficos animados, exceso de colores,

etc., puede ser perjudicial en el sentido de que puede despistar más que guiar al usuario.

- 4- **El camino de la navegación:** Hay que procurar que el camino que tenga que recorrer cada usuario para llegar a su objetivo sea lo más corto posible.
- 5- **Mecanismo de ventanas:** El salto de nuevas ventanas, o la navegación en la misma debe ser algo uniforme.
- 6- **Rendimiento del software:** Cuanto más lenta sea la carga de las páginas, menos invitará a abrirlas.

Por otro lado, se ha considerado la **consistencia interna** como uno de los elementos más importantes en la interfaz de usuario (Kellog, W., 2001). Podemos hablar de dos componentes en la consistencia; *descriptiva*, es decir, hacer el diseño estimando en qué términos específicos debe ser consistente; y *evaluativa*, esto es, que el diseño de la interfaz sea operativo en relación al uso para el que está destinada, en este caso, un entorno académico-formal.

Veamos a continuación, pues, los cambios en la interfaz después de la actuación:

The figure illustrates the redesign of the course header. On the left, the original interface features a 'Diagrama de temas' section with a long, vertical list of links including 'Foro de Noticias', 'Manual del usuario de MOODLE', and various laboratory practice guides. A yellow arrow points to the right, where the redesigned header is shown. This new header includes a prominent molecular structure image, the course title 'BIOQUÍMICA' in green, a 'Profesorado:' section listing several faculty members, and a more concise navigation menu with links like 'Información general sobre el curso' and 'Presentación de la asignatura: imágenes'.

Figura 1. Cabecera de la asignatura

Se observa, en la Figura 1, un gran cambio en la cabecera, sobre todo en lo relativo a los criterios 2, 3 y 4, anteriormente descritos. Se otorga más importancia a lo visual, para facilitar la navegación “a primera vista”. Por otro lado, al acceder a la página se facilita al usuario la navegación, indicándole siempre en qué lugar está, con la inclusión del título, información sobre los docentes de la asignatura y, sobre todo, una imagen que identifica la asignatura en todo momento.

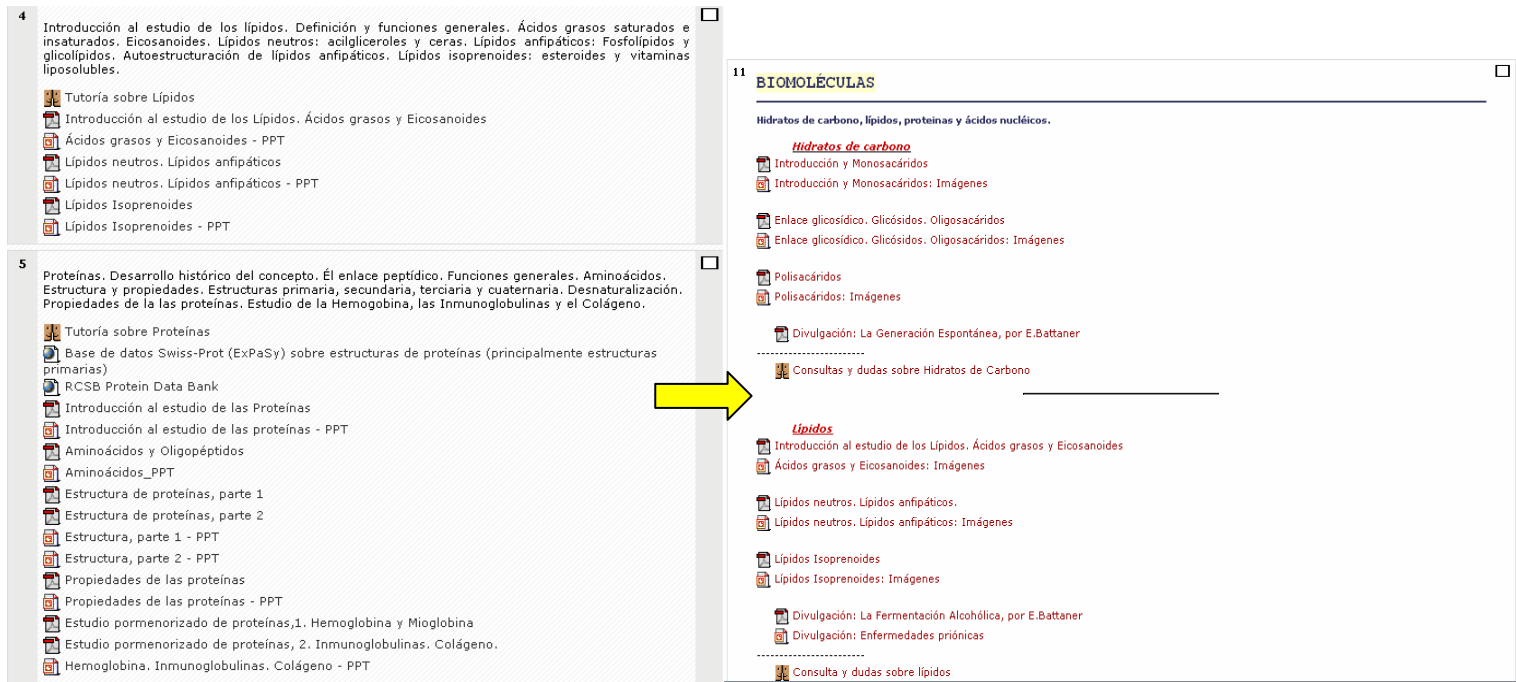


Figura 2. Contenidos en los temas

Se puede observar en la figura 2 un intenso cambio en lo referente a los criterios 1, 2, 3 y 4. Queda reflejado en la imagen cómo se ha reducido la cantidad de texto inservible en la pantalla, se han dispuesto los elementos ordenadamente en la pantalla, siguiendo siempre los mismos criterios (consistencia). Este último aspecto concreto, facilita el camino de la navegación en gran medida. Cuando el alumno ya está entrenado en ese formato, accede al contenido que desea mucho más rápidamente. Por otro lado, se ha fomentado el empleo de elementos facilitadores: El uso de colores, fuentes, tabulaciones, líneas separadoras, etc. Todo ello de forma consistente, lo cual, hace el entorno más amigable y simplifica el acceso a los contenidos.

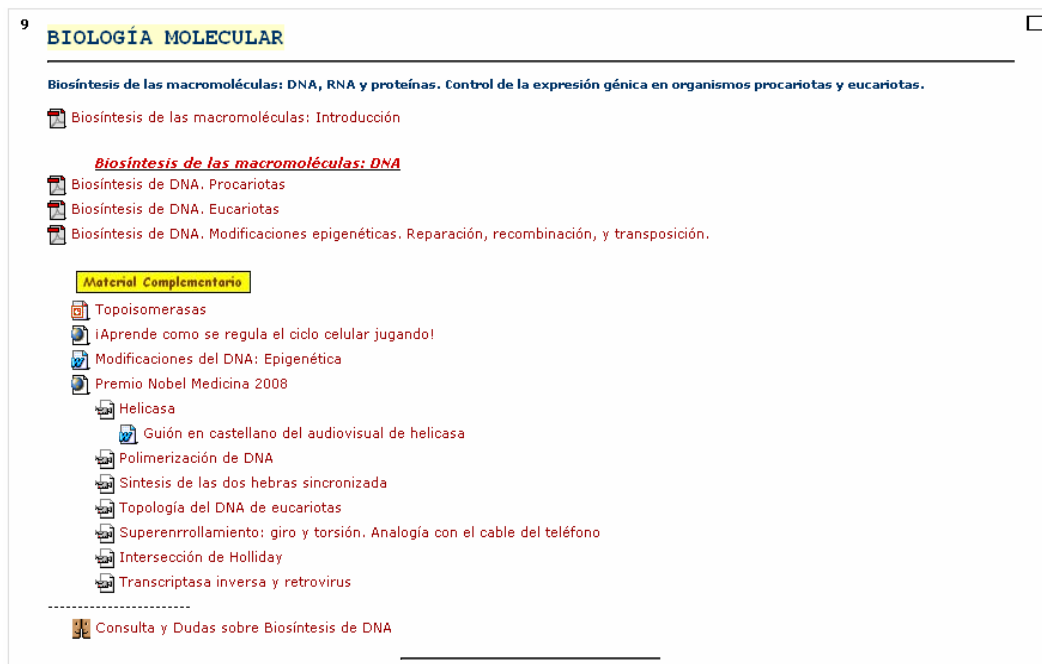


Figura 3. Exceso de contenidos



“Bioquímica” es una asignatura de 21 créditos repartidos a lo largo de un curso académico. Esta gran cantidad de créditos supone que en la plataforma existe, como se puede observar en la figura 3, que muestra una parte de uno de los temas de la asignatura, un número muy elevado de material. Esta sobresaturación, evidentemente, dificulta una navegación rápida y eficaz de los alumnos. Para solventar este problema, se han llevado a cabo varias acciones en la plataforma; dividir cada tema en subtemas, diferenciándolos según la cabecera y empleando formatos consistentes; emplear sistemáticamente distintos tipos de separación según el contenido a distanciar (línea discontinua dentro de un mismo subtema, pequeño guión centrado para dividir subtemas y guión grande para señalar nuevo tema); y “dar la vuelta a los contenidos”, es decir, presentar los nuevos temas en la parte alta de la página, justo después de la cabecera.

Otro tipo de acciones relacionadas con los criterios 5 y 6, han sido definir la apertura de documentos adjuntos en una nueva ventana, para que el usuario no pierda contacto con la página principal, y evitar que los docentes suban a la plataforma documentos muy pesados, que hicieran muy lenta su descarga y visionado.

### 3.2. Primeros resultados

Después de la primera semana de implantación de la nueva interfaz, se comienzan a ver los primeros resultados que arroja la plataforma.

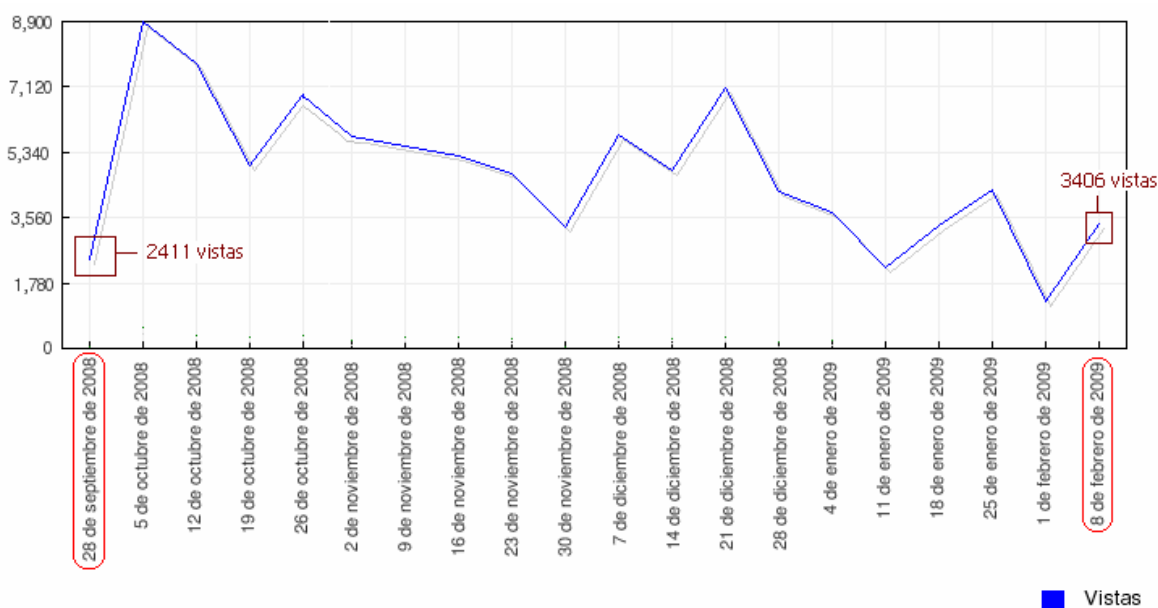


Figura 4. Vistas semanales de la página

Las modificaciones de la interfaz se realizaron entre los días 29 y 30 de enero de 2009, y estuvieron dispuestas a partir del día 1 de febrero. Las dos fechas marcadas en la figura 4 se corresponden con los inicios de cuatrimestre académico: Los días transcurridos entre el 22 y 28 de septiembre de 2008 se corresponden con el inicio del primer cuatrimestre en la titulación de Medicina en la USAL, y los transcurridos entre el 2 y el 8 de febrero con el inicio del segundo. Creemos que la relación entre estas fechas es significativa, ya que a finales

del primer cuatrimestre se realiza un examen parcial de la asignatura eliminatorio de materia, y al inicio del segundo cuatrimestre se comienzan a estudiar en la disciplina nuevos temas.

Los resultados muestran que, mientras en la semana inicial del primer cuatrimestre se registraron 2411 vistas de la plataforma, en la del segundo se reconocieron 3406. Esto supone un 41,27% más de vistas de la plataforma. Mientras que cada usuario registraba en la semana del primer cuatrimestre una media de 9,96 vistas semanales de la plataforma, en la del segundo, esta cifra llega a 14,07.

Hasta el momento no hemos podido analizar más datos, ya que nos encontramos actualmente en la fase de recogida a través de un cuestionario de satisfacción elaborado a partir de los 6 criterios básicos seguidos para el diseño de la interfaz de usuario (Ver anexo 1). Dicho cuestionario emplea como método de recogida de datos la escala Likert, ya que su empleo proporciona importantes ventajas con respecto a otras: Es un instrumento fácil de construir, administrar y cumplimentar; promueve un locus de control interno; la escala permite medir el sentido e intensidad de las actitudes; por último, los datos que genera son fáciles de manejar usando programas estadísticos.

#### **4. CONCLUSIONES**

En el nuevo contexto formativo generado en la universidad parece esencial introducir nuevos recursos vinculados con las TIC que dinamicen y faciliten el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para que esto ocurra del mejor modo posible, esta introducción debe realizarse con unos criterios pedagógicos claros y definidos en todos sus aspectos.

La interfaz de usuario es un aspecto esencial en estos recursos, ya que de ésta se deriva el modo en el que estos sistemas se comunican con los usuarios, y por ende, su capacidad para atraerles y “engancharlos” a establecer nuevos y repetidos contactos. Si la interfaz es rígida, desordenada y antiestética, mandará un mensaje negativo y antipático al usuario. Si por el contrario, la interfaz es flexible, estructurada y atractiva, generará en las personas simpatía hacia la herramienta y deseos de volver a establecer un contacto.

Los primeros resultados arrojados por este estudio parecen apuntar precisamente hacia esta tesis, y nos incitan a continuar desarrollándolo.

#### **5. REFERENCIAS**

- CHARMAN, D. (2005): Issues and impacts of using computer-based assessments (CBAs for formative assessment. En Brown, Bull y Race (Eds.), *Computer-assisted assessment in higher education*. 85-93. Eastbourne, Routledge.
- GREEN, J.L.; CAMILI, G.; ELMORE, P.B. (2006): *Complementary Methods in Education Research*. AERA.
- JANO, M.D.; ORTIZ, S. (2007): Experiencia de innovación docente en estadística económica. *Revista de Docencia Universitaria*, 2.

KELLOG, W. (2001): The dimensions of consistency, en NIELSEN, J.: *Coordinating user interfaces for consistency*. Boston, Academic Press.

PICCOLOTTO, D.; CARVALHO, L. (2003): *La interfaz ante la cultura y el comportamiento del usuario*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

SÁNCHEZ, P.; ZUBILLAGA, A. (2005): Las universidades españolas ante el proceso del convergencia europeo: Análisis de medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.

TEJEDOR, F.J.; GARCÍA-VALCARCEL, A. (2007): Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

WEIS, U.(2001): Aspectos lingüísticos y comunicativos del interfaz de usuario de un software basado en la tecnología de la Web. *Tonos*, 2.

WISE, J.C. (2006): Using web-enable technology in a performance-based accreditation enviroment. En S.L. Howell y M. Hricko (Eds.), *Online assessment and measurement. Case studies from Higher Education, K-12 and corporate*. 98-115. INFOSCI, London.

**ANEXO I (Cuestionario de satisfacción)**

**Contesta señalando desde 5 si estás totalmente de acuerdo hasta 1 si estás totalmente en desacuerdo con las siguientes aseveraciones:**

Este cuestionario es para conocer tu opinión acerca del cambio de formato en el espacio Moodle de la asignatura Bioquímica. Es totalmente anónimo. Por favor, contesta con la mayor sinceridad, ya que los datos serán valiosos para seguir mejorando la página.

	1	2	3	4	5
<i>Contenido textual</i>					
1. La información textual presente en la página es más legible.					
2. Prefiero la cantidad de texto que se presenta en la pantalla.					
<i>Distribución estructural</i>					
3. La nueva estructura me facilita acceder a la información que deseo.					
4. Accedo más rápidamente a cualquier lugar de la página.					
5. Me cuesta menos encontrar los contenidos nuevos.					
6. La división por temas y subtemas me ayuda a encontrar los					
7. archivos que deseo.					
8. Presentar los nuevos contenidos en el lugar mas alto de la página agiliza la navegación.					
<i>Lenguaje no textual</i>					
9. El nuevo encabezamiento me motiva a entrar más a la página.					
10. La estructura con tabulaciones me ayuda a encontrar el elemento que deseo					
11. Los separadores de contenido me ayudan a identificar antes los archivos concretos.					
12. El empleo de distintos colores y subrayados en los temas y subtemas facilita la navegación.					
<i>Camino de la navegación</i>					
13. El camino que recorro para acceder a los elementos que deseo es más corto.					
<i>Mecanismo de ventanas</i>					
14. Prefiero que los archivos de contenido abiertos (pdf, doc,...) se presenten en una ventana del explorador distinta a la principal.					
<i>Rendimiento del software</i>					
15. Encuentro más rápida la navegación por la página.					
<i>Valoración de la mejora</i>					
16. La página me gusta más que antes.					
17. Ahora me siento más a gusto cuando navego por la página.					
18. Gracias al cambio, ahora entro más a la página.					
19. Entrar a la página me motiva más que antes.					



# **RECURSOS ON-LINE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL USO DE LA WEB- DOCENTE**

**García Sánchez, Francisco Alberto; Martínez Juárez, Mirian;  
Martínez Segura, M<sup>a</sup> José y Mirete Ruíz, Ana Belén; *Universidad de Murcia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está obligando a las Universidades Europeas a vivir un proceso de transformación. Los cambios producidos pueden clasificarse en distintos tipos: estructurales, organizativos y curriculares (Mateo, 2000). Dentro de estos últimos, aparece una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, que deja atrás el protagonismo exclusivo del docente y obliga a replantear el papel de éste dentro del proceso, ya que el estudiante pasa a desempeñar un rol activo dentro de la construcción de su aprendizaje.

De la misma manera, el proceso de enseñanza- aprendizaje no es ajeno a las posibilidades tecnológicas y comunicativas que hoy ofrece la sociedad de la información y el conocimiento. Este hecho se ve reflejado en las metodologías y el desarrollo de los procesos educativos, propiciando, aún más si cabe, los cambios a este nivel.

Esta nueva situación hace que, desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia, se trabaje con el propósito de transformar las asignaturas impartidas y el modo de abordarlas, para avanzar de un modo progresivo hacia los planteamientos del EEES. Por ello, desde este departamento, se propone el uso de la WEB-Home como recurso favorecedor del aprendizaje autónomo del alumno y de

la motivación de éste hacia el estudio de la materia. Esta herramienta puede ser definida como una página WEB didáctica que pretende configurarse como sede de la asignatura; no para una enseñanza on-line, sino para su uso como guía tutorial del aprendizaje del alumno, ejercicio continuo de metacognición e instrumento de acceso autorizado a la documentación necesaria para la construcción del aprendizaje; todo ello dentro de un marco *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK) (Mishra y Koehler, 2006).

Este marco conceptual, pensado para comprender las posibilidades y utilidades de la integración de la tecnología en el campo educativo, ha sido construido sobre la formulación de Shulman (1986, 1987) del *pedagogical content knowledge*. Según el TPCK el éxito de la utilización de las TICs en educación se alcanzará en aquellos casos en los que el profesor consiga aunar el conocimiento del contenido específico de su materia, con el conocimiento de estrategias pedagógicas para su enseñanza, además del conocimiento para la utilización de las TICs con fines educativos. Esta idea queda representada en la siguiente figura, en la que se puede apreciar que la WEB- Home nace o surge de la integración de los tres tipos de conocimiento mencionados.

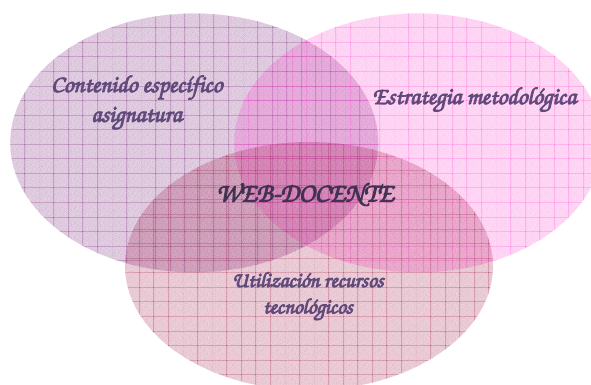


Figura 1. Dominio de la Web-Docente (adaptado de Mishra y Koehler, 2006)

Las posibilidades de la WEB-Home se ven ampliadas por las opciones que ofrece el Servicio Universidad de Murcia Abierta (SUMA), el Campus Virtual que pone al alcance de profesores y alumnos una serie de herramientas telemáticas con el objetivo de mejorar la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, y evitar la barrera que supone no acceder en cualquier momento y desde cualquier lugar al centro docente.

Estos dos recursos podemos integrarlos en lo que Bueno y Gil (2007: 39) denominan Web-Docente, la cual definen como “*un sitio web diseñado con objeto de aprovechar las posibilidades que ofrece Internet para facilitar recursos, ayuda y orientación a los alumnos de una asignatura*”. Por tanto, SUMA proporciona herramientas que, además de facilitar la gestión del proceso formativo por parte del profesor (calificaciones, fichas de alumnos, listados, etc.), propician la comunicación a través de chats, foros, tablón de anuncios, tutorías, etc. Esto va a permitir diferentes tipos de interacción entre los mismos alumnos y los alumnos con el profesor, en procesos que van desde “uno a uno”, de “uno a muchos” y de “muchos a muchos” (Cabrero, Llorente y Román, 2004). Por su parte, la WEB-Home es una herramienta que abre múltiples posibilidades para el seguimiento de la materia por parte del alumno y el control de la misma por parte del profesor.

No debemos olvidar que no se trata de alejar a los alumnos de las aulas, sino de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las nuevas necesidades surgidas, por ello estaríamos hablando de un modelo de *Blended Learnig* (aprendizaje mezclado), que permite el diseño de metodologías flexibles que se adaptan a las nuevas situaciones educativas.

Son muchas las posibilidades que presenta para la formación la *comunicación mediada por ordenador* (CMO), en concreto apuntamos las siguientes (adaptado de Ryan y otros, 2000):

- Contactos entre alumnos y profesores, dentro y fuera del aula, que favorecen la motivación y la participación.
- Potenciar el aprendizaje a través de procesos de cooperación y colaboración.
- Feed-Back continuo a los estudiantes que facilita la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Posibilidad de implementar nuevas metodologías de enseñanza.

Es importante señalar que el concepto de WEB-Home como WEB didáctica de una asignatura universitaria implica una herramienta que no se limita únicamente a ofrecer una información, a través de hipertextos, en una modalidad de aprendizaje on-line. Disponer sólo de ese tipo de herramienta llevaría a una pobre situación de aprendizaje, según entiende Hammond (1993). En el caso de una WEB-Home este peligro no existe, ya que éste no es el sitio donde colocamos desarrollados los contenidos de la materia, sino que es donde el alumno va a encontrar la *guía tutorial* de su aprendizaje, como nos señalan Bueno y Gil, (2007:41) al hablarnos de su *guía didáctica*: “contiene toda la información que el alumno debe conocer para conducirse con éxito por la asignatura”.

## 2. MATERIAL Y MÉTODO

### 2.1. Objetivo

Indagar sobre la utilidad que los alumnos le atribuyen a la WEB-Home de la asignatura universitaria, así como sobre el uso y aprovechamiento que hacen de ella y de la Plataforma Virtual que le da soporte.

### 2.2. Participantes

La población invitada a participar en este análisis fueron los alumnos asistentes a dos asignaturas de diferente titulación: *Modelo Integral en Atención Temprana* (optativa de 2º curso) y *Biopatología Infantil y Juvenil* (obligatoria de 1º curso), impartidas en las titulaciones de Diplomado en Logopedia y Maestro de Educación Especial, respectivamente.

Se contó en total con una participación de 118 alumnos, cuya distribución podemos observar en la tabla 1.

	Biopatología Infantil y Juvenil	Modelo Integral de Actuación en	Total
--	---------------------------------	---------------------------------	-------



	Atención Temprana		
<b>Matriculados</b>	149	48	197
<b>Participantes</b>	75 (50,3%)	43 (89,6%)	118 (59,9%)

Tabla 1. Distribución de los alumnos participantes por asignatura

### 2.3. Instrumento

La recogida de información se llevó a cabo a través de un cuestionario que atiende a aspectos relacionados con los dos elementos objeto de atención, la Plataforma Virtual SUMA y la Web-Home de las dos asignaturas, centrándose en las posibilidades que ambos ofrecen al alumnado.

El cuestionario quedó constituido por un total de 36 ítems, 33 de escala tipo Likert, en la que la variación de respuesta va desde 1 (nivel más bajo de utilización) a 5 (nivel máximo de excelencia) en el uso o aprovechamiento, y 3 de carácter abierto. Estos 36 ítems se distribuyen en dos dimensiones o bloques: *Bloque I: Cuestiones relacionadas con el uso de la Plataforma Virtual SUMA*; *Bloque II: Cuestiones relacionadas con el uso de la Página Web de la Asignatura*. En la tabla 2 podemos observar la distribución final del cuestionario.

	Bloque 1 Plataforma SUMA	Bloque 2 Web-Home	Total
<b>Cerrados</b>	9	24	33
<b>Abiertos</b>	1	2	3

Tabla 2. Distribución de los ítems del instrumento por bloques

En ambos casos, los ítems están relacionados con la utilidad y la calidad de los dos elementos, la facilidad y la importancia de su uso, así como otras cuestiones relacionadas con aspectos vinculados a las estrategias docentes usadas en combinación con estas dos herramientas y la información facilitada a los alumnos sobre la asignatura y su desarrollo.

### 2.4. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en momentos temporales diferentes debido a que las asignaturas objeto de análisis se impartían en cuatrimestres distintos (*Modelo Integral de Atención Temprana*: 1<sup>er</sup> cuatrimestre del curso 2007/2008; *Biopatología Infantil y Juvenil*: 2<sup>o</sup> cuatrimestre del curso 2007/2008).

El instrumento se aplicó una vez finalizado el desarrollo de las asignaturas, tras la realización de la evaluación final de las mismas, con el objetivo de agotar el tiempo de uso que el alumnado pudiera hacer de las herramientas en su proceso educativo.

### 2.5. Análisis de los Datos

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios fueron analizados con la ayuda del paquete estadístico SPSS en su versión 16.0.

Los resultados se analizaron, en primer lugar, a través de un análisis descriptivo teniendo en cuenta frecuencias, medias y desviación típica de cada uno de los ítems, así como de las dos dimensiones en las que se agrupan (SUMA y Web-Home), para cada una de las

asignaturas de manera independiente. Posteriormente se contrastaron los resultados obtenidos en cada una de las materias a través de un Análisis de Varianza.

### 3. RESULTADOS

	Cuestionarios contestados			
	MIAAT		BIJ	
	43		75	
	0,873		0,902	
	M	SD	M	SD
<b>Cuestiones relacionadas con el uso de la Plataforma Virtual SUMA</b>				
1. Utilidad de la <i>Plataforma Virtual SUMA</i> para el seguimiento de la asignatura.	4,63	,655	4,47	,747
2. El <i>Tablón de anuncios</i> de SUMA me ha mantenido informado de cambios o noticias importantes para el desarrollo de la asignatura.	4,84	,433	4,49	,915
3. He leído con frecuencia el <i>Tablón de anuncios</i> de SUMA.	4,34	,656	4,00	,972
4. Las <i>Tutorías</i> de SUMA me han ayudado a solucionar problemas que me surgían durante el desarrollo de la asignatura.	4,08	,839	3,68	1,126
5. He usado con frecuencia las <i>Tutorías</i> de SUMA para comunicarme o pedir ayuda al profesor.	2,63	1,240	3,10	1,385
6. Se me ha respondido a las <i>Tutorías</i> enviadas con prontitud.	4,03	1,183	4,03	1,358
7. Uso de la <i>Plataforma Virtual SUMA</i> para comunicar y comentar notas.	3,46	1,556	3,03	1,355
8. Me resultaba fácil acceder a la <i>Plataforma Virtual SUMA</i> .	4,33	,954	4,40	,944
9. He utilizado otros recursos de la <i>Plataforma Virtual SUMA</i> .	3,46	1,274	3,72	1,191
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Cuestiones relacionadas con el uso de la Página Web de la Asignatura</b>				
10. Utilidad de la Web para mi aprendizaje en esta asignatura.	4,60	,623	4,23	,764
11. Navegabilidad y desplazamiento por las distintas secciones de la página Web.	4,23	,751	4,15	,902
12. Proporciona información sobre los <i>objetivos</i> que se pretenden alcanzar con el estudio de cada tema.	4,64	,533	4,51	,724
13. Identifica cuáles son los <i>contenidos</i> a aprender dentro de cada tema.	4,70	,513	4,62	,656
14. Guía sobre los <i>materiales e información</i> a utilizar para el estudio de cada tema.	4,69	,517	4,38	,701
15. Proporciona <i>documentos</i> a utilizar para el estudio de cada tema.	4,72	,591	4,16	,866
16. Detalla la <i>temporalización</i> a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,44	,673	4,41	,739
17. Ofrece <i>recursos bibliográficos</i> para el seguimiento de la asignatura.	4,60	,583	4,01	,819
18. Expone la <i>metodología</i> que se va a seguir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,42	,663	4,25	,835
19. Define las <i>competencias</i> que se van a desarrollar en el alumnado con el estudio de esta asignatura.	4,56	,550	4,14	,873
20. Ayuda en el <i>seguimiento y desarrollo</i> continuado de la asignatura.	4,55	,705	4,53	,644
21. Importancia del uso de la Web para la preparación y el seguimiento de las <i>clases teóricas</i> .	4,50	,773	3,93	1,004
22. Importancia del uso de la Web para la preparación y el seguimiento de las <i>clases prácticas</i> .	4,36	,821	4,08	,872
23. Detalla cómo abordar el desarrollo de las <i>actividades</i> y su utilidad (explicitar, reestructurar, aplicar o revisar) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,25	,809	4,10	,825
24. Utiliza <i>casos prácticos</i> y guía en su resolución.	3,89	,936	3,93	,852
25. La utilización de los <i>casos prácticos</i> como estrategia de aprendizaje me ha ayudado en la adquisición de los conocimientos.	4,05	,868	4,08	,966
26. Promueve la utilización de <i>mapas conceptuales</i> como recurso de aprendizaje.	4,21	,675	4,05	,920
27. Utilidad de los <i>archivos de imágenes</i> para el estudio y comprensión de los contenidos.	3,97	1,043	4,65	,557
28. Expone con claridad la información relacionada con la <i>evaluación</i> .	4,44	,743	4,35	,730
29. Informa sobre los <i>criterios de calidad</i> que se van a tener en cuenta en cada uno de los aspectos a evaluar (asistencia, portafolios, trabajo grupal y examen).	4,43	,668	4,59	,660
30. Informa sobre el <i>porcentaje de la nota global</i> que corresponde a cada uno de los aspectos a evaluar.	4,58	,626	4,64	,650
31. La información que aparece sobre el <i>portafolios</i> favorece la realización del mismo.	4,29	,835	4,04	,796
32. El planteamiento de los <i>trabajos grupales</i> es claro es claro y favorece su realización.	4,33	,687	4,39	,658
33. El conocimiento de los criterios que se van a seguir para la evaluación de los <i>trabajos grupales</i> ayuda a la realización de los mismos.	4,30	,674	4,25	,741

Tabla 3. Resultados Cuantitativos del Cuestionario

La fiabilidad del cuestionario medida con la aplicación de la prueba de Alfa de Crombach, teniendo en cuenta las distintas muestras de las dos asignaturas, ofrece un cociente de 0,902 para *Biopatología Infantil y Juvenil* y de 0,873 para *Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana*. Cuando el mismo análisis se realiza con la totalidad de la muestra el valor es de 0,904, lo cual nos da un grado de confianza elevado con el que proceder al análisis de los datos. En la tabla 3 podemos apreciar los resultados obtenidos.

Un primer análisis general de los datos cuantitativos nos muestra como el alumnado de las dos asignaturas objeto de estudio presenta un alto grado de satisfacción con el uso de ambas partes de la Web-Docente (SUMA y Web-Home de la asignatura). Las medias son un tanto superiores cuando hablamos de la Web de la asignatura, lo que encuentra explicación cuando estos datos se complementan con el análisis cualitativo de los ítems de carácter abierto contenidos en la prueba, los cuales quedan recogidos en la tabla 4. En ellos podemos ver cómo esta valoración superior entre ambas partes es posiblemente debido a la relación que guarda con el seguimiento de la materia a lo largo de su desarrollo.

	MIAT N= 43			BIJ N=75		
	Respuesta	Frecuencia	%	Respuesta	Frecuencia	%
<b>Aspectos Destacar SUMA</b>	Dificultad Acceso Internet	1 (1)	100	Dificultad Acceso Internet	2 (6)	33,3
<b>Lo Mejor Web-Home</b>	Organización y Estructura	7 (14)	50	Seguimiento Asignatura	17 (41)	41,5
	Accesibilidad y Fácil Manejo	5 (14)	35,7	Facilidad de uso	10 (41)	24,4
<b>Lo Peor Web-Home</b>	Dificultad Inicial Manejo	8 (12)	66,7	Dificultad Inicial Manejo	15 (27)	59,3
	Gran Cantidad Contenidos	2 (12)	16,7	Falta de materiales	4 (27)	15,8

Tabla 4. Resultados Cualitativos del Cuestionario

Por otro lado, vemos cómo el alumnado hace constar la dificultad de acceso a Internet como aspecto destacable del uso de SUMA, mientras que no apuntan este hecho a la hora de considerar aspectos de la Web-Home, lo que hace pensar que el alumnado percibe las dos herramientas como elementos separados, aunque desde este trabajo se trate de aunar ambas bajo un mismo concepto.

Cuando comparamos los resultados obtenidos en cada una de las materias analizadas, encontramos diferencias significativas en los ítems 15, 17, 21 y 27, pertenecientes a la Web-Home de la asignatura. Los tres primeros hacen referencia, más o menos directa, a aspectos relacionados con los contenidos teóricos y bibliográficos vinculados al seguimiento de las clases teóricas (“*Proporciona documentos a utilizar para el estudio de cada tema*”, “*Ofrece recursos bibliográficos para el seguimiento de la asignatura*” e “*Importancia del uso de la Web para la preparación y el seguimiento de las clases teóricas*”), mientras que el cuarto estaría relacionado con la parte más práctica de la asignatura, aunque también en estrecha relación con la comprensión de los contenidos teóricos por parte del alumnado (“*Utilidad de los archivos de imágenes para el estudio y comprensión de los contenidos*”). Estas diferencias han de ser atribuidas a diferencias en la práctica habitual de los dos docentes, ya que no debemos olvidar que se trata de asignaturas con estructura, diseño y metodologías diferentes, donde, a pesar de compartir una herramienta como es la Web-Docente, cada profesional actúa bajo su propio estilo de enseñanza.

Este hecho nos abre una nueva línea de investigación ya que, a pesar de contar con diferencias por tener un punto de partida dispar, los resultados obtenidos en la satisfacción general del alumnado hacia la Web-Home es elevada en ambos casos. Ello nos hace pensar en la necesidad de profundizar en los verdaderos motivos del éxito de la implementación de esta herramienta, por lo que nos preguntamos si será debido a la herramienta en sí misma o será la implicación del docente y su motivación hacia la innovación en su materia.

#### **4. CONCLUSIONES**

Los cambios que se avecinan con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior son muchos y de muy diversa índole. Las TICs nos ofrecen nuevas vías para afrontar alguno de estos cambios adaptando las metodologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del momento. Por ello consideramos que la Web-Docente, tras repetidas experiencias en la implementación de la misma en el aula y los resultados positivos obtenidos, se presenta como una herramienta útil dentro de este nuevo marco educativo.

Es importante considerar que no se trata de la panacea en educación, ni pensar que las posibilidades que nos ofrecen estas tecnologías pueden entenderse como la solución de todos los problemas educativos actuales. Obviamente el planteamiento es erróneo y partiendo del mismo es correcto entender que lo importante no es tanto la disponibilidad tecnológica, sino el uso que se hace de ella (Unwin, 2007), ya que la mera introducción de la tecnología en los procesos educativos no sería suficiente.

No obstante, los resultados que se van obteniendo en el análisis del uso de las mismas por parte de los alumnos no es desdeñable, lo cual nos hace pensar que uno de los caminos por el que seguir avanzando es el desarrollo y perfeccionamiento de herramientas de este tipo.

La Web-Home, debido a que es entendida y trabajada como el hogar o residencia de la asignatura para la cual se usa, viene recibiendo mayor atención, tanto por parte de los profesores encargados de la elaboración de la misma como de los alumnos que cursan dicha materia. Por esta razón se encuentra bajo una revisión constante que nos lleva a descubrir nuevas fuentes de mejora, así como potencialidades de su uso. No podemos decir lo mismo de la Plataforma Virtual en la que se encuentra soportada, que sin olvidar sus limitaciones, en la actualidad se ve infrautilizada en muchas de sus posibilidades, sobre todo aquellas que pueden permitir la introducción de procesos de aprendizaje cooperativo y la interacción entre los participantes del mismo, limitándose su uso, por parte del alumno, a las tutorías y la consulta de tablonas.

#### **5. REFERENCIAS**

- Bueno, C. y Gil, J.J. (2007). Web docente: estructura y procedimientos básicos de gestión eficaz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1). 21-36
- Cabero, J., Llorente, M.C., y Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el "aprendizaje mezclado". *Revista de medios y educación*, 23, 27-41.
- Hammond, N. (1993). Learning with Hypertext: Problems, Principles and Prospects. En C.McKnight, A. Dillon y J. Richardson (Eds.). *Hypertext: A psychological perspective*

- (Cap. 4). Nueva York: Ellis Horwood. Extraído el 21 de Febrero de 2008 de <http://telecaster.lboro.ac.uk/HaPP/contents.html>
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Extraído el 22 de febrero de 2008 de [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf)
- Ryan, S. y otros (2000). *The virtual university: the internet resource-based learning*. London: Kogan Page
- Salinas, J.M. (1997) Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 10, 02/99. Extraído el 5 de noviembre de 2008 de <http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec10/revelec10.html>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Unwin, A. (2007). The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with is? *Teaching in Higher Education*, 12 (3), 295-308.

# EL IMPACTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

González Ramírez, Teresa; *Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos aporta los resultados de un estudio sobre el impacto que las Buenas Prácticas con TIC tienen en los centros educativos. Estos resultados se enmarcan en el desarrollo de un proyecto de investigación titulado “*Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica en el uso de las TIC en los centros escolares*”<sup>1</sup>. Uno de los objetivos fundamentales de este proyecto es identificar Buenas Prácticas con TIC en los centros educativos como indicador del impacto de las directrices marcadas por las políticas educativas en las diferentes comunidades autónomas que participan en el citado proyecto. Ello nos ha supuesto elaborar un mapa de políticas educativas autonómicas vinculadas al uso innovador de las TIC en los centros educativos y aproximarnos conceptualmente al concepto de Buenas Prácticas; en el marco de nuestro proyecto, las buenas prácticas, son el resultado de cómo se adecua y reinterpreta la política, a la vez que una muestra de los diferentes usos que puedan tener las TIC en un contexto específico. Una revisión de lo anterior se puede consultar en De Pablos y González (2007) y González (2007).

La información obtenida a partir de las entrevistas narrativas realizadas a coordinadores TIC y profesores de los centros que han participado en el estudio nos ha

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación aprobado dentro del Plan Nacional de I+D 2004-2007. Convocatoria de 2006 (Ref: SEJ2006-12435-C05-01).

permitido definir las dimensiones y los factores que caracterizan ese impacto; pudiendo establecer para ello diferentes tipos de efectos e impactos en los centros educativos estudiados.

## 2. LA ENTREVISTA NARRATIVA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN LOS CENTROS

La entrevista narrativa es el procedimiento de recogida de datos que hemos utilizado para acercarnos al pensamiento-sentimientos-motivaciones que han propiciado la realización de Buenas Prácticas con TIC en los centros educativos.

La investigación narrativa está teniendo un enorme auge en los últimos años; Bolívar y Domingo (2006) sitúan este auge en el fin de un ciclo, es decir, en la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo. La operación de narrar, puede definirse de modo amplio como una síntesis de múltiples eventos e incidentes en un relato completo y singular. Desde este punto de vista, la trama tiene el poder de hacer una historia sencilla con base en incidentes significativos o, si se prefiere, de transformar sucesos diversos en una historia. En esta conexión, un evento es algo más que una mera ocurrencia o algo que simplemente sucede: es aquello que contribuye al progreso de una narración, tanto en su comienzo como en su terminación. En concordancia con esto, una narración, también, siempre es algo más que una mera enumeración o un orden sucesivo de eventos e incidentes. La narración los organiza como un todo inteligible. El significado, en suma, no es una cosa o una propiedad formal estática, sino un proceso y, por tanto, siempre es histórico y se realiza en un momento concreto. La narración establece un contexto. Tiene un sujeto, un “yo” desde cuya perspectiva se experimenta algo y se establece un sentido. La narración aporta una estructura a partir de la cual se organiza la información. El discurso narrativo es expresivo y exploratorio, y se formula como una conversación informal que pretende dar cuenta de una experiencia presentada como un todo.

Para Smorti (2001), el pensamiento narrativo, en la medida que construye historias coherentes que justifican la acción del protagonista, constituye una herramienta idónea para la descripción de las acciones desde la perspectiva de los propios autores. El pensamiento narrativo tiene unas características únicas que le hace tomar una identidad propia. Bruner (1994), diferencia entre el pensamiento narrativo y el pensamiento paradigmático (lógico-científico), y considera que *“la realidad mental narrativa permite llegar a conclusiones no sobre certidumbres en un mundo prístino, sino sobre las diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible”* (Bruner, 1994:48). La tabla que presentamos a continuación sintetiza sus principales características:

<b>EL PENSAMIENTO NARRATIVO</b>	
Fuerte relación con los esquemas y mapas conceptuales	• La forma de pensamiento capaz de comprender y producir el texto narrativo ha sido definida por el conocimiento tipo esquemático
Se ocupa de analizar e interpretar la discrepancia y la atribución de significados	• Los procedimientos narrativos, entendidos como atribución de significados, se activan a partir de un problema. Tal problema consiste en un hecho incongruente respecto a la situación, tal como ésta es percibida por el narrador
Sensible al contexto	• Encuentra su campo de aplicación natural en el mundo social creando una historia basada en la intencionalidad de los actores y en la sensibilidad al contexto
Verificado en términos de coherencia	• Busca el acuerdo con lo que se considera la realidad. La historia debe persuadir a quien la construye y a quien la escucha. La historia debe parecer verosímil en dos sentidos: coherencia interna que resulte convincente al narrador y creíble para el auditorio

Es intensivo	• Es intensivo en la búsqueda del significado. Capaz de describir las características del estado de las cosas
Es ideográfico	• Reconstruye la riqueza de un caso concreto desde la individualidad y particularidad. Trabaja sobre entidades concretas y específicas y transforma lo abstracto en concreto

Tabla 1: Características del pensamiento narrativo. (Smorti, A., 2001)

### 3. DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA ENTREVISTA NARRATIVA

Teniendo como base todo lo anteriormente expuesto, la entrevista narrativa pretende en nuestro trabajo identificar claves para la autocomprensión de la realidad analizada, es decir, se trata de construir un relato de la experiencia (innovación con TIC), bajo una estructura narrativa. La secuencia narrativa finalmente construida nos tiene que aportar el relato de la buena práctica identificada. Los significados aportados a la experiencia acumulada así como las motivaciones y emociones que la han acompañado en su desarrollo aportan un perfil único y singular a la experiencia de innovación con TIC en cada centro. La secuencia metodológica que hemos seguido ha tenido tres momentos diferenciados:

1. *Creación de las condiciones de clima para el desarrollo de las entrevistas narrativas en los centros.* En este primer contacto inicial con los centros el entrevistador realiza tres funciones claves: a) Identifica el ámbito específico en el que se concreta la Buena Práctica; b) Selecciona de acuerdo a las características de la buena práctica identificada el informante más adecuado para realizarla y c) Visita las instalaciones con el objetivo de observar in situ la BP identificada y conviene un espacio adecuado para el desarrollo de la misma.
2. *Delimitación contextual del relato a construir.* En este segundo momento comienza formalmente el desarrollo de la entrevista; tiene como objetivo fundamental situar el relato a construir en un contexto, un tiempo y unas causas (motivación) concretos. De esta primera sesión hay que elaborar un resumen tan amplio como sea necesario. Entrevistador y entrevistado deben tener margen para reflexionar sobre el resultado de las cuestiones iniciales. Estas deben ser abiertas, de manera que en una segunda aproximación se utilicen aportaciones o hallazgos aparecidos en la primera sesión. Este resumen debe consensuarse entre entrevistador y entrevistado y ser compartido como elemento de reflexión para la segunda sesión. El entrevistador debe tratar de apresar los temas generadores en la experiencia contada por el informante: los hilos de la trama que dan sentido a los cambios y avatares que se producen en la realidad. Estos puntos de inflexión son fundamentales a la hora de analizar las narraciones. Esta primera parte de la entrevista se orienta en nuestro trabajo a identificar los aspectos más generales de la BP, intentando que se construya una narración sobre su historia (origen, desarrollo y desenlace). Nuestro interés recae especialmente en los aspectos más personales y vivenciales derivados de la experiencia del profesorado en el uso de las TIC. Se desarrolla sobre la base de un guión abierto, previamente diseñado *ad-hoc* para la BP en cuestión. Se trata de que sea el profesorado quien exprese idiosincrásicamente lo que ellos mismos consideran importante resaltar. En este proceso el entrevistador tiene que ser sensible al pensamiento generado pero debe mantenerse a cierta distancia para no interferir en el dialogo establecido.
3. *Recreación y profundización sobre el relato inicial construido.* En este segundo momento entrevistador y entrevistado han compartido un espacio de reflexión sobre la



experiencia de innovación identificada como Buena Práctica. El conocimiento construido en el espacio creado aporta nuevos significados al entrevistado: la visión de esa buena práctica se ha ampliado por efecto del espacio compartido. Esta segunda entrevista gira en torno a un guión abierto que ha sido diseñado sobre la base de un profundo análisis de la primera entrevista realizada. En este análisis identificamos aspectos relevantes en la vivencia del profesorado que requieran una profundización más personal (atañen fundamentalmente a formas personales de entender el ejercicio de la docencia, que a menudo afecta a aspectos emocionales y vivenciales).

Las entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas para su posterior codificación y análisis.

#### 4. SELECCIÓN DE CASOS

Las entrevistas se han llevado a cabo en centros de primaria y secundaria utilizando para su selección muestras de casos. La selección de los casos (centros) a los que nos hemos dirigido ha tenido como informantes claves a los asesores TIC que tienen los centros de profesores de nuestra comunidad autónoma. El criterio fundamental que ellos han utilizado ha sido el de máxima variación (nivel educativo, contexto social, área curricular en la que se concreta el desarrollo de la B.P., años de implantación del proyecto TIC, trayectoria previa en experiencias de innovación educativa, etc.) ya que el objetivo fundamental es obtener una variabilidad de información y poder generar así tantas teorías como casos estudiados. La redundancia o saturación ha sido el principal criterio utilizado para la finalización del proceso de muestreo. La tabla siguiente recoge el conjunto de entrevistas realizadas en los centros:

Centros	Entrevistas Narrativas			TOTAL
	CEP Sevilla	CEP Castilleja	CEP Cádiz	
Infantil y Primaria	10	7	8	26
Secundaria	2	2	8	12
<b>TOTAL</b>	12	9	16	<b>37</b>

Tabla 2. Centros que han participado en el estudio

#### 5. ANALISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos recogidos nos ha supuesto atender a las tres dimensiones básicas del análisis en la metodología cualitativa: proceso de teorización, utilización de estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales. La concreción de las dimensiones para el análisis de las Buenas Prácticas con TIC conjuga un doble proceso de análisis longitudinal y transversal: considerando los procesos de la propia BP y del centro donde se origina por un lado, e identificando elementos comunes a las BP desarrolladas en los distintos centros por otro. La aproximación empírica a estos procesos se realiza a través del análisis cualitativo de las entrevistas con el software Atlas.ti 5.0.

Nuestra aproximación cualitativa se orienta a la generación de *Teorías* sobre aspectos identificados en la aproximación teórica y empírica como potencialmente críticos para el

análisis de la Buena Práctica identificada. Las dimensiones mas significativas extraídas de este proceso son las que relacionamos a continuación:

<b>DIMENSIONES PARA EL ANALISIS DE LAS B.P. TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Descripción de la BP</li> <li>· Concepto de Buena Práctica con TIC manejado por el centro</li> <li>· Condiciones que favorecen el desarrollo de las buenas prácticas TIC</li> <li>· Dificultades asociadas a su desarrollo</li> <li>· Metodologías superadoras de las dificultades encontradas.</li> <li>· Recursos empleados en el desarrollo de la BP</li> <li>· Clima emocional que acompaña al desarrollo de la Buena Práctica</li> <li>· Efectos e impactos de las Buenas Prácticas con TIC</li> </ul>
---	--

El análisis pormenorizado de cada una de estas dimensiones la hemos realizado a través del desarrollo y aplicación de categorías a los datos. Esa primera descripción de los datos nos ha permitido establecer conexiones entre categorías y sugerir relaciones entre ellas. La interpretación de esas relaciones es la que hemos utilizado para hacer una primera teorización sobre cada caso abordado. La técnica utilizada para la constrastación de la teoría inicialmente formulada ha sido el muestreo teórico.

## 6. RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis cualitativo de los datos obtenidos saca a la luz la teoría de que el desarrollo del Proyecto TIC en un centro educativo y las Buenas Prácticas que de él derivan propician una serie de cambios que afectan fundamentalmente a la *actitud* con la que profesores y alumnos se acercan al uso de las TIC en el centro, a la *manera de organizar y estructurar la actividad tanto de centro como de aula* así como en *factores motivacionales* que tienen una incidencia directa en la mejora de alumnos con problemas de disciplina o en aspectos mas internos que hacen ver que el uso de las TIC ha tenido un importante papel “revulsivo” en cuanto a la identificación de nuevas metas de actividad para profesores y alumnos. Este último factor motivacional hace que el profesor se vuelva proactivo aportando soluciones a los problemas que derivados del uso se plantean. En esta estructura de cambios, *la formación juega un papel modulador de los cambios* en cuanto a que ésta se ajusta a las necesidades de sus principales destinatarios, se contextualiza y es receptiva a las expectativas de uso que genera el contexto social en el que la actividad de profesores y alumnos se desenvuelve. En esta línea argumental, el centro se hace sensible y receptivo a las necesidades de uso de la TIC para responder a las necesidades que la sociedad plantea a la escuela. El papel modulador que ejerce la formación es muy importante que se transmita para que los profesores vean la proyección y utilidad de su uso. Las características que identifican cada una de esas dimensiones son las que exponemos a continuación:

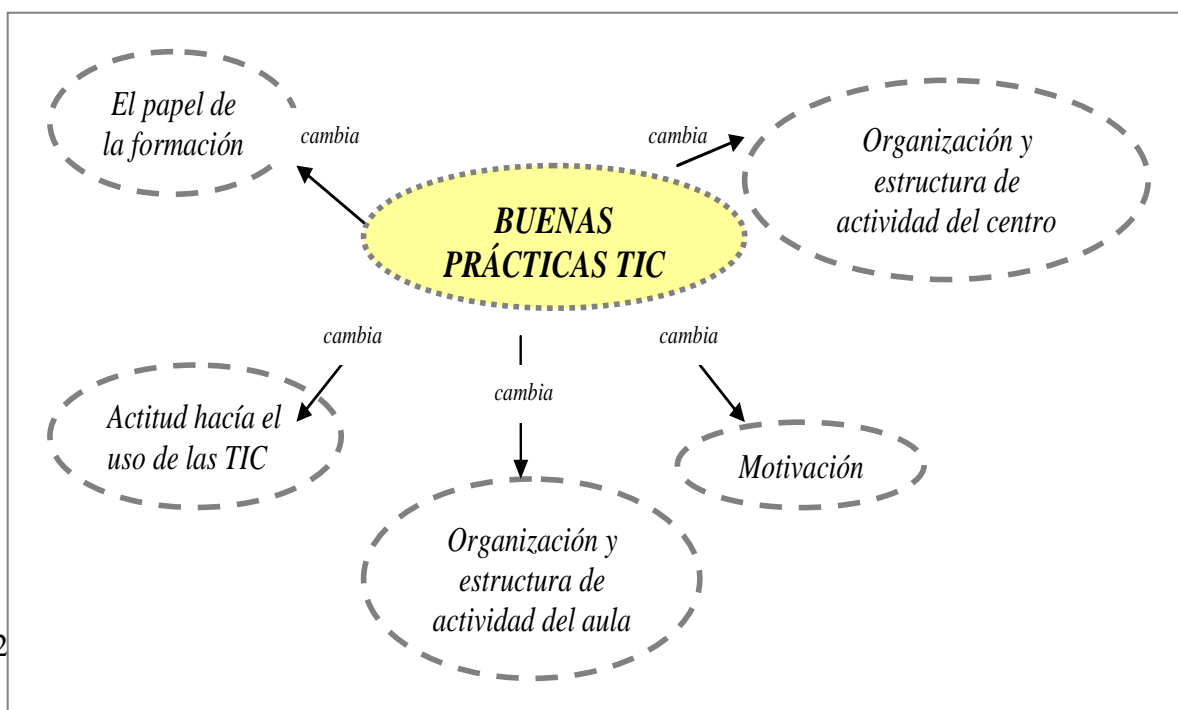
<b>OPERATIVIZACION DE LOS CAMBIOS QUE GENERAN LAS B.P. CON TIC</b>	
<b><i>De actitud</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· El uso de las TIC promueve la participación del profesorado en el centro</li> <li>· Crea un clima de uso positivo. Profesores y alumnos ven los beneficios de su uso</li> <li>· Genera un comportamiento proactivo de profesores y alumnos</li> <li>· Aprendizaje permanente</li> </ul>
<b><i>Organización y estructura de actividad en el aula</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La apertura del aula</li> <li>· Flexibilidad organizativa y diversificación de la actividad de aula.</li> <li>· Capacidad para atender a la diversidad</li> <li>· Cambia la posición (física) del profesor en el aula así como el papel que juega como orientador/guía en el aprendizaje.</li> </ul>

<p><b>Organización y estructura de actividad en el centro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Facilita la organización/gestión del trabajo</li> <li>· Mayor agilidad en los trámites administrativos</li> <li>· La coordinación con otros proyectos del centro</li> <li>· La consecución de metas y objetivos</li> <li>· La mejora de la dinámica de trabajo en el centro</li> <li>· La interdisciplinariedad</li> <li>· La coordinación vertical y horizontal</li> <li>· Facilita la acogida de personas nuevas al centro</li> <li>· Adecuación de las infraestructuras</li> </ul>
<p><b>Motivación interna</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Profesores y alumnos demandan el uso de la TIC</li> <li>· Mayor implicación/participación del profesorado</li> <li>· Los alumnos con problemas disciplinares encuentran en el uso de las TIC un factor de ilusión y motivación que reorienta su actividad.</li> <li>· El profesor reorienta su actividad en función de las demandas y necesidades que genera el uso de las TIC. Estas demandas provienen de sus iguales (compañeros), de abajo (alumnos) de sus superiores (equipo directivo) y del contexto social (amigos, familiares, et...). Estas demandas hacen que el profesor se disponga positivamente al cambio y asuma los pequeños retos que estas exigencias le imponen. En definitiva el uso hace que el profesor empiece a darle un sentido nuevo a su actividad como profesor.</li> </ul>

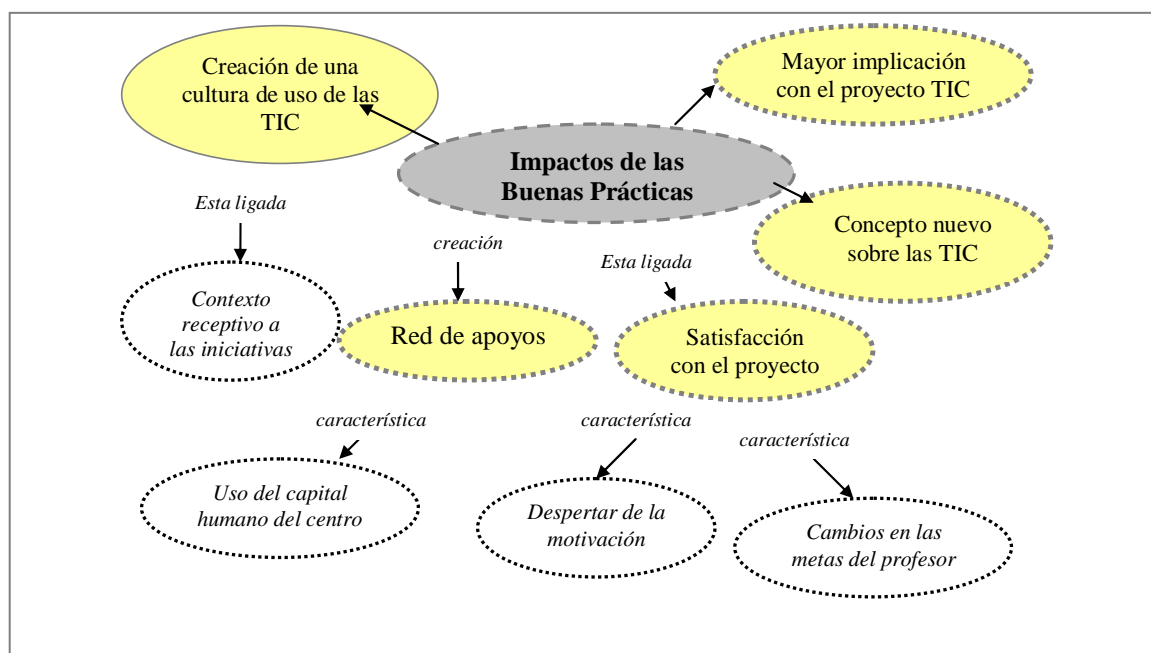
En estos cambios, como dijimos al principio juega un papel muy importante la *formación*. Este papel modulador de la formación se concreta en:

- a) Se imparte haciendo ver la proyección y utilidad de su uso. Esta proyección y utilidad está ligada a una secuencia formativa que comienza con lo más básico e instrumental y continúa con actividades y desarrollos de naturaleza educativa.
- b) Ajustada a las necesidades y al contexto de uso
- c) El uso de las TIC (por la formación asociada a él) hace que se visualice externamente que la escuela está en sintonía con las necesidades de la sociedad y que los profesores están en condiciones de responder a esas expectativas. (el entorno social del profesorado hace que esa expectativa de uso se haga mas perentoria)

El gráfico que exponemos a continuación permite visualizar las relaciones encontradas a partir del análisis cualitativo de los datos.



Los cambios anteriormente descritos por efecto del uso de las TIC en los centros educativos se traduce en impactos de distinta naturaleza. Los más importantes como recogemos en el gráfico siguiente son los que mostramos a continuación:



- Creación de una cultura de uso de las TIC.* Esta cultura de uso es posible cuando el contexto es receptivo a las iniciativas. Esta apertura/receptividad al uso de las TIC se canaliza a través de la formación y por la labor de acompañamiento (sostén emocional) que realiza quien lidera el proyecto TIC en el centro.
- Creación de una red de apoyos.* Esta red de apoyos la mantiene el capital humano del centro, que se pone al servicio de las necesidades y retos a los que el centro se enfrenta. Traduce en última instancia la visión pedagógica que tiene el coordinador TIC de las buenas prácticas así como el concepto mismo de Buena Práctica.
- La creación de esta cultura de uso dentro de un entorno receptivo y preparado para el cambio genera un *sentimiento de satisfacción con el proyecto TIC* y con la actividad asociada a su desarrollo. Esta satisfacción en definitiva profesional retroalimenta la motivación (interna) de profesores y alumnos. Hace que el profesor reoriente sus metas y en consecuencia su actividad.
- Limadas las resistencias y los miedos iniciales, *el profesor cambia su concepto sobre el uso de las TIC* pasando de un uso instrumental a otro en el que el uso es el que media en la actividad; el diseño pedagógico de la actividad cobra carta de naturaleza. Cuando este salto se da el profesor está en condiciones de crear sus propios recursos.
- Un último impacto es que dadas las condiciones anteriores *la implicación con el proyecto TIC* es mucho mayor.

## 7. REFERENCIAS

- BOLÍVAR, A. Y DOMINGO, J. (2006): “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual”. *Revista Forum Qualitative Social Research*. Volumen 7, nº 4, Artículo 12. En <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- BRUNER, J. (1994): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- DE PABLOS, J. Y GONZÁLEZ, T. (2007): “Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico”. Comunicación presentada a las *II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento*. Granada, 7-9 de Marzo.
- [http://www.juntadeandaluia.es/averroes/jornadas\\_internacionales/](http://www.juntadeandaluia.es/averroes/jornadas_internacionales/).
- DE PABLOS, J. Y JIMÉNEZ, R. (2007) Modelos de “buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas. *Revista Comunicación y Pedagogía*, nº 222, pp.: 36-41.
- GONZÁLEZ T. (2007) “El concepto de buenas prácticas: Origen y desarrollo”. *Revista Comunicación y Pedagogía*, nº 222, pp: 32-36.
- MCEWAN, H. Y EGAN, KIERAN (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

# **PREDICCIÓN DE ÉXITO ACADÉMICO BASADO EN ESTUDIO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES APLICANDO ANÁLISIS DE DATOS MULTIVARIADOS**

**Zaldívar Colado, Aníbal; Mendoza Zatarain, Rafael y Nava Pérez, Lorena**  
*Universidad Autónoma de Sinaloa*

En México hay pocos estudios acerca de los estudiantes y las condiciones en que transcurren su vida escolar durante su estancia en la institución de educación superior; sin embargo existen muchas dudas al responder las preguntas de por qué están ahí, cómo ingresan, cómo permanecen, cuál es su rendimiento. Esta investigación examina las trayectorias escolares en estudiantes y egresados de la carrera de licenciatura en informática de la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, considerando su rendimiento y analizando los factores que en él influyen como son edad, género, promedio de bachillerato, entre otros. Pretendemos sirva este estudio como guía para la selección de estudiantes a ingresar en las carreras de informática o computación e instrumento racional de predicción del rendimiento académico, ya que utilizamos métodos matemáticos para comparar múltiples variables que afectan el rendimiento escolar y construimos un modelo para determinar la probabilidad de éxito.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Aunque existen diversos estudios sobre educación superior y sus diferentes aspectos, no se cuenta con información sistematizada acerca de los estudiantes, escuela y región de procedencia, materias más complicadas, duración de los estudios, escolaridad de los padres,

sistema organizativo que mejor retiene a los estudiantes, etcétera. Por lo tanto, se ve la necesidad de llenar estos vacíos y acercarse al fenómeno de las trayectorias escolares.

La falta de esta información deriva en problemas como la no proyección de los planes y programas de estudio; la inexistencia de estrategias efectivas de retención; no captar a los alumnos que migran a otras carreras o que, peor aún, las abandonan, sin conocer a dónde van; el desconocimiento de cuáles semestres y/o materias presentan mayor dificultad; quiénes se desempeñan mejor durante su estancia en la universidad, los hombres o las mujeres; quiénes permanecen con más facilidad, los procedentes de escuelas públicas o de escuelas privadas, los del estado de Sinaloa o los de fuera del mismo. Sin conocer los problemas concretos no se encontrarán las soluciones más adecuadas y aproximadas a la realidad. Las universidades necesitan de esta información para reformar propuestas, reforzar sus servicios, desarrollar políticas, utilizar planes para nivelar a los de regulares trayectorias, modificar el sistema de selección de aspirantes a ingresar, etcétera.

Las características que debe tener un aspirante a ingresar o las actividades necesarias que los estudiantes deben desarrollar en la universidad para obtener una determinada trayectoria escolar es aún una tarea pendiente cuya resolución es crucial pues se quiere insistir en la búsqueda de la gran cantidad de variables que determinan el éxito escolar, en caso de contar con el concepto de éxito. Su utilización como variable dependiente exige, en primer lugar, explicar cómo se constituye, otorga o consigue el éxito en el espacio escolar. La adecuada resolución de cómo y a partir de qué se otorga una nota permitirá una más certera aproximación a los factores reales, y preguntarnos entonces qué atributos se asocian a tales factores. Se ha considerado que el conocimiento de las trayectorias escolares implica el estudio de muchas dimensiones que nos brindan una visión real del proceso educativo. Al mismo tiempo, ha sido difícil valorar los procesos y los productos, sin embargo, para estimar adecuadamente la aportación de una institución educativa resulta indispensable analizar sus productos y procesos.

En nuestro país (México) existen pocos estudios de seguimiento de trayectorias escolares y en la Facultad de Informática Mazatlán no existe ninguno que aborde a los estudiantes evaluando su seguimiento, por lo cual tampoco hay tipología alguna que nos brinde una visión acerca de los estudiantes, aunque esperamos que en corto tiempo y a través de programas como el PIRDOE (Programa Institucional de Reorientación de la Oferta Educativa) y siguiendo las recomendaciones de los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), tengamos al menos un estudio del perfil del licenciado en informática.

El estudio de las trayectorias escolares permitirá conocer las dimensiones *tiempo*, *rendimiento*, *eficiencia escolar* y así modificar las políticas para la planeación, la evaluación de la educación superior y en particular de la Facultad de Informática Mazatlán.

Es por esto que el presente estudio se ha planteado como un primer acercamiento al estudio de las trayectorias escolares en la Facultad de Informática Mazatlán.

## 2. METODOLOGÍA

Se efectuará un estudio de cohorte, término que alude a: “conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado en un año determinado, y que cumple

un trayecto escolar” (González 1999). Los alumnos comparten cuando menos una característica, para este caso en particular la de haber ingresado en el año 2002.

Las trayectorias escolares que se analizarán comprenden la dimensión tiempo, únicamente en su aspecto continuidad, el rendimiento y la eficiencia escolar.

La dimensión tiempo se refiere a la continuidad y/o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación. La continuidad se entiende como el ritmo normal en los estudios, y su indicador es la inscripción actualizada en el semestre a los cursos correspondientes a su generación según el año de ingreso; la discontinuidad es considerada como el atraso en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte y su indicador es la inscripción a cursos que corresponden a semestres anteriores a los de su generación.

La dimensión rendimiento alude al promedio de calificación obtenido por el alumno en las materias en las cuales ha presentado exámenes, independientemente del tipo de examen, su indicador es la suma del total de calificaciones obtenidas divididas entre el número de calificaciones (Chain,1995).

Para el presente trabajo se considerará a la eficiencia como la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresaron y los que cursaron hasta el octavo semestre, su indicador es la tasa de eficiencia escolar.

Este estudio se llevó a cabo en un periodo de tres años porque la cohorte utilizada en nuestra investigación culminó sus estudios en el año 2007. Iniciamos el estudio en el año 2004.

## 2.1. Definición de fórmulas

Definición de fórmulas de desempeño y éxito escolar empleadas en el estudio de Trayectorias Escolares de la Facultad de Informática Mazatlán, cohorte 2002, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Para definir el desempeño y el éxito escolar se analizó el proceso organizativo y administrativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa y en especial de la Facultad de Informática Mazatlán, determinándose utilizar cuatro variables, las cuales son las más relevantes para determinar el desempeño.

Por lo tanto, para definir el Desempeño ( $d$ ), se utilizaron:

- Promedio final de licenciatura ( $p$ )
- Número de exámenes extraordinarios realizados durante la universidad ( $x$ )
- Número de exámenes especiales realizados durante la universidad ( $e$ )
- Número de semestres cursados para concluir los estudios ( $s$ )

Los valores óptimos para cada variable con los siguientes,



$p = 10$ ; es la mayor calificación posible para el promedio final de licenciatura en la UAS.  $p$  puede tener valores entre 6 y 10, obviamente, si disminuye el valor de  $p$ , disminuye el desempeño  $d$ .

$x = 0$ ; no realizar exámenes extraordinarios se considera indicio de buen desempeño. Consideramos, por experiencia y reglamento, que el número máximo de exámenes extraordinarios ( $x$ ), que un estudiante puede hacer durante su vida escolar en la FIMAZ es de 20. A mayor  $x$ , menor  $d$ .

$e = 0$ ; al igual que en la variable anterior, el tener un número nulo de exámenes especiales aumento el desempeño. La experiencia y reglamento nos dicen que el número máximo de exámenes especiales ( $e$ ), que un alumno puede realizar durante su trayectoria escolar en la FIMAZ es de 10. A mayor  $e$ , menor  $d$ .

$s = 8$ ; número mínimo de semestres que debe cursar un estudiante para concluir la licenciatura en informática, un valor de  $s$  mayor que 8, significaría que el alumno recurrió uno o más semestres, por lo que disminuyó su rendimiento. Para valores de  $s$  mayores que 8, menor  $d$ .

Consideramos que el promedio  $p$ , contribuye con la mitad del desempeño, por lo que los exámenes extraordinarios  $x$ , especiales  $e$ , y el número de semestres cursados  $s$ , otorgan el otro cincuenta por ciento; siendo 20% para  $x$ , 10% para  $e$  y 20% para  $s$ .

Quedando la fórmula para el desempeño  $d$ , como sigue:

$$d = (p * 5) + (20 - x) + (10 - e) + [20 - 3(s - 8)]$$

simplificando

$$\text{si } x + e = y ; s - 8 = r;$$

$$d = 5p + 30 - y + 20 - 3r;$$

$$d = -y + 5p - 3r + 50$$

Por lo tanto, consideramos como exitosa una trayectoria escolar donde el valor del desempeño  $d$  esté en un rango de 90 a 100.

## 2.2. Diseño del estudio

El estudio se realizó en la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la integración de los sujetos de estudio se trata de un estudio de cohorte de ingreso, 2002 y los datos analizados van hasta 2006, cuando egresó esta generación. Por su tipo, es un estudio de carácter observacional. Por el tipo de seguimiento corresponde a un estudio longitudinal con cortes transversales. Por la recolección de la información es retrolectivo y por la direccionalidad de las observaciones es prolectivo. Finalmente, por el análisis de la información y el tipo de estadísticos empleados, el estudio es analítico.

### 3. RESULTADOS

Se analizaron los datos de la cohorte 2002. Se tiene información completa de 57 egresados y parcial de 63 individuos. Se realizaron dos intentos para obtener el modelo de regresión. En el primero se consideraron más de 20 variables, pero fueron descartadas la mayoría porque significancia no fue buena. En un segundo intento se utilizaron las variables que su significancia fue buena, siendo siete (promedio de preparatoria, calificación de CENEVAL, sexo, calificación en el módulo de matemáticas de CENEVAL, calificación en el módulo de física de CENEVAL, calificación en el módulo de comprensión de español de CENEVAL y calificación en el módulo de cálculo de CENEVAL). La variable dependiente siempre fue el promedio general de egreso de licenciatura.

Para el tercer intento se utilizaron únicamente cuatro variables, promedio de preparatoria, calificación en el examen CENEVAL, el sexo y la calificación en el módulo de matemáticas de CENEVAL.

Los resultados se muestran a continuación.

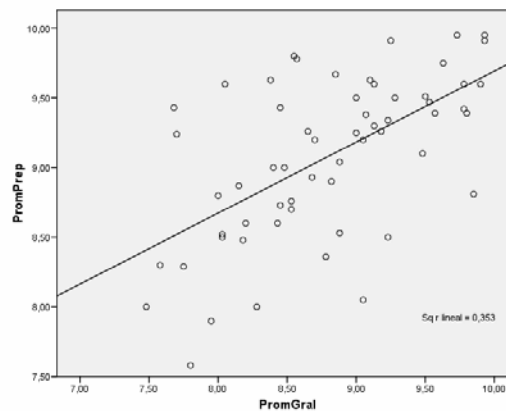


Gráfico 1. Promedio de bachillerato contra promedio general de egreso de la licenciatura.

En el Gráfico 1 se observa que el promedio de preparatoria explica el 35% del promedio general de egreso de la carrera de licenciatura en informática, ya que  $R = 0.353$ .

R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
,757(a)	,572	,539	,45808

Tabla 1. Resultado de la regresión lineal, considerando cuatro predictores.

La tabla 1 nos dice que las cuatro variables predictoras explican el 57% de la variable dependiente (promedio de general de egreso) y de éste, el 35% lo hace el promedio de preparatoria ( $R^2 = 0.572$ ).

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	14,606	4	3,651	17,401	,000(a)
Residual	10,911	52	,210		
Total	25,517	56			

Tabla 2. ANOVA. Idénticos datos de la Tabla 1.

Se realizó un análisis de varianza de la regresión (ANOVA –Tabla 2) para determinar si el modelo que estamos ajustando tiene validez estadística, lo cual es verdadero, ya que la significancia (Sig.) es menor a 0.05. Por lo tanto, consideramos aceptar el modelo.

La Tabla 3 muestra los valores para implementar en el modelo (B) y el valor de la significancia (Sig.) para cada una de las variables independientes utilizadas.

La significancia (Sig.) debe ser menor a 0.05 para considerar que una variable influye de una manera importante en la variable dependiente, en nuestros casos los valores son 0.000, 0.003, 0.000 y 0.032. Todos son menores a 0.05, por lo tanto las cuatro variables independientes son claves en para la obtención del promedio general de egreso.

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t		Sig.
	B	Std. Error	Beta	B	Std. Error	
(Constant)	-1,212	1,561		-,776		,441
PromPrep	,481	,120	,398	4,015		,000
CaliCeneval	,004	,001	,309	3,112		,003
Sexo	-,526	,141	-,379	-3,742		,000
MateMod	,002	,001	,232	2,205		,032

Tabla 3. Valores de los coeficientes obtenidos en la regresión lineal.

Quedando nuestro modelo de la siguiente manera:

$$\text{Promgral} = 0.481\text{PromPrep} + 0.004\text{CalCeneval} - 0.526\text{Sexo} + 0.002\text{CalModMat} - 1.212$$

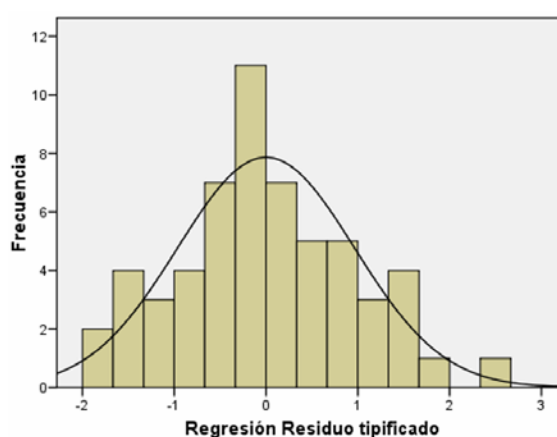


Gráfico 2. Promedio general de egreso de la licenciatura

En el Gráfico 2 se observa que los residuos estandarizados (la diferencia entre el modelo y la parte real) se distribuyen normalmente, la mayoría tiene residuo cero; por lo que se considera que el modelo es correcto.

#### 4. DISCUSIÓN

Se utilizaron cuatro variables independientes (o predictores), promedio de preparatoria, calificación global de ceneval, sexo, calificación en el módulo de matemáticas (ceneval) y la variable independiente fue el promedio general de licenciatura.

Como puede apreciarse, el valor de R cuadrada es de 0.572, o sea, casi un aceptable 60% para nuestro modelo. Las variables independientes resultaron ser significativas.

Se demostró, también, que el promedio de preparatoria, el sexo y la calificación en el módulo de matemáticas del examen ceneval, son más significativos que la calificación obtenida en el examen de selección CENEVAL.

#### 5. CONCLUSIÓN

En resumen, los datos recabados para la cohorte 2002 de licenciatura en informática de la Facultad de Informática Mazatlán, demuestran que la calificación otorgada por el examen de selección para el ingreso a la licenciatura en informática del CENEVAL no es lo suficientemente confiable para predecir el desempeño escolar.

Encontramos que el promedio de preparatoria (principalmente) y el sexo son mejores predictores que el examen CENEVAL.

Actualmente se trabaja en el análisis de los datos con técnicas estadísticas multivariadas, en la aplicación de redes neuronales y minería de datos.

Se definió un índice para definir el rendimiento escolar orientado específicamente a los estudiantes de la licenciatura en informática de la Facultad de Informática Mazatlán, pero con algunas modificaciones podría aplicarse a estudiantes y carreras con otras características.

#### 6. REFERENCIAS

- Allende, C.M., en Barranco, R.S.M. y Santacruz, L.M.D.C. (1989). *Los egresados de la UAA. Trayectoria Escolar y Desempeño Laboral*. México: UAA.
- Barranco, R.S.M., y Santacruz, L. M. del C. (1995). *Los egresados de la UAA. Trayectoria escolar y Desempeño laboral*. México: UAA,
- Camarena, C.R.M.; Chávez, G.A.M. y Gómez, V.J. (1984). *Eficiencia terminal en la UNAM: 1970-1981*. México: PROIDES.
- Chain, R.R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Coleman, J.S. (1994). *Equality of educational opportunity.*, Washington: US Government Printing Office.

- Coombs, H.P. et al. (1992). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. Informe para el secretario de Educación Pública, Realizado por el Consejo Internacional para el desarrollo de la Educación, México.
- Covo, B.M. (1989). *Crecimiento y deserción en la UNAM: un acercamiento*. México: UNAM.
- Delgado, G.E. (1987). *Flujo de alumnos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. México: UAT.
- Gil, M.A., et al., *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Granja, C.J., Juárez, R. y De Ibarrola, M. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal, 1960-1978. *Revista de la Educación Superior*, XII, 47.
- Guzmán, G.C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México: UNAM.
- Husén, T. y Postlethwaite, T.N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la educación superior, primera edición*. España: Vicens-Vives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lévy, J.P., et al. (2003). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, R.F. (1989). *Diseño de Investigación para el estudio de la Deserción. Enfoque Cuantitativo Transversal*. México: PROIDES.
- Martínez, R.S. y Vázquez, C.L. (1997). *Trayectorias escolares y círculos de calidad en la diversificación de la educación superior*. Mérida, México: COMIE.
- Kent Serna, Rollin, y Alvarez López, Héctor M. (1992). *La Educación Superior en Puebla. 1970-1990*. Puebla, México: CEU Cuaderno de Crítica.
- OCDE. (1997). *Examen de la política educativa de México*. México: OCDE. Informe de los examinadores.
- Rodríguez, G.R. (1986). *La pirámide escolar en el bachillerato. Análisis de la eficiencia terminal en el CCH*. México: PROIDES.
- Tinto, V. (1989). *La deserción en la Educación Superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes*. México: PROIDES.
- Vielle, J.P. (1977). Importancia del análisis beneficio-costos para la evaluación del sistema de educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 21. México: ANUIES.

# **LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y LOS MAYORES. PERCEPCIÓN DE LOS USUARIOS DEL AULA DE MAYORES Y DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA**

**Jaureguialde, Begoña Mora y Orgambidez Ramos, Alejandro;**  
*Universidad de Huelva*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Según Loles Díaz, Periodista y Directora del programa “El club de la vida”, de Radio Nacional de España: «Los medios de comunicación dan una imagen sesgada del colectivo de las personas mayores, una visión que no se corresponde con la realidad.» (Revista Multidisciplinar de Gerontología, 2003; 13 (4):283-284). En la estructura social actual las personas mayores han dejado de ocupar un lugar privilegiado a pesar de que la esperanza de vida se ha ampliado considerablemente en las últimas décadas. Una vez concluido el periodo denominado activo a nivel laboral, dejan de tener interés para la sociedad, ya que dejan de ser fuente de riqueza. Si la sociedad moderna e industrializada los viera desde la perspectiva de las tribus y comunidades ancestrales, se les mantendría en el lugar que les corresponde, aquél reservado a la sabiduría y a la experiencia acumuladas a través de los años.

Durante el curso 2006/2007, se inicia en el marco de la comunidad universitaria uno de los más grandes proyectos actualmente el vigor: UNRadio, la radio universitaria. Debido a la firme presencia del colectivo de personas mayores desde los comienzos de UNRadio en la parrilla de emisión, a través de algunos de los miembros del Aula de Mayores y de la Experiencia de la Universidad de Huelva, y observándose la gran disponibilidad, la frescura y el entusiasmo que aportan, se plantea la posibilidad de, mediante un grupo de discusión,

adentrarnos en la percepción que desde el propio grupo de personas mayores, se tiene del tratamiento que de ellos se hace en y a través de los medios de comunicación de masas.

## 2. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO)

Para la recogida de información, se seleccionó a un grupo de ocho alumnos pertenecientes al Aula de Mayores y de la Experiencia, cuatro mujeres y cuatro hombres, para la realización de un Grupo de Discusión. Esta técnica cualitativa nos permite intercambiar ideas e impresiones sobre información obtenida en la investigación por otros cauces, en un ambiente permisivo, no-directivo, guiada por un moderador experto (Krueger y Casey, 2000).

Para la realización se planificó un encuentro entre los miembros del grupo de discusión y los investigadores. La sesión comenzó con la presentación de los investigadores por parte de las técnicas del Aula de Mayores y de la Experiencia, previa aceptación de la Directora del Servicio.

La sesión se centró en conocer opiniones, intereses, etc., sobre la imagen que de los mayores y jubilados se muestra en los medios de comunicación de masas, tanto impresos como audiovisuales; concretándose los siguientes tópicos: Información relacionada con los mayores; Programación de radio y televisión; Oferta de actividades de ocio y tiempo libre; Cultura y formación; Evaluación de los mass media; Campañas publicitarias e Iniciativas, movimientos y actuaciones públicas por parte de las personas mayores, (Sesión de Febrero de 2007).

Concluida la sesión, transcrito y analizado el contenido, los investigadores pudieron observar cómo la bibliografía especializada en el tema se ponía de manifiesto a través de las palabras de los miembros del grupo, a través de personas reales.

## 3. RESULTADOS

Respecto al papel de las personas mayores en los medios de comunicación, los componentes del grupo comentan a nivel general, para posteriormente profundizar en cada una de las temáticas presentadas, la manifiesta ausencia o la escasez de noticias relacionadas con la tercera edad en cualquier medio de comunicación:

LU: «... es que no hay nada, nada, nada...;... yo leo el periódico todos los días y ahí no aparece una noticia, lea el periódico que lea...»

JO: «... las noticias son muy escasas...»

AN: «...No se preocupan de nuestras cosas ¡qué se van a preocupar! »

Sobre todo hacen referencia a aquella información que tiene que ver con la manera de utilizar el tiempo libre, o acerca de la oferta de actividades de ocio y tiempo libre, así como sobre cultura y formación dirigidas a este colectivo:

LU: «... ningún telediario, ni nada de cómo usan el tiempo las personas mayores, de cómo se divierten...»

LU: «... no hay ni una sola revista para las personas mayores, ¡ni una! »

Sin embargo, respecto al hecho de la existencia de pocas informaciones y noticias sobre el uso del tiempo libre, algunos participantes comunican que no echan en falta en los medios de comunicación este tipo de programas o de prensa:

CL: «... pero yo no necesito programas especiales de tercera edad... yo no los echo de menos...»  
O incluso evaluaban negativamente a los mass media en general:

JU: «... yo tengo una visión muy negativa. La televisión es horrible digan lo que digan...»

AN: «...y lo que veo en televisión, lo poquito poquito que veo, no me gusta nada nada... creo que he encontrado 1 ó 2 programas así por casualidad que pueden verse, pero el resto es todo...»

Varios participantes reconocen la existencia de programas, aunque pocos, destinados a ellos o que despiertan su interés, en radio y televisión. Valoran que se ofrezca información sobre las relaciones interpersonales, las actividades a realizar en el tiempo de ocio, los derechos de los mayores, los aspectos económicos tales como las pensiones y consejos sobre salud o alimentación.

JO: «... hay un programa que sí se preocupa de la gente de la tercera edad, dándonos información, cómo se pueden relacionar, cómo pueden tener información sobre las pensiones, sobre los derechos que tienen...»

Sin embargo, algunos participantes se muestran reticentes al encasillamiento que de la población mayor de 65 años se hace, y rechazan la información recibida:

JL: «...pues yo me voy a [programa de radio], ¿por qué?, pues porque no me van a hablar de las próstata, del no sé qué, de la menopausia, de la fractura de cadera...»

Respecto a los programas televisivos de contacto entre personas mayores con el fin de tener pareja, se expresaron aspectos positivos y negativos. Entre los aspectos positivos destaca que ayudan a superar la soledad y les hace sentirse útiles:

JU: «... tiene un lado positivo, hay mucha soledad y... nada más que la ilusión de ir allí, a lo mejor encuentra a lo mejor no encuentra, eso le hace vivir, porque el problema que tenemos los mayores... es que no nos sentimos útiles»

Por el contrario, entre los aspectos negativos se expresa la imagen poco digna que los participantes muestran:

LU: «... que los están llevando los tíos con la baba y el bastón y diciéndole que le van a buscar una novia... ¡por favor eso no es una cosa...!»

En este sentido, se aprecia una demanda de un mayor número de programas, actividades, noticias, informaciones, etc., cuyo foco sean las personas mayores y los temas anteriormente expuestos, frente a todo tipo de programas mucho más frecuentes en las cadenas de radio y televisión:

AN: «... a mí me gustaría por ejemplo, que hubiese un programa de radio... donde le diga específicamente a la gente de mi edad para arriba, dónde poder ir a bailar, por ejemplo, o dónde juntarse para hacer algo...»

JO: «... la prensa habla de Lola Flores y de las hijas de Lola Flores, de lo otro, de lo otro, que es una información muy... ¡a mí que me importan lo que digan...!»

LU: «... Yo la deseo [una revista], pero que hable de las personas mayores...»

Y surge la comparativa de la presencia de informaciones sobre la tercera edad en los medios de comunicación entre Alemania y España. En el país centroeuropeo parece haber una mayor cantidad de programas televisivos y de información destinados a las personas mayores, donde se abordan el uso del tiempo libre y de ocio desde una perspectiva del envejecimiento activo y desde un mayor asociacionismo de las personas mayores:

JU: «... se habla también mucho de mantenerse activo en la tercera edad, entonces hay muchísimas ofertas, no solamente comercial, también del seguro social, de senderismo, de andar en bicicleta, de



natación...»

JU: «... es que allí en Alemania se llaman las panteras grises y es una asociación enorme [de personas mayores]. Las panteras grises sí que se mueven...»

Respecto a los programas existentes sobre personas mayores, uno de los aspectos más criticados es el horario marginal en el que son emitidos:

JO: «... es de 7 a 8 de la mañana, los sábados y los domingos...»

LU: «... es un horario donde no lo escucha nadie...»

Encuentran explicación en que el colectivo de la tercera edad no es una audiencia o público cuyos intereses sean para los medios de comunicación preferentes, ya que no generan ingresos salvo cuando son el objeto de campañas publicitarias de determinados productos o servicios.

JO: «... las informaciones se dan al público creo yo, en las horas de más audiencia y donde haya más negocio... la tercera edad es una parte del negocio floja, digamos, no viste... Está todo basado en el negocio, entonces si el horario de 14 a 16 es el de mayor audiencia, pues se da otro tipo de información»

JL: «... nosotros no somos ninguna fuente de ingresos, ésa es la pura verdad...»

JL: «... [la tercera edad] es una franja de mercado que no existe para la prensa escrita...»

Otro motivo por el que habría tan pocos programas y con unos horarios tan marginales se relaciona con la imagen social de la persona mayor: improductiva, «producto caducado», etc., son algunas de las expresiones utilizadas por los participantes. Como muestran Herrera y otros (2004), junto con la jubilación, en muchos casos aparece una serie de circunstancias derivadas, como serían la «la disminución de la actividad y liberación de responsabilidades, pérdida del rol social asociada al trabajo, la merma de energía física, con la consiguiente reducción de autonomía, así como la desaparición de familiares y otras personas significativas y la conciencia cada vez más clara de la proximidad de la muerte» (Portularia, 2004; (4):172).

También manifiestan que son menos manipulables que otros grupos de edad, de ahí quizá el menor interés o esfuerzo por dirigir informaciones y noticias hacia ellos:

LU: «... la persona mayor ha cumplido ya la etapa de darle a la sociedad y entonces la sociedad no quiere saber nada de ellos. Ni con la publicidad, ni con la prensa, ni con nada...;...dejé de trabajar y de mí no se ha ocupado nadie, nadie en absoluto...»

JB: «... se nos toma como producto caducado, porque además de alguna manera somos un producto dentro de la sociedad caducado...;... a los medios les interesa muy poco que hablemos los que tenemos experiencia, porque es más difícil manipularnos a nosotros que manipular a la juventud...»

JU: «... olvidados, utilizados, que no hay nada, es más olvidados que utilizados porque como no hay no se puede utilizar...»

Además, manifiestan que una de las causas de la poca presencia de las personas mayores en los medios de comunicación se relaciona con la falta de iniciativas, movimientos y actuaciones públicas por parte de las personas mayores:

JB: «... si nos toman como productos caducados y nos aceptamos como productos caducados, pues los medios de comunicación nos dan la respuesta adecuada, la ignorancia poco más o menos y manipularlo, o tirarlo o tomarlo cuando le interesa a los medios...»

JB: «... nosotros [las personas mayores] no hacemos absolutamente nada por nuestros intereses, pues no se nos da nada...»

Otro aspecto llamativo respecto a los medios de comunicación y las personas de la tercera edad es la disconformidad con el uso de la edad como criterio a la hora de hablar de

personas mayores.

JU: «... el otro día en la televisión dijeron: ‘una anciana de 62 años’, y yo no me considero para nada una anciana...»

JO: «... Yo tengo 67, voy a hacer 67 años y no me considero para nada un anciano...»

JO: «... en los tiempos de los romanos sería un anciano de 62 años, pero en estos tiempos ya con 62 años la gente está lúcida...»

En las expresiones y opiniones acerca de la presencia de las personas mayores en los medios de comunicación pueden diferenciarse tres tipos de contenidos asociados a los mismos. En el primer nivel se encuadran las noticias e informaciones sobre la tercera edad asociadas a accidentes, catástrofes u otros sucesos dramáticos. Los participantes manifestaron su descontento con esta asociación en los mass media, algo que a su juicio es bastante frecuente y una de las imágenes o ideas ofrecidas de la personas mayor: vejez – deterioro físico/psíquico/social – sucesos dramáticos.

LU: «... veo más el telediario, el de una cadena, el de otro y el de otra, y no hablan nada más que cuando se quema un edificio y han muerto dos ancianos, cuando se habla de catástrofes, y ya está...;... no aparece una noticia relacionada con las personas mayores como no sea que se ha quemado él, o porque el marido la ha matado con 82 años porque había perdido la cabeza, ¡es lo único!...»

JL: «...hay que prestarle atención al tío que ha matado a la mujer, a la hija, al primo, no sé cuánto...»

Esta idea se relaciona con la opinión de que los medios de comunicación le dedican tiempo, noticias y portada a contenidos «interesantes» para el público y que generen beneficios económicos importantes. En este sentido la tercera edad no es suficientemente lucrativa salvo que se trate de un suceso dramático –que despierte el «morbo» o interés del público en general-, como potenciales consumidores y compradores de productos de alimentación y salud, viajes y créditos financieros, o como «objetivos políticos».

JL: «... la televisión, la prensa escrita y la radio van a lo que van, a lo que demanda el público día a día...;... un periódico no puede dedicarle mucho tiempo o mucho espacio o muchas páginas a temas que a poca gente le interesa...;... nosotros [las personas mayores] ya no somos una fuente de ingresos... y por lo tanto, pues nosotros tendremos nuestro apartadito en nuestro periódico, en nuestros medios de comunicación, pero nada más...»

JB: «... los medios de comunicación cumplen el objetivo suyo, que no es informar, es de carácter económico o político... en función de esos fines informan a los mayores, si les interesa dar información de carácter económico, utilizan al mayor, si es con fines políticos, pues también...»

En un segundo nivel se destaca la tercera edad como objetivo de campañas de publicidad, sobre todo de productos de alimentación asociados a la salud, de viajes y cruceros y de créditos y otros productos financieros. Los mayores aparecen explícitamente como destinatarios de los anuncios y, a veces, los protagonizan:

LU: «...la publicidad, el niños antes de la pelota, que el abuelo le dice que lo va a hacer internacional en cinco años, el del agua de Lanjarón... el de [la abuela] de la fabada...»

LU: «... para los planes de pensiones ponen a un viejo, a una persona mayor, bien arreglado, con unas buenas comodidades, con un buen sitio, unas buenas vacaciones...»

CLO: «...que toda la información que hay pues es muy determinada a los créditos...»

AN: «...esa publicidad de diez minutos, y así de consumismo es increíble...»

JB: «...si les interesa dar información de carácter económico, como decía JL, para venderle algún producto, utilizan al mayor...»

A un tercer nivel aparecen noticias e informaciones de las personas mayores relacionadas con actos políticos. La mayoría de los participantes expresan que las personas mayores son utilizadas de un modo electoral y político, sobre todo cuando hay elecciones y

sólo para la obtención de sus votos en uno u otro sentido. También afirman que la atención a la tercera edad es un tema «políticamente correcto» en los medios de comunicación:

JO: «... los que vamos a centros de gimnasia..., va a venir el alcalde, se va a hacer una fotografía, nos van a dar un desayuno saludable... vamos, por las fechas en las que estamos, pues todo eso es una cosa política...»

JU: «...a los mayores nos utilizan para todo, las autoridades de aquí, las de allí..., se lleva muy bien hablar del mayor porque eso viste mucho...»

JB: «...ahora tenemos unas elecciones municipales y hay que ir a todas las asociaciones municipales y darles el cafelito y charlar y decir ¡qué bueno!, y mañana toca uno y el viernes toca otro...»

Además, se considera que la mayoría de los medios de comunicación están politizados y se deben económicamente a determinadas fuerzas. Por ello las noticias y demás informaciones dadas por los medios tienden a beneficiar a sus inversores. En el caso de las personas mayores, ya que no son fuente de ingresos, ni de presión social y/o política, no son los protagonistas en los medios salvo en las circunstancias previamente descritas.

AN: «...yo pienso que los periodistas tenían que ser más libres, ¿no?, no ser que se venden a un periódico...»

AN: «...el [periódico] ha estado siempre comprado...comprado toda la vida...»

JL: «...todos los medios de comunicación están atados a un medio financiero, a un partido político... Entonces tiene que salir lo que tiene que salir y nosotros ya no somos ninguna fuente de ingresos...»

JO: «...los medios de comunicación están prácticamente en bancarrota, en bancarrota si no fuera por los capitales que les sostienen...»

JL: «... hombre, naturalmente que los [medios de comunicación] están manipulados...»

#### 4. CONCLUSIONES

«Tenemos miedo a la vejez, nos asusta, no queremos verla y para no verla nos apartamos y al apartarnos no vemos cómo son las personas mayores hoy sino imágenes que ya no corresponden a la realidad actual» (Díaz, 2003: 283). Podría usar esta frase como corolario de nuestra investigación.

Como ha podido observarse a través de los resultados expuestos, los mayores por edad en la actualidad no se sienten ancianos incapaces, sino personas mayores, puesto que han superado los 65 años de edad, con inquietudes y aún mucha vida por delante, que se sienten injustamente tratados por los medios de comunicación y la sociedad en general, y así lo exponen. Piden la no generalización del colectivo, ya que dentro de los siete millones de mayores en España, según el «Informe de la Inclusión Social en España», hay una gran diversidad de personas y circunstancias, pertenecientes a diversos niveles sociales, económicos, laborales, etc.

Queda reflejado el malestar existente en el trato que de ellos hace la prensa, en cualquiera de sus formatos, sintiéndose utilizados como reclamo ante productos denominados «sanos», de carácter financiero, o en la realización de viajes.

En la misma línea, se muestran insatisfechos por el uso y abuso que los políticos hacen del colectivo en tiempo de elecciones, o como refuerzo en su propaganda.

Por contra, se muestran como un grupo de adultos de ideas claras, difícilmente manipulables, y que piden una modificación en la oferta formativa, informativa y lúdica especialmente dirigida a ellos, o no; es decir, exponen que ahora que no tienen cargas

laborales, y poca o ninguna carga familiar, es cuando pueden, libremente, dedicarse a esas actividades de ocio y tiempo libre que cuando eran más jóvenes no han podido realizar por falta de tiempo. En el caso del colectivo de personas mayores con el que hemos trabajado se refieren, por ejemplo, a la asistencia a la Universidad a través del Aula de Mayores y de la Experiencia, o de la participación en algunos de los programas de radio de UNIRadio, la radio de la Universidad de Huelva; actividades como puede observarse no exclusivo del colectivo de mayores de 65 años, y no por ello, cerradas a su participación activa. Por todo ello, solicitan un espacio donde poder expresarse libre y sinceramente, para seguir desarrollándose como individuos.

## 5. REFERENCIAS

- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Díaz, L. (2003). Los mayores en los medios de comunicación. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13. (4), 283-284.
- Gómez, C. (Coord.) (2008). *Informe de la inclusión social en España 2008*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya – Obra Social.
- Herrera, J.M., Barranco, C., Melián, C., Herrera, R.M., Rodríguez, M.I., Mesa, M.N. (2004) La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores. *Portularia*. (4), 171-178.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Krueger, R. y Caser, M.A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. (3 ed). London: International Educational and Professional Publisher.
- Meil, G. (2003). La figura del abuelo en las familias españolas de la actualidad. *Portularia*. (3), 33-47.



# COMPETENCIAS DOCENTES EN TORNO A LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

**Trujillo Torres, Juan Manuel; *Universidad de Granada***  
**Pérez Navío, Eufrasio; *Universidad de Jaén***

## 1. LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio pretende conocer el posicionamiento y actitud crítico-reflexiva de los alumnos/ as de tercer curso de Magisterio de la Facultad de Humanidades y CC. de la Educación de la Universidad de Jaén en torno a la alfabetización digital y todo ello durante el desarrollo de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en el intervalo del curso académico 2007/2008. Surge motivado por la idea de que las TICs ofrecen un potencial transformador y por ello es preciso apropiarse socialmente de su uso y ayuda. Las TICs se nos presentan como un desafío pero al mismo tiempo son una oportunidad para interactuar con inteligencia, apropiarse de su complejidad y transformar innovando significativamente nuestra sociedad. Por ello hemos de profundizar en una realidad y sus claves puesto que la alfabetización tecnológica se conforma como presente y necesario futuro. De este modo obtendremos conclusiones y propuestas de mejora para optimizar dicho proceso.

Y es que la red social y educativa genera nuevas formas y posibilidades de acción e iniciativas novedosas que resultan imprescindibles conocer. Existe una evolución aparente hacia modelos de relación más distribuidos. Aquí la red insta a la comunicación, con producción y edición, de muchos a muchos haciendo del liderazgo una cuestión trascendente y compartida siendo reconocido por todo el colectivo y valorando las situaciones de poder desde la horizontalidad e igualdad. Esta mentalidad y cambio de actitud genera un

fortalecimiento de la red promoviendo participación desinteresada y que asume la gestión de calidad del espacio como algo trascendente y que camina hacia procesos de transformación social relevantes. Un espíritu que habla de competencias horizontales democráticas que las personas usan para crear y constituir un nuevo modelo social relacional. Los movimientos sociales tienen la palabra para ser considerados y ofrecer herramientas para la participación y la creación.

Así, una sociedad como la actual en incesante transformación los cambios se suceden de manera continuada y las adaptaciones pertinentes a los mismos no son fáciles y en muchas ocasiones, motivado por ello, la resistencia al mismo se hace evidente. Por tanto, los centros educativos y los docentes no pueden ni deben permanecer al margen de una realidad que limita y condiciona su funcionamiento. Los procesos innovadores y la integración tecnológica lineal pueden ser requisitos ineludibles si queremos avanzar y promocionar la institución educativa.

### **1.1. Instrumento de recogida de datos**

Con el fin de obtener información sobre las percepciones últimas de los alumnos/as en relación con los temas en los que pretendíamos centrar nuestra investigación, elaboramos un cuestionario con carácter anónimo, que posteriormente tuvieron que desarrollar toda vez concluido el período oficial de desarrollo de esta asignatura cuatrimestral.

El cuestionario “Alfabetización digital en futuros docentes” consta de 40 ítems de dos tipos:

-34 ítems que se responden con una escala discreta de valoración de 1 (Siempre) a 4 (Nunca) que indica el nivel de afirmación-negación de las respuestas. Estas preguntas han sido tratadas como variables de escala, salvo para análisis de conglomerados, donde al estar claramente categorizadas hemos optado por considerar su medida en función de las frecuencias.

-6 preguntas abiertas, sin un mapa previo de categorías de respuesta. Las hemos tratado en todo caso como variables nominales.

### **1.2. Análisis de datos**

#### *1.2.1. Análisis descriptivo univariado de las respuestas a la escala.*

La fiabilidad estadística de los resultados se ha obtenido del cuestionario, según el coeficiente Alfa de Cronbach, es de 0.881, valor que nos indica un alto grado de fiabilidad.

En el análisis de datos se han considerado los siguientes estadísticos distribuidos en los cinco bloques temáticos en los que se ha estructurado el cuestionario:

1. La Alfabetización digital en la Sociedad del Conocimiento
2. Reflexión en torno a los procesos de alfabetización tecnológica digital en docentes
3. Detección de necesidades en torno a la alfabetización digital tecnológica
4. Actitudes en torno a la alfabetización docente 5. Formación docente en TIC):

-Medidas de tendencia central (*media*, histograma, medidas de dispersión (*desviación típica*) y porcentajes.

El desarrollo de los determinados bloques y sus respectivos ítems queda reflejo a continuación matizando sus respuestas:

### **Bloque A: La alfabetización digital en la Sociedad del Conocimiento**

Ítem 1. Un 65.4% de los encuestados opina que *siempre o bastantes veces* el nivel porcentual de analfabetismo digital en docentes es elevado y existe en la actualidad. Ítem 2. Respecto al nivel de conocimiento en torno a la utilización y uso de las TICs los datos reseñan un 69.2% acumulado en los niveles más elevados de afirmación. Sólo un 1.3% contesta no tener conocimiento alguno. Ítem 3. En cuanto a la valoración de la integración tecnológica en las diferentes áreas un 41% contesta *bastantes veces* y otro 41% señala *algunas veces*. Significativo es el 1.3% que afirma *nunca*. Ítem 4. La valoración de la integración TIC en la organización y gestión de Centros supone un 67.9% acumulado que opina *siempre o bastantes veces*. Ítem 5. La afirmación: “Estar alfabetizado digitalmente es conseguir la capacidad de interactuar inteligentemente con las tecnologías para gobernar la complejidad y transformar la sociedad” es respaldada por un 38.5%. Un 26.9% acumulado dice estar de acuerdo *nunca o algunas veces*. Ítem 6. Un 89.7% respalda la idea de que siempre o bastantes veces las TICs se nos presentan como un desafío pero también nos dan una oportunidad. Ítem 7. Sobre si los procesos de alfabetización se promueven mayoritariamente gracias a una correcta alfabetización digital un 43.6% afirma *bastantes veces* y un 37.2% opina que *algunas veces*. Ítem 8. La idea de que la sociedad del conocimiento exige para su desarrollo el dominio usuario de la tecnología es respaldada por un 85.9% que registra *siempre o bastantes veces*. Ítem 9. El 29.5% de los encuestados afirma que *algunas veces* los planes y programas de alfabetización TIC pueden suponer el principio de superación de la brecha digital entre comunidades y países. De igual modo un 39.7% dice *bastantes veces* y un 25.6% afirma *siempre*. Ítem 10. A la cuestión sobre si la gestión del conocimiento es más factible gracias a los procesos de alfabetización TIC un 69.2% señala estar *siempre o bastantes veces* en acuerdo. Reseñable es el dato que afirma algunas veces (28.2%).

### **Bloque B: Reflexiones en torno a los procesos de alfabetización tecnológica en docentes**

Ítem 11. Un 61.5% afirma que *siempre* es necesario un proceso de alfabetización tecnológico digital en docentes. Ítem 12. La opinión sobre la relación directa entre innovación y mejora de la institución escolar e introducción TIC es respaldada por el 50% que opina *bastantes veces*. Un 20.5% afirma *siempre*. Ítem 13. Un 80.8% acumulado opina que *siempre o bastantes veces* es preciso un aumento de número de horas lectivas de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación para consolidar una formación base TIC. Ítem 14. Igualmente valoran muy importante y necesario un proceso de alfabetización en alumnos/as. Lo señalan un 85.9% afirmando *siempre o bastantes veces*. Ítem 15. Un 51.3% opina que *bastantes veces* las TICs democratizan el acceso a la información y la puesta en común del conocimiento. Ítem 16. Sobre si la alfabetización digital es precisa en todas las áreas curriculares contesta un 64.1% *siempre o bastantes veces*. Ítem 17. A pesar de que aparece un 71.8% acumulado que afirma que las herramientas web 2.0 facilitan la tarea de alfabetización y la labor docente digital *siempre o bastantes veces* hemos de señalar el 25.6% que dice *algunas veces*. Ítem 18. Igualmente la valoración de su formación y alfabetización



preferentemente con herramientas libres o propietarias queda dividida. Un 38.5% afirma bastantes veces y un 35.9% señala algunas veces. Siempre queda reflejado en el 20.5%.

### **Bloque C: Detección de necesidades en torno a la alfabetización tecnológica**

Ítem 21. En la creencia de su grado de alfabetización digital un 69.2% afirma *siempre o bastantes veces* y un 29.5% alega *algunas veces o nunca*. Ítem 23. Un 48.7% tiene algún o ningún material digital multimedia elaborado mientras que un 28.2 afirma tener bastantes. Ítem 24. Sobre si tiene espacios web, educativos o no, subidos a la red, un 50% afirma *nunca o algunas veces*. Sólo un 25.6% dice *siempre*.

### **Bloque D: Actitudes en torno a la alfabetización docente**

Ítem 27. Un 79.5% afirma no realizar *nunca o algunas veces* cursos de formación en torno a las TICs. Ítem 28. La valoración de dicha formación, cuando se recibe, es del 71.8% acumulado en la valoración positiva *siempre o bastantes veces*. Ítem 29. Siempre o bastantes veces en un 71.8% señala que su actitud y nivel de implicación en su alfabetización digital es positiva. Ítem 30. Sobre si se involucra en actividades de producción y edición de material multimedia un 53.8% afirma *siempre o bastantes veces* y un 43.6% *algunas veces o nunca*. Ítem 31. Un 46.2% dice *siempre* a la valoración del proceso de alfabetización digital como una necesidad. Ítem 32. Es necesario un cambio de actitud en nuestros centros docentes ante la integración TIC según un 79.5% que dice siempre o bastantes veces. Ítem 33. Un 71.8% presenta disposición para el trabajo en grupo y compartir su trabajo de elaboración *siempre o bastantes veces*. Significativo es el dato del 21.8% que señala *algunas veces* y el 2.6% que dice *nunca*.

### **Bloque E. Formación docente en TIC**

Ítem 34. Parece no ser suficiente el contenido TIC ofertado en el desarrollo de los cursos universitarios. Lo señalan un 64.1% que afirma *nunca o algunas veces*. Ítem 35. Un 55.1% opina que los contenidos TIC son necesarios para una formación docente adecuada *siempre o bastantes veces*. Ítem 36. El 48.8% dice *nunca o algunas veces* al conocimiento de portales educativos en Internet para formación continua del profesorado. Sólo un 14.1% dice *siempre*. Ítem 37. ¿Echa en falta mayor practicidad en la universidad en torno al uso de las TICs? Un 60.3% afirma *siempre o bastantes veces*. Sólo un 9% señala *nunca*. Ítem 38. El 83.3% contesta *siempre o bastantes veces* a la cuestión sobre la necesidad de formación en TIC en la actualidad. Ítem 39. El cambio del carácter cuatrimestral a anual de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación es reseñado *siempre o bastantes veces* por el 66.7%. Contesta *nunca* un 11.5%.

#### *1.2.2. Análisis descriptivo univariado de las respuestas a las preguntas abiertas*

Las seis preguntas abiertas han sido consideradas como *variables de respuesta múltiple*, es decir, variables en las que un sujeto puede emitir más de una respuesta.

Así se presenta su análisis mediante tablas de frecuencias, en las que se indica la frecuencia (n°), el porcentaje de respuestas y el porcentaje de casos (porcentaje sobre el total de casos en que aparece una determinada respuesta) y un histograma relacional.

19. ¿Podría justificar el porqué de la necesidad de integrar las TICs y alfabetizarse digitalmente?

La respuesta más señalada, con un 71.8%, es la justificación de porque la Sociedad lo demanda principalmente. Un 19.2% habla de aprender y enseñar a los alumnos/as como posibilidad. Finalmente un 9% no sabe o no contesta.

20. ¿Qué factores considera usted importantes para su alfabetización en TICs?

Buena enseñanza, disponibilidad de las mismas y motivación del alumno/a con un 52.6% es la respuesta más significativa. También la adquisición de competencias TICs aparece con un 24.4%. Significativa es la cifra del 23.1% que NS/NC.

22. ¿Qué software específico conoce para integrar en el aula?

Vuelve a ser significativa la cantidad de personas que NS/NC; un 30.8%. PowerPoint, Word, realización de un blog, y Excel aparecen reflejados en un 52.6%. Además, otro software de programación y aplicación queda reseñado con el 7.7%.

25. Detalle qué aspectos le gustaría en torno a las TICs.

Un 44.9% desea conocer como syndicar contenido a través de RSS y elaboración de actividades con el programa Hot-Potatoes. Después se indica la preferencia de aprender cualquier actividad que haga referencia a la educación (25.6%) y elaboración y diseño web, creación de podcast,...(11.5%). Vuelve a ser significativo el 17.9% que señala NS/NC.

26. ¿Conoce espacios/servidores en Internet que ofrezcan recursos para la alfabetización digital?

Un 28.2% afirma que no conoce espacio alguno y un 20.5% no contesta o no sabe. Estos datos son muy a tener en consideración. Un 25.6% señala que si conoce espacios destacando la web del profesor de Tecnología Pere Marquès. En otro 25.6% quedan reflejados Alfamedia, Blogger y Guadalinfo.

40. ¿De quién piensa que es responsabilidad la formación TIC para docentes?

La mayoría de las respuestas (38.5%) señalan a los especialistas en NTICs como los responsables de la formación y enseñanza a docentes. Un 26.9% indica que son las Administraciones las que deben potenciar esta formación tecnológica. Del mismo modo, un 19.2% opina que son las propias personas, desde su individualidad, las que deben formarse sin acudir a espacios o agentes externos. Los Centros de Profesores sólo reflejan un 2.6% y no sabe o no contesta un 12.8%.

## 2. CONCLUSIONES.

Como consecuencia de los resultados obtenidos en todos los procesos de análisis estadístico llevado a cabo sobre las respuestas al cuestionario para alumnos/ as de 3º curso de Magisterio de la Universidad de Jaén, podemos postular las siguientes conclusiones:

1ª. Los niveles de analfabetismo digital docente en la actualidad son elevados. Esta conclusión es remarcada en un alto porcentaje de los cuestionarios. Sin embargo, los encuestados concluyen no identificarse con esta particularidad que presentan los docentes en los centros educativos.

2ª. La integración de las TICs en las diferentes áreas curriculares aún no se encuentra consolidada. No obstante se constata una evolución hacia dicha inclusión de manera paralela sí se cree en la integración TIC en el plano de gestión y organización.

3ª. Las TICs se presentan como un desafío pero son una oportunidad para el cambio y la mejora. Casi la totalidad del los encuestados así lo refleja. Además se concluye que la Sociedad del Conocimiento exige, para su desarrollo, el dominio usuario de la Tecnología.

4ª. La alfabetización digital y los procesos de desarrollo que conlleva pueden suponer un primer paso para acabar con la “brecha” entre países y comunidades. Las TICs se conforman como un recurso con capacidad para ofertar igualdad y de paso conformar un nuevo estado de la mente.

5ª. La gestión de conocimiento es mucho más sencilla y factible gracias a los procesos de alfabetización TIC. Paralelamente surge la idea de la necesidad de este proceso alfabetizador para optimizar personas y recursos.

6ª. Existe una relación directa entre innovación y mejora de la institución escolar e introducción TIC. Al mismo tiempo se confirma la democratización del acceso a la información y la puesta en común del conocimiento.

7ª. Se valora como muy importante y necesaria la formación TIC. Así se piensa imprescindible el aumento de carga lectiva de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

8ª. Las herramientas 2.0 facilitan la labor docente y las tareas de alfabetización digital. Trabajar al lado de la red parece ser la única vía a tomar posible. Reseñar también que el uso de herramientas propietarias o software libre es justificado equitativamente en cuanto a la alfabetización docente y alfabetización.

9ª. Aunque la creencia de su grado de alfabetización digital es elevado pocos/as tienen material multimedia elaborado y espacios web, educativos o no, en la red Internet.

10ª. No realizan cursos formales de aprendizaje en torno a las TICs. La formación principalmente surge de la iniciativa propia y de la navegación y búsqueda en la red. Sin embargo reclaman mayores actividades formativas en cuanto a la integración TIC en la Universidad. De igual modo, existe un déficit de conocimiento y uso de web de recursos educativos de calidad contrastada para formación permanente del profesorado.

11ª. Se echa en falta una mayor practicidad en la Universidad en cuanto a la integración y uso de las TICs. Se reclama mayor presencia de actividades que promuevan este proceso de alfabetización digital.

12ª. Buena enseñanza, disponibilidad y motivación son los factores que consideran relevantes para alfabetizarse digitalmente. Es necesario afirman, porque la Sociedad lo reclama.

13ª. Se observa un cambio de actitud pero aún falta más innovación y compromiso desde la práctica. Se desconocen todavía espacios y recursos que potencien procesos de alfabetización y posterior trabajo en red, pero se quiere aprender (hot potatoes, sindicación de contenido, podcast...). Además referencian que la formación en TICs debe ser promovida por especialistas de este campo y especifican al profesor Péré Marquès como un modelo a seguir.

### 3. REFERENCIAS

- ACEVEDO RUÍZ, M. (2006): El papel de las TICs para la cooperación y el desarrollo, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) **Claves de la alfabetización digital**. Fundación Telefónica. Madrid.
- ACÍN AGUADO, E. (2006): Movimientos sociales 2.0, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) **Claves de la alfabetización digital**. Fundación Telefónica. Madrid.
- ADELL, J; SALES, A. (1999): El profesor on-line: elementos para la definición de un nuevo rol docente. Actas de Edutec 99. Universidad de Sevilla.
- BAWDEN, D.: Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. City University London, en [www.um.es/fccd/anales/ado5/ado521.pdf](http://www.um.es/fccd/anales/ado5/ado521.pdf) [consulta mayo de 2008].
- CASTAÑO COLLADO, C. (2006): Alfabetización digital, inclusión y género, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) **Claves de la alfabetización digital**. Fundación Telefónica. Madrid.
- CONTRERAS, D. (2001): Las competencias de la población adulta, Chile, Universidad de Chile.
- GUTIERREZ MARTÍN, A. (2006): La alfabetización múltiple en la sociedad de la información, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) **Claves de la alfabetización digital**. Fundación Telefónica. Madrid.
- MANZANARES NÚÑEZ, J. (2006): Alfabetización digital y ciudadanía, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) **Claves de la alfabetización digital**. Fundación Telefónica. Madrid.
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2007): Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. <http://dewey.uab.es/PMARQUES/competen.htm> [consulta mayo de 2008].
- MORENO ROMERO, A. (2006): La alfabetización digital: nuevos desafíos, nuevas oportunidades, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) **Claves de la alfabetización digital**. Fundación Telefónica. Madrid.
- ONITIVEROS BAEZA, E. (2006): La economía del conocimiento, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) **Claves de la alfabetización digital**. Fundación Telefónica. Madrid.
- WENGER, D. (2001): Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona.

**ANEXO.**



## **ALFABETIZACIÓN DIGITAL en los FUTUROS DOCENTES**

Departamento de Pedagogía de la  
Universidad de Jaén

---

Cuestionario de alumnos/ as

Este cuestionario surge motivado por la idea de que las TICs ofrecen un potencial transformador y por ello es preciso apropiarse socialmente de su uso y ayuda. Las TICs se nos presentan como un desafío pero al mismo tiempo son una oportunidad para interactuar con inteligencia, apropiarse de su complejidad y transformar innovando significativamente nuestra sociedad. Por ello hemos de profundizar en una realidad y sus claves puesto que la alfabetización tecnológica se conforma como presente y necesario futuro.

INSTRUCCIONES

Este cuestionario va dirigido a alumnos/as de tercer curso de Magisterio. Consta de preguntas que se corresponden con una escala discreta de valoración de 1 (siempre) a 4 (nunca) que indica el nivel de afirmación-negación de las respuestas y preguntas abiertas sin un mapa previo de categorías de respuesta. Gracias por tu colaboración ©Trujillo Torres, J. M. y Pérez Navío, E. Universidad de Jaén 2008

<b>A. La alfabetización digital en la Sociedad del Conocimiento.</b>	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
1. ¿Cree que el nivel porcentual de analfabetismo digital en docentes existe y es elevado en la actualidad?				
2. ¿Cómo ponderaría su nivel de conocimiento en torno a la utilización TIC?				
3. ¿Cómo valora usted la integración TIC en las diferentes áreas curriculares?				
4. ¿Y en la organización y gestión de centros?				
5. Estoy de acuerdo con la siguiente afirmación: "Estar alfabetizado digitalmente es conseguir la capacidad de interactuar inteligentemente con las tecnologías para gobernar la complejidad y transformar la sociedad"				
6. Estoy de acuerdo con la siguiente afirmación: "Las TICs se nos presentan como un desafío pero también nos dan una oportunidad"				
7. ¿Los procesos de alfabetización se promueven mayoritariamente gracias a una correcta alfabetización digital?				
8. La sociedad del conocimiento exige para su desarrollo el dominio usuario de la tecnología?				
9. ¿Los planes y programas de alfabetización TIC pueden suponer el principio de superación de la brecha digital entre comunidades y países?				
10. ¿La gestión del conocimiento es más factible gracias a los procesos de alfabetización TIC?				
<b>B. Reflexiones en torno a los procesos de alfabetización tecnológica digital en docentes.</b>	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
11. ¿Cree usted necesario un proceso de alfabetización tecnológico-digital en docentes?				
12. ¿Piensa que es correcta la linealidad y relación directa entre innovación y mejora de la institución escolar e introducción TIC en el currículum?				
13. ¿Es preciso un aumento de horas lectivas de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación para consolidar una formación base en manejo, uso y conocimientos TIC?				
14. ¿Piensa igualmente necesario un proceso de alfabetización íntegro en alumnos/as?				
15. ¿Las TICs democratizan el acceso a la información y la puesta en común del conocimiento de forma casi gratuita?				
16. ¿La alfabetización digital es precisa, por igual, en todas las áreas curriculares?				
17. ¿Facilitan los instrumentos y herramientas web 2.0 la tarea de alfabetización digital y la labor docente?				
18. Valora usted su formación/alfabetización preferentemente con software libre que con software propietario?				
20. ¿Podría justificar el porqué de la necesidad de integrar las TICs y alfabetizarse digitalmente?				

21. ¿Qué factores considera usted importantes para su alfabetización en TICs?				
<b>C. Detección de necesidades en torno a la alfabetización tecnológica.</b>	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
23. Especifique la creencia sobre su grado de alfabetización digital				
24. ¿Qué software específico conoce para integrar en el aula?				
25. ¿Tiene elaborados materiales digitales y multimedia?				
26. ¿Tiene espacios web, educativos o no, subidos en la red?				
27. Detalle qué aspectos le gustaría aprender en torno a las TICs.				
28. ¿Conoce espacios/servidores en internet que ofrezcan recursos para la Alfabetización digital?				
<b>D. Actitudes en torno a la alfabetización docente.</b>	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
28. ¿Realiza usted cursos de formación en torno a las TICs?				
29. ¿Valora positiva la oferta de dicha formación?				
30. ¿Cuál es su actitud y nivel de implicación en su alfabetización digital?				
31. ¿Se involucra en actividades de producción y edición de material multimedia?				
31. ¿Valora el proceso de alfabetización digital en docentes como una necesidad?				
32. ¿Es necesario un cambio de actitud en nuestros centros docentes ante la integración TIC?				
33. ¿Presenta disposición en grupo y compartir su trabajo de elaboración?				
<b>E. Formación docente en TIC</b>	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
35. ¿Es suficiente el contenido TIC ofertado durante el desarrollo de los cursos universitarios?				
16. ¿Qué contenidos piensa son necesarios para una formación TIC docente adecuada?				
17. ¿Conoce portales educativos en internet para formación continua de profesorado?				
18. ¿Echa en falta mayor practicidad en la Universidad en torno al uso de las TICs?				
19. ¿Resulta imprescindible formarse en TICs en la actualidad?				
20. ¿Modificaría usted el carácter cuatrimestral de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación hacia la consolidación de desarrollo anual?				
21. ¿De quien piensa que es responsabilidad la formación TIC para docentes?				

# **RECURSOS VIRTUALES PARA LA COEDUCACIÓN: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA HERRAMIENTA WEB**

**M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo; Olga Buzón; Raquel Barragán Sánchez.**  
*Universidad de Sevilla.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El propósito de este trabajo es presentar y evaluar una herramienta informática online para el diagnóstico de género en los centros educativos, entre cuyas potencialidades se encuentra la consulta y publicación de encuestas sobre coeducación y sexismo, la realización de encuestas online (profesorado, alumnado, familia, centro) y la edición automática de informes diagnósticos (estadísticas, gráficas, etc.).

El marco institucional y político para el desarrollo de esta herramienta es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006, en el cual se introducen cambios organizativos y curriculares en los centros y cambios en la formación del profesorado en esta temática. La creación de la figura de responsable de Plan de Igualdad en los centros que asume, entre otras funciones, la realización de un diagnóstico de género, la elaboración de planes de actuación y la inclusión de la perspectiva de género en el proyecto de centro supone una de las medidas claves de este Plan. El recurso que presentamos pretende ayudar al profesorado encargado de estas funciones en los centros favoreciendo la visualización de actitudes y prácticas sexistas en los centros al servir de medio al profesorado para reconocer y visualizar sesgos y prácticas discriminatorias en educación.



Este recurso se desarrolla en el marco de la iniciativa “Teón XXI: Creación de Recursos Online para el Conocimiento y Difusión de la Cultura de Género en la Escuela” financiada por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía como proyecto de excelencia para el trienio 2006-2009. (Código: P06-HUM-01408) y cuya finalidad es crear una batería de recursos online para apoyar al profesorado en sus funciones relativas a la coeducación.

Esta comunicación presenta un estudio descriptivo de tipo encuesta para conocer la valoración que hace el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos de la herramienta informática en web Teon XXI especialmente diseñada para facilitar el diagnóstico de los centros en materia de igualdad entre hombres y mujeres.

## **2. BASES TEÓRICAS**

Este trabajo se nutre de las contribuciones procedentes de la teoría historico-cultural sobre las TIC así como de la línea de estudios feministas sobre tecnología y mujer. Ambas aproximaciones conciben la tecnología como un mediador cultural, cuyas propiedades simbólicas tienen la capacidad de transformar el pensamiento y la práctica.

### **2.1. Tecnologías para la coeducación y la igualdad**

Las investigaciones feministas centradas en el estudio de la tecnología desde una perspectiva de género (Alario y Anguita, 2001, Barral et al., 1999; Castaño, 2008; Abiss, 2008) muestran la evolución que se ha producido en los últimos años. De un enfoque centrado en el estudio de las motivaciones, percepciones y expectativas de las mujeres hacia la tecnología se ha pasado a un enfoque centrado en el estudio de las creaciones tecnológicas (presencia de las mujeres, estereotipos, de sus contenidos, mensajes, etc.) y de los contextos sociales en que se usan (expectativas familiares, del profesorado...). En el estudio realizado por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW, 2000, citado en Castaño, 2005) se plantea la equidad como un concepto clave para cambiar la cultura tecnológica, considerándose ésta como la necesidad de integrar la visión de las mujeres en los procesos de diseño y producción de las tecnologías (prioridades, gustos, contenidos, usos, etc.). Esto conlleva desarrollar recursos tecnológicos amigables, accesibles y útiles para el aprendizaje de las mujeres, integrando su voz, su experiencia y su conocimiento. El desarrollo de recursos virtuales para la coeducación puede facilitar la propagación de valores no sexistas y contribuir activamente a potenciar la labor del profesorado responsable de esta tarea en los centros, en su mayoría mujeres.

Por su parte, la noción de mediación cultural propuesta por Vygotski y tratada en las investigaciones socioculturales (Wertsch, 1991; Cole, 1996; Daniels, 2001) resulta de gran valor para la creación de recursos tecnológicos educativos. Las tecnologías culturales (Internet, Televisión, Cine, Literatura, etc.) son mediadores simbólicos, que transmiten y propagan el bagaje cultural (creencias, tradiciones, costumbres, etc.) propios de una sociedad y una época histórica. Estas tecnologías transmiten ideales y valores sociales, siendo su rasgo más destacable el poder revolucionario que tienen para transformar el pensamiento y la acción humana. Wertsch (1999) afirma que los modos de mediación no sólo posibilitan y favorecen la acción, sino también la restringen y limitan al llevar implícitos filtros o pantallas que afectan a nuestra forma de entender el mundo y de actuar sobre él. La tecnología ha estado

marcada por valores sexistas y androcéntricos, lo que ha tenido una influencia decisiva en la creación y reproducción social de prácticas de discriminación y desigualdad (Haraway, 1995). Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la coeducación puede contribuir a transformar el pensamiento pedagógico y las prácticas escolares.

## 2.2. Diagnóstico de la cultura de género en educación

La concepción que sustenta los recursos tecnológicos creados para facilitar el diagnóstico de los centros en materia de igualdad deriva de las tesis histórico-culturales y constructivistas que consideran el género como una construcción social, es decir, como un sistema social de significados, normas, costumbres, valores y creencias que asigna deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades a cada persona en función de su sexo (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997). Crawford (1997; 2006) afirma que el género es un sistema –y no un atributo personal-, que se construye momento a momento durante las interacciones cara a cara en contextos sociales definidos simbólicamente. Para comprender y analizar el sistema de género es preciso tener en cuenta tres niveles o planos:

- El género como sistema de organización social que estructura el acceso a los recursos y al poder y regula las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres. Los valores, costumbres, tradiciones, junto con las leyes de un país rigen el modelo de organización social.
- El género como un sistema de relaciones e interacciones cara a cara mediante el cual se construye la representación de lo que significa ser mujer u hombre. Los discursos, prácticas, roles de género sustentan los procesos de socialización y suponen los recursos sobre los que construimos modelos y relaciones de género.
- El género como un rasgo de la identidad y de las actitudes personales, que alude a la representación subjetiva de género (expectativas, intereses, fantasías y creencias) de las personas y que son construidas a partir de los modelos sociales aceptables de hombre y mujer en una cultura concreta.

Asimismo, esta perspectiva reconoce el papel activo de la persona y de los grupos sociales para crear y recrear la cultura a través de sus acciones, discursos, interacciones, etc. en contextos sociales situados. La concepción del diagnóstico que sustenta estos recursos tecnológicos asume esta perspectiva constructivista, proactiva y contextualizada, otorgando un papel activo a los agentes de la comunidad educativa (familia, profesorado, alumnado) y ofreciendo herramientas para intervenir y actuar desde cada nivel y ámbito para construir y transformar la cultura de género en la escuela. Algunas contribuciones científicas proponen estos modelos y principios de diagnóstico (Marín y Rodríguez, 2001). Desde esta concepción el diagnóstico se concibe como una parte sustantiva del proceso de construcción de una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos; proceso que se constituye como bucles de una espiral en la que el diagnóstico se realiza de forma periódica y permanente. La constatación objetiva y explícita de los obstáculos y prácticas sexistas en la escuela es un paso decisivo hacia la erradicación de desigualdades de género. Por ello, en este trabajo presentamos una herramienta útil y fiable para el diagnóstico del clima del centro hacia la construcción de una cultura de género basada en la igualdad en la escuela, cuyo uso permite visualizar las formas de discriminación que se instalan en las actitudes, prácticas, costumbres, etc. escolares como punto de partida para caminar hacia la igualdad.

### **2.3. Descripción de la plataforma Teon XXI**

La plataforma Teon XXI se desarrolla como un software en web que permite realizar un diagnóstico de la cultura de género en los centros educativos, posibilitando la actualización periódica de los datos de los centros y ofreciendo informes para documentar la evolución y cambios que se producen en los centros a lo largo del tiempo en materia de igualdad. La herramienta constituye un sistema de gestión virtual de información en materia de coeducación en los centros, cuyo destinatario más inmediato es el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos que asume competencias en materia de diagnóstico de género y elaboración de planes de actuación en esta materia.

Las herramientas que incluye la Plataforma para el Diagnóstico de Género en los Centros Educativos son: catálogo de encuestas, encuestas online e informes diagnósticos.

El *catálogo de encuestas* es una herramienta de búsqueda, consulta y publicación de encuestas, que sirve para conocer encuestas sobre sexismo que ya existen y se están utilizando en Andalucía. Incluye distintos criterios de búsqueda (agente, contenido, etc.). Las encuestas se pueden descargar en formato electrónico (pdf, word, html). La finalidad de este recurso es poner en valor el conocimiento práctico del profesorado experto en coeducación y ponerlo a disposición de la comunidad educativa a través de la plataforma.

La herramienta *Encuestas online* ofrece una batería de encuestas que pueden ser cumplimentadas desde la propia plataforma de una manera sencilla por el profesorado, alumnado y la familia. Esta herramienta incluye tres escalas de actitudes hacia la igualdad y la coeducación (familia, profesorado y alumnado) y una escala de paridad del centro. La privacidad de la información está totalmente garantizada en el caso de alumnado y familia puesto que sus datos personales no son introducidos en la plataforma. En cuanto al profesorado, los informes diagnósticos que la plataforma publica son globales y segregados por sexos, por lo que las respuestas individuales no son públicas ni conocidas.

Los *Informes diagnósticos* es una herramienta de edición de informes con expresión de resultados descriptivos de las encuestas online cumplimentadas en cada centro. Cada informe contiene una parte gráfica (diagramas de barras y ciclogramas) y otra numérica (frecuencias, porcentajes, media, desviación típica, máximo, mínimo y número de casos). Estos informes aportan información diagnóstica de la situación del centro y recomendaciones de actuación. Se editan una variedad de informes en función del perfil de usuario.

## **3. METODOLOGÍA**

Esta investigación de carácter evaluativo adopta un diseño descriptivo de tipo encuesta, haciendo uso de procedimientos cuantitativos para la valoración de los recursos virtuales. En este estudio, el diseño elegido nos permite conocer y valorar los puntos fuertes y débiles de una Plataforma Virtual de Diagnóstico de Género en Educación cara a la mejora de los recursos virtuales que ofrece para ediciones futuras.

### **3.1. Participantes**

La población del estudio es el profesorado responsable de coeducación que ejerce su labor en centros públicos de Andalucía. Para la selección de la muestra hemos seguido un

procedimiento de muestreo estratificado, considerando dos estratos en función de la zona geográfica en que se ubica el centro (Andalucía Oriental y Andalucía Occidental). La muestra participante asciende a un total de 119 profesores y profesoras de centros públicos de Andalucía. Del total de profesorado encuestado, el 60,50% es profesorado en activo y el 39,49% es profesorado en formación, siendo el 84,87% mujeres. La tabla I resume las características de la muestra del profesorado participante en el estudio.

VARIABLES	CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
Perfil	Con experiencia	72	60,50%
	En formación	47	39,49%
Sexo	Mujer	101	84,87%
	Hombre	18	15,12%
Antigüedad como docente	Sin experiencia	45	37,81%
	Menos de 10 años	37	31,09%
	De 10 a 20 años	23	19,32%
	Más de 20 años	14	11,76%
Nivel Educativo	En prácticas	44	36,97%
	Infantil	18	15,12%
	Primaria	28	23,52%
	Secundaria	29	24,36%

Tabla I. Datos de profesorado de la muestra del estudio

### 3.2. Instrumentos

Para la evaluación de la calidad de los recursos virtuales diseñados, hemos adaptado la escala creada por Marquès (2002) para la evaluación de software educativo, ampliamente utilizada en investigaciones del campo de la Tecnología Educativa. La escala de evaluación que aplicamos en este estudio consta de 15 ítems tipo lickert, incluyendo aspectos técnicos, funcionales y pedagógicos. La respuesta oscila entre 1 muy mala y 5 muy buena. La dimensión funcional y pedagógica incluye aspectos referidos a la eficacia, versatilidad, facilidad, potencialidad, aplicabilidad, etc. La dimensión técnica recoge información sobre la calidad gráfica, originalidad, navegabilidad, etc.

Se aplica un análisis categórico de componentes principales (CATPCA), empleando un procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92 (ver tabla II).

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
1	,919	7,890
total	,919	7,890

Tabla II. Coeficiente de fiabilidad

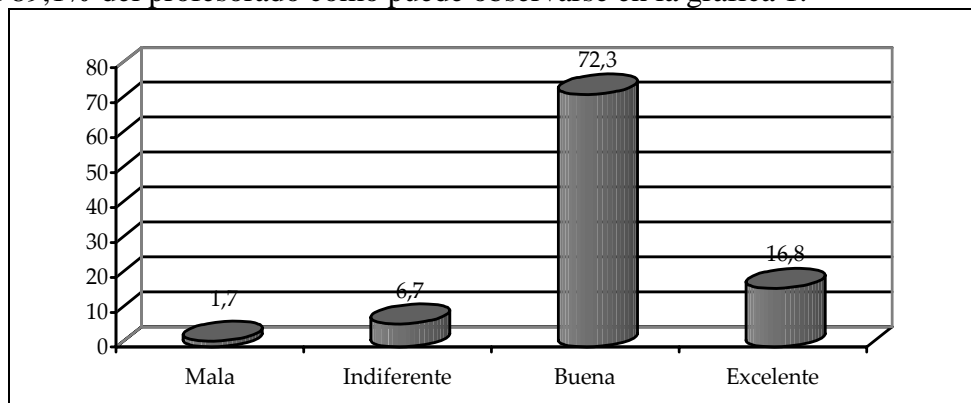
En cuanto a la validez de constructo, la escala muestra unidimensionalidad presentando índices altos de saturación de todos los ítems en el componente principal (ver tabla III).

Aspectos Funcionales y Pedagógicos		Aspectos Técnicos	
	Dimensión 1		Dimensión 1
Item1	,555	Item4	,591
Item2	,540	Item6	,731
Item3	,571	Item7	,702
Item5	,626	Item8	,514
Item11	,706	Item9	,607
Item12	,691	Item10	,575
Item13	,584	Item15	,572
Item14	,707		

Tabla III. Validez de Constructo

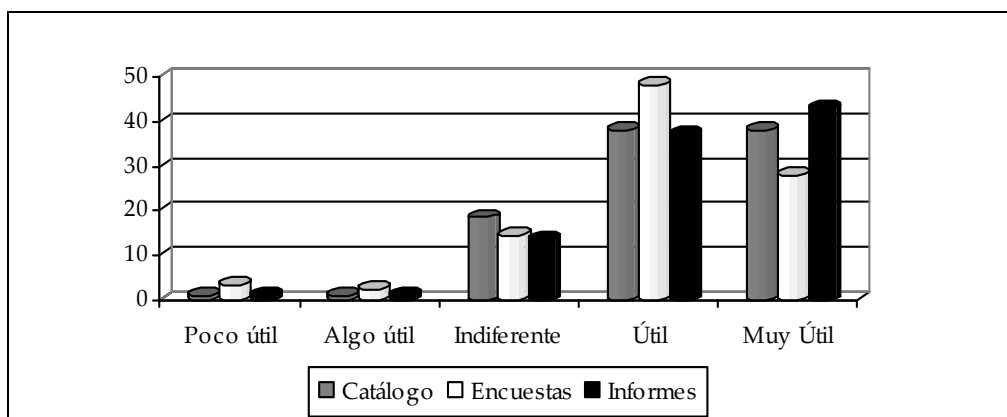
#### 4. RESULTADOS

La valoración de la Plataforma Virtual Teon XXI de Diagnóstico de Género obtiene una media de 4,07 y una desviación típica de 0,555, obteniendo valoraciones positivas por parte del 89,1% del profesorado como puede observarse en la gráfica 1.



Gráfica 1. Valoración de la Plataforma Teon XXI de Diagnóstico de Género

El análisis de las respuestas del profesorado sobre los distintos recursos que ofrece la plataforma para el diagnóstico de género ofrece valoraciones óptimas, siendo ligeramente más altas para los informes diagnósticos (ver gráfica 2). Asimismo, el 84% del profesorado reconoce que le ha gustado la plataforma y el 80,7% la recomendaría.



Gráfica 2. Valoración de los recursos virtuales que incluye la Plataforma Teon XXI

En cuanto a la valoración de la calidad pedagógica de la Plataforma, los resultados muestran que la puntuación más alta la obtiene el ítem de eficacia con una media de 4,26, seguido de interés y atractivo, favorece el autoaprendizaje y potencialidad que obtienen medias próximas a 3,90 (ver tabla IV)

<b>Dimensión Funcional y Pedagógica</b>	Media	Md	DT
Eficacia.	4,26	4	0,750
Interés y atractivo.	3,94	4	0,831
Favorece autoaprendizaje.	3,93	4	0,759
Potencialidad.	3,90	4	0,830
Aplicabilidad.	3,54	4	0,929
Versatilidad	3,53	4	0,781
Facilidad	3,45	3	0,779
Adecuación a usuarios.	3,41	3	0,905

Tabla IV. Calidad pedagógica de la Plataforma Teon XXI

La valoración técnica de la herramienta obtiene puntuaciones medias más altas, siendo los aspectos de originalidad, conectividad, calidad del lenguaje y calidad del contenido los mejor valorados con medias por encima de 4 (ver tabla V).

<b>Dimensión Técnica</b>	Media	Md	DT
Originalidad.	4,40	5	0,686
Conectividad.	4,27	4	0,687
Calidad del lenguaje	4,16	4	0,665
Calidad del contenido	4,01	4	0,751
Accesibilidad.	3,91	4	0,927
Calidad audiovisual.	3,90	4	0,841
Navegabilidad.	3,85	4	0,707

Tabla V. Calidad técnica de la Plataforma Teon XXI

Los resultados referidos a diferencias en las valoraciones del profesorado en función del perfil muestran que la media de las puntuaciones del profesorado en formación es de 60,94 mientras que la media del profesorado con experiencia es de 57,62. Esto indica diferencias entre ambos grupos en la valoración que realizan de la herramienta siendo ligeramente superior en el profesorado en formación. Realizada la prueba de Kolmogorov—Smirnov para el estudio de normalidad de ambas muestras y obteniéndose que siguen una distribución normal, se aplica la t de Student, apreciándose diferencias significativas entre profesorado con experiencia y en formación ( $p < 0.05$ ).

	Perfil del profesorado	Media	DT	Levene		T de Student	
				F	Sig.	F	Sig.
Calidad de la herramienta	Con experiencia	57,62	7,202	,066	,798	-2.147	,034
	en formación	60,94	7,253				

Tabla VI.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran una valoración óptima de la Plataforma Virtual Teon XXI para el diagnóstico de los centros educativos por parte del profesorado responsable de coeducación en los centros, siendo ilustrativo que el 80,7% del profesorado encuestado recomiende su uso. Esto sugiere que la herramienta web creada es útil para las tareas y funciones que el profesorado asume en relación con el diagnóstico de género de los centros.

En cuanto a la calidad de la herramienta, la valoración global del profesorado es también positiva, siendo más altas las puntuaciones medias otorgadas a aspectos técnicos que a aspectos pedagógicos. La valoración de aspectos pedagógicos como la facilidad de uso y la adecuación a los usuarios puede estar condicionada por las condiciones del contexto y la representación subjetiva sobre las prácticas de us. Esto sugiere la necesidad de analizar las diferentes formas de uso de la herramienta, así como diseñar un módulo de buenas prácticas para su inclusión en la plataforma. Estudios socioculturales sobre TIC (Coll, Mauri y Onrubia, 2008) insisten en la necesidad de analizar las formas en que profesorado y alumnado usan las TIC en sus prácticas para poder valorar y comprender el impacto de las TIC en la educación.

Por último, se observan diferencias en las valoraciones del profesorado en función del perfil, siendo más positiva en el profesorado en formación que con experiencia. Esto puede estar condicionado por el propio nivel de dominio de las tecnologías, la representación subjetiva de las mismas y la experiencia previa de uso de éstas en contextos educativos y para realizar tareas profesionales. Esto refuerza la idea de profundizar en una línea de estudio centrada en las prácticas de uso de la herramienta web en función de perfiles de usuarios y contextos escolares.

## 6. REFERENCIAS

- Abiss, J. (2008). Rethinking the problem of gender and IT schooling: discourses in literature. *Gender and Education*, 20(2), 153-165
- Alario, A. I. y Anguita, R. (2001). Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación, un camino lleno de obstáculos. En Manuel Area (Coord.). *Educación en la Sociedad de la Información*. (pp. 215-247). Bilbao: Desclée de Brouwer,
- Barral, M. J., Magallón, C., Miqueo, C. y Sánchez, M.D. (1999). *Interacciones ciencia y género: discurso y prácticas científicas de mujeres*. Barcelona: Icaria.
- Castaño, C. (2005): *Las mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza
- Castaño, C. (2008): Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las mujeres. *Telos*, nº 75. Consultado el 5 de septiembre de 2008 en: <http://www.campusred.net/telos/articuloAutorInvitado.asp?idarticulo=2&rev=75>
- Cole, M. (1996): *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Madrid: Morata.
- Coll, C. Mauri, M. T. y Onrubia, J. (2008): Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: un aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18. Consultado el 2 de septiembre de 2008 en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol10no1/contenido-coll2.pdf>
- Crawford, M.(2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

- Crawford, M., y Chaffin, R. (1997). "The meanings of difference: cognition in social and cultural context". (81-130). En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Daniels, H. (2001) *Vigostky and Pedagogy*. Londres: Routledge Falmer.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Marín, M.A.y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.
- Marquès, P. (2002). Evaluación y Selección de software educativo. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, nº 185, 31-37.
- Rebollo, M.A., García Pérez, R., Vega, L., Buzón, O., Barragán, R. y Mimbrero, C. (2009). Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje. *Cultura y educación*, en prensa.
- Rebollo, M.A. (2006) (Coord.). *Género e Interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind, Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.





# **UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UN CONTEXTO CON NECESIDADES EDUCATIVAS PREFERENTES**

**Juana María Tierno García, Pilar Iranzo García y Charo Barrios Arós,  
*Universitat Rovira i Virgili***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Se presenta una investigación-acción centrada en la construcción de conocimiento sobre las fases de sensibilización, conformación y consolidación de una red de colaboración institucional. Como investigación-acción conjuga la investigación, la formación y la innovación. El proyecto fue aprobado en una convocatoria realizada conjuntamente por el Departamento de Universidades y el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (ARIE-2005) y al que se ha dotado de continuidad con el apoyo del ICE de la URV, como un proyecto de investigación enmarcado en su Plan de Formación. Además ha contado con el soporte de la Delegación Territorial de Tarragona del Departamento de Educación y el Ayuntamiento de Tarragona (en el marco del Proyecto Educativo de Ciudad).

Este trabajo ha sido llevado a cabo por un grupo de tres profesoras del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV) junto con los equipos directivos de los siete centros públicos de Educación Infantil y Primaria que conforman la ‘Zona Educativa de Tarragona-Poniente’. Estos centros, situados geográficamente en los barrios periféricos, atienden población escolar con un alto grado de diversidad cultural y lingüística y con condiciones socioeconómicas adversas.

La intencionalidad principal ha sido el apoyo a la autoevaluación y mejora institucionales, revisando las estrategias de gestión y dirección de los centros de educación infantil y primaria de la zona, mediante una metodología de investigación-acción para valorar y plantear mejoras sobre la adecuación y eficacia de las estrategias organizativas, metodológicas y relacionales desplegadas para promover la igualdad de oportunidades,

considerando que se trata de contextos con necesidades educativas preferentes, que han de orientarse hacia la construcción de centros inclusivos.

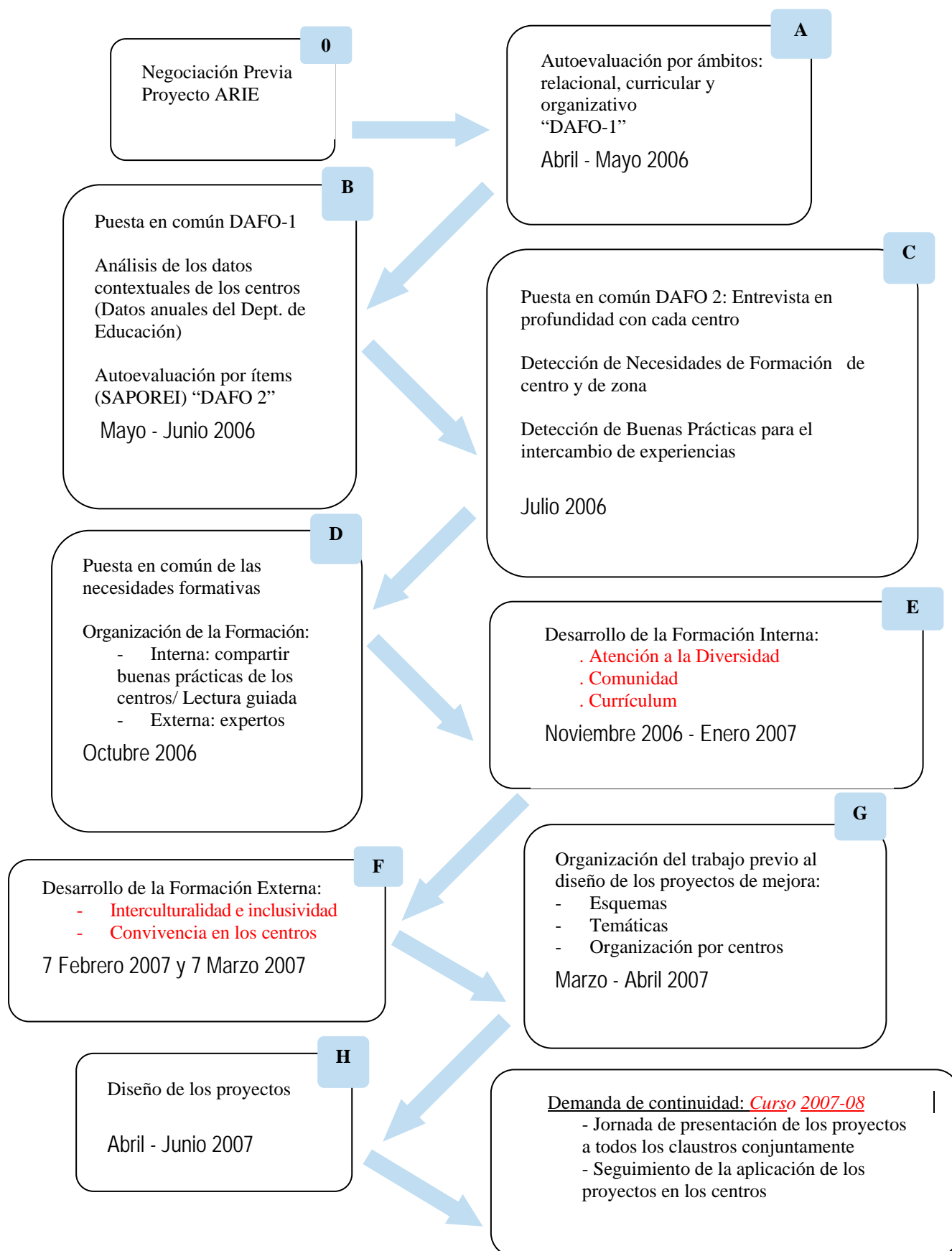
## 2. OBJETIVOS

1. **Sensibilizar sobre la posibilidad de colaborar** en la zona para incrementar la calidad de sus proyectos de gestión y dirección (autonomía, organización, gestión y evaluación).
2. **Diagnosticar y valorar**, mediante el trabajo colaborativo, **la adecuación y eficacia de las estrategias** (organizativas, metodológicas y relacionales) **desplegadas por los equipos directivos** para promover la igualdad de oportunidades.
3. **Proporcionar recursos y estrategias de mejora** en las líneas de trabajo detectadas como prioritarias para iniciar procesos de mejora de forma contextualizada en cada centro (pero promoviendo la colaboración entre centros).
4. **Consolidar, en el grado en que sea posible, el trabajo en red entre los centros** que permita, a corto plazo, **establecer estructuras permanentes de trabajo colaborativo para la mejora social de la zona.**
5. **Profundizar en la naturaleza y las condiciones de la autonomía, la autoevaluación institucional, y la colaboración en red como recurso de mejora educativa.**

## 3. PLAN DE TRABAJO Y METODOLOGÍA

Presentamos en el esquema siguiente el proceso seguido a lo largo del curso 2006-2007:

*Esquema del proceso de investigación-acción*



## 0 – Negociación previa

El primer paso ha consistido en delimitar con los centros las intencionalidades y compromisos asumidos en el proyecto y también los intereses iniciales de cada centro respecto a la temática y tipo de trabajo conjunto. En esta fase, ha sido especialmente importante el crear un clima de confianza para superar algunas reticencias iniciales y para llegar al convencimiento de que es posible colaborar aunque se trate de centros en situaciones iniciales muy diferentes.

### A - Autoevaluación por ámbitos: relacional, curricular y organizativo “DAFO-1”

El DAFO-1 consiste en una autoevaluación sobre la percepción de fortalezas y debilidades agrupadas en tres bloques: **aspectos curriculares, relacionales y de organización y gestión**. Constituye la primera forma de evaluación diagnóstica y es la primera actividad de autoevaluación institucional que llevan a cabo los centros. La realización del constituye la primera forma d'avaluació diagnòstica i és la primera activitat d'autoavaluació institucional que realitzen els centres.

### B - Puesta en común DAFO-1

Al poner en común los aspectos relacionales aparecidos en el DAFO-1 se pone de manifiesto la necesidad de contextualizar las características de cada centro y de reflexionar sobre el relativismo de etiquetar todos y cada uno de los aspectos analizados como “punto fuerte” o “punto débil”. Así, un determinado aspecto puede considerarse una amenaza o una oportunidad en función del tratamiento que recibe en cada institución. Por ejemplo, se inicia una discusión sobre si la “diversidad creciente” que mayoritariamente se ha considerado una debilidad, no puede ser un estímulo para hallar formas metodológicas y relacionales más adaptadas a la realidad socioeducativa.

Paralelamente a estas reflexiones se puso de manifiesto la necesidad de acercarse a la realidad de los centros para lo que se llevó a cabo un **análisis de los datos contextuales** a partir de los registros anuales (“carpetas verdes”) del “Departament d’Ensenyament”.

Para contrastar y completar la información, al DAFO-1 le sigue un DAFO-2, diseñado a partir de una serie de ítems seleccionados del cuestionario “SAPOREI” de Mestres (1990).

<b>A. Comunidad Educativa</b>	
1	Convivencia escolar
2	Clima escolar y pertenencia al centro
3	Actividades de apertura al exterior (puertas abiertas, festivales, etc.)
4	Actividades extraescolares
5	AMPA
6	Relación con servicios, instituciones y otros centros educativos
7	Relación centro-familia (actividades institucionales para todas las familias)
8	Imagen social del centro
<b>B. Profesorado</b>	
9	Necesidades de formación del profesorado y el equipo directivo en

	temass específicos
10	Atención a profesores noveles o en movilidad
11	Organización de diferentes niveles de trabajo conjunto
12	Gestión del absentismo/abandono
13	Tipos de trabajo en las tutorías con los alumnos
14	Motivación/implicación del profesorado en el desarrollo de sus funciones
15	Relación tutores-familias
<b>C. Estrategias didácticas</b>	
16	Criterios de agrupamiento de alumnos
17	Atención a la diversidad
18	Estrategias y métodos didácticos
19	Proyectos o experiencias de innovación
20	Actividades escolares fuera del centro (salidas, teatro, etc.)
21	Colaboración familiar en aspectos curriculares
<b>D. Gestión</b>	
22	Matrícula viva
23	Criterios de asignación de otras funciones de los docentes
24	Criterios de asignación docente
25	Organización y uso de los espacios en horas lectivas
26	Organización y uso de los espacios en horas no lectivas
27	Organización y uso de recursos materiales
28	Gestión y tratamiento de la información
29	Seguimiento de acuerdos y responsabilidades
30	Facilitación de iniciativas
31	Gestión de becas
32	Documentos organizativos del centro
<b>E. Evaluación</b>	
33	Criterios de evaluación/revisión currículum/establecimiento de mínimos
34	Seguimiento estudios posteriores
35	Expectativas en el aprendizaje de los alumnos
36	Competencias básicas/rendimiento escolar
37	Capacidad de innovación y evolución del centro

A los centros se les pide que den una valoración del 1 (mínimo) al 10 (máximo) a cada ítem en función de la importancia que le concenden y otra en función del estado actual de cumplimiento en el centro. De esta manera, ha sido posible analizar las discrepancias (importancia-realidad), que nos aportan información sobre posibles “modelos de dirección” de los centros educativos.

Además, deben describir “buenas prácticas” consideradas como acciones desarrolladas en cada centro y que consideren exitosas desde el punto de vista de la calidad de los procesos

educativos; priorizando aquellas que tengan una vertiente organizativa y que aporten elementos útiles en función de las necesidades de la zona.

### **C - Puesta en común DAFO-2: Entrevista en profundidad con cada centro**

Con toda esta información recogida, se organiza una entrevista semiestructurada con cada colegio con la idea de identificar y delimitar mejor las fortalezas y las necesidades formativas.

### **D – Puesta en común de las necesidades formativas**

Como consecuencia, se detectaron dos tendencias básicas: a) los centros coinciden mayoritariamente en destacar algunas fortalezas y debilidades en temas como la comunidad educativa, la relación tutor-familias, la atención a la diversidad, las estrategias metodológicas y la evaluación del rendimiento; b) se demanda la organización de formación interna y externa basada en las fortalezas (buenas prácticas) y las debilidades (focos comunes de formación).

### **E – Desarrollo de la formación interna**

Se decide organizarla quincenalmente, a partir de ponencias temáticas y de contraste de 20 minutos de duración por parte de los centros. Los temas tratados en las diferentes sesiones han sido:

- Modalidades de formación de grupos en atención a la diversidad (en un centro de dos líneas): CEIP-2-7 y CEIP-2-6.
- Como las modalidades de agrupamiento actúen desde la heterogeneidad: CEIP-1-1.
- Coordinación del aula ordinaria con el aula de acogida: CEIP-1-3.
- Criterios “mínimos”: CEIP-2-4.
- Secuenciación de matemáticas (aritmética): CEIP-2-5.
- Informe-análisis de las competencias básicas con los profesores: CEIP-1-1.
- Relación con servicios, instituciones y otros centros educativos: CEIP-2-5 y CEIP-1-2.
- Asociaciones de padres y madres de alumnos: CEIP-2-4 y CEIP-2-5.
- Proyectos o experiencias de innovación: CEIP-2-6.

Cada una de estas ponencias se resumieron en una plantilla que recogía las aportaciones más significativas de las experiencias presentadas y una valoración sobre las posibilidades de transferencia al contexto concreto de cada centro y sobre las líneas concretas de mejora válidas para los centros en general.

### **F – Desarrollo de la formación externa**

Con la formación externa se ha pretendido llegar a algunas necesidades no cubiertas con el intercambio de experiencias entre los centros (formación interna). Se organizaron dos sesiones, encargadas a ponentes externos (de la UAB) que abordaron las temáticas de:

- Fases en el proceso de construcción de un centro inclusivo (Essomba).
- Experiencias de mejora en centros con dificultades (Moreno).

## **G – Organización del trabajo previo al diseño de proyectos de mejora**

A partir de la delimitación de los temas de interés para los centros, se organizaron dos grupos: “coordinación interna” i “relación familia-escuela”, concretándose dos proyectos con la siguiente estructura: título, situación actual, intencionalidad, objetivos, acciones derivadas y evaluación del proceso y los resultados).

## **H – Diseño de los proyectos de mejora**

Por cuestiones de espacio, presentamos únicamente los títulos y las intencionalidades de los dos proyectos desarrollados. Constituyen indudablemente los puntos a los que se ha dedicado más tiempo durante las sesiones en común, antes de que cada centro planificase las acciones derivadas de los mismos.

### **Construir un proyecto de escuela: el papel de la coordinación**

#### **Intencionalidad:**

Las diferentes coordinaciones que se llevan a cabo en el centro educativo han de plantearse a nivel global y deberían constituir verdaderos espacios de intercambio, de construcción (soluciones, materiales, proyectos, innovaciones...) y de toma de decisiones (gestión, metodologías...)

### **Mejorar la relación familia-escuela**

#### **Intencionalidad:**

La relación familia-escuela debería tener un impacto positivo en el rendimiento escolar de los alumnos. Para ello es necesario mejorar la información y la colaboración con las familias, potenciar la resolución de conflictos con los padres y encontrar fórmulas para la apertura del centro para que contribuya a la sensibilización de toda la comunidad respecto a los temas de la interculturalidad y la inclusividad.

## **4. REFLEXIONES FINALES**

Las puntos clave en esta investigación giran en torno a:

- El trabajo de conceptualización sobre qué significa ser centros inclusivos e interculturales y sobre la función directiva y el liderazgo cooperativo.
- Las aportaciones a los equipos directivos de instrumentos para autoevaluar sus estrategias de dirección y gestión y la constatación de que las actuales circunstancias en las que se desarrolla la dirección en los centros educativos de la zona no facilitan la creación de proyectos específicos que guíen su labor, sino más bien potencian respuestas ‘reactivas’ a las diversas exigencias externas.
- La elaboración de planes de formación compartida en la zona a partir de detectar sus fortalezas y sus debilidades y la experiencia de compartir las ‘buenas prácticas’ de los centros en lo referente a estrategias de atención a la diversidad, relación con la comunidad y organización del aprendizaje de los alumnos.



- La pertenencia a una red de colaboración ha permitido elaborar proyectos de mejora en la zona que se están desarrollando actualmente en torno a las temáticas de la coordinación interna del profesorado de los centros y la relación familia-escuela.

## BIBLIOGRAFIA

- COBACHO, J. P y PRIETO, M.D. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- ESSOMBA, M.A.(2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. BCN: Graó.
- GAIRÍN, J. (1991). *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- LEITE, C. (2005). 'El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal' a Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. N. 9, vol.2 a <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92COL1.pdf>.
- LEÓN, M. J. (2006). 'La educación especial en el sistema educativo: hacia la educación inclusiva' a Salvador, F. (Coord). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Pp. 36-58. Archidona: Ediciones Aljibe.
- LÓPEZ, M. C. (1999). *El pensamiento del profesor en contextos multiculturales. Un estudio narrativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- LORENZO, R., ORTEGA, J.A. et.al (coords.) (2004). *La organización y Dirección de Redes Educativas*. Granada: Grupo Editorial de la Universidad de Granada.
- MESTRES, J. (1990). *Model d'indicadors per a l'avaluació de centres i districtes*. SAPOREI-G. Tesis doctoral. UB.
- PERRENOUD, Ph. (1998). "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas?. Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos", *Educación*, 22-23, 11-34.
- SANTAMARIA, D. (2002). 'La gestió del canvi des de l'equip directiu. Èxit o fracàs.' A *Guix*. Núm. 289. Novembre, pp.75-79. Graó: Barcelona.
- SEIBOLD, J.R. (2000). 'Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa.' a *Ed. Revista Iberoamericana de Educación*. Núm.23 Mayo-Agosto.
- SIMONS, H. (1985). "Against the Rules Procedural Problems in Self-evaluation", en *Currículum Perspectives*, Vol. 5. Núm. 2. Octubre, pp. 1-6.

# **PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN CONTEXTOS DIFERENTES**

**Leonor Buendía Eisman, Eva M<sup>a</sup> Olmedo Moreno y Gracia González Gijón,  
*Universidad de Granada***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Se considera que el hecho de aprender es una acción que realizamos de forma constante a lo largo de toda nuestra vida, y que no hay que asociar solo a situaciones de enseñanza formal. Para desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida se deben adquirir competencias relativas a un aprendizaje autónomo y estratégico (Pozo y Monereo, 2001; Monereo, 2003), y adecuarlas a las condiciones contextuales en se actúa.

Diversos trabajos, desde la perspectiva sociocultural (Gay y Cole, 1967; Rogoff y Lave, 1984; Scribner y *et al.*, 1982; Carraher, Carraher y Schliemann, 1985; Saxe, 1989; Capon y Kuhn, 1979; Buendía, Olmedo, González, Pegalajar, 2007; Buendía, Olmedo, González, 2007, etc.), han analizado en qué medida las situaciones formales e informales de enseñanza y aprendizaje se rigen por los mismos principios, y han insistido en la importancia del contexto en las actividades cognitivas, observándose estas en la vida real. Desde esta perspectiva, se ha considerado al contexto como algo inseparable de las acciones humanas, entendiendo, el funcionamiento mental y el marco sociocultural como momentos dialécticos que interactúan, o aspectos de una unidad de análisis más completa: *la acción* (Wertsch, 1997).

Una aproximación sociocultural a los procesos cognitivos (Wertsch, 1993), y más concretamente al pensamiento estratégico, parte del supuesto, de que la acción está mediada, y que no puede ser separada del medio en el que se lleva a cabo.

En esta línea, el paradigma de la cognición situada, vinculado al enfoque sociocultural vygotskiano, afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz, 2003).

Por otra parte, al referirnos al pensamiento estratégico y analizar la evolución histórica del concepto de estrategia cognitiva, encontramos dos corrientes: por un lado, quienes consideran las estrategias cognitivas, como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general, y, por otro, aquellos que defienden una visión “situada” del aprendizaje estratégico, y la influencia de lo sociocultural sobre la estructura cognitiva del aprendiz (Pozo y otros, 2001).

Desde esta perspectiva sociocultural, se identifican las estrategias cognitivas, como “herramientas de adaptación intelectual” o como las define Wertsch (1993), “herramientas técnicas” vinculadas a una acción.

Por tanto, este estudio ha analizado esa acción desarrollada ante tareas cotidianas vinculadas a dos contextos determinados, y ha identificado y descrito las estrategias cognitivas empleadas.

## **2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La finalidad de esta investigación es indagar en el empleo de estrategias cognitivas en la realización de una tarea, en contextos diferentes. Para ello hemos seleccionado una tarea de la vida cotidiana comúnmente desarrollada por la muestra seleccionada, en dos contextos distintos, uno el supermercado y otro el supermercado on-line.

## **3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

La revisión bibliográfica y de las investigaciones sobre pensamiento estratégico empleado en la resolución de tareas de la vida cotidiana, nos indujo a plantearnos como objetivos de investigación, los siguientes:

1. Identificar las estrategias cognitivas que emplea el alumnado de postgrado en la realización de una tarea cotidiana en un contexto cotidiano.
2. Identificar las estrategias cognitivas que empleo el alumnado de postgrado en la realización de tareas cotidianas en contexto virtual.
4. Comparar el empleo de las Estrategias Cognitivas en función del contexto.

## **4. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA**

La muestra la forman alumnos/as, de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, con una edad comprendida entre los 23 años hasta los 32 años y que han realizado sus estudios en esta facultad.

El trabajo que desempeñan está, en la mayoría de los casos, vinculado a la universidad, lo que ha determinado el fácil acceso a los componentes de la misma.

## **5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

En este estudio hemos empleado como técnica de recogida de datos principal, la observación participante, donde, según Buendía (1998, 2002), la persona observa

simplemente lo que sucede, sin limitar sus observaciones a detalles particulares del comportamiento previamente categorizado. Junto a esta técnica de recogida de datos, hemos empleado:

- a) La entrevista para completar o incrementar la credibilidad de los hallazgos y la información obtenida a través de la observación y también nos ha servido para verificar los descubrimientos más importantes.
- b) Y los informes verbales emitidos en la realización de las tareas por la muestra y recogidos durante la observación participante a modo de conversación.

Todas estas técnicas cualitativas proporcionan descripciones verbales para describir la riqueza y complejidad de los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005).

## **6. ANÁLISIS DE DATOS**

Para llevar a cabo el análisis de datos se elaboró, previamente, un sistema de categorías para la observación empírica de constructos teóricos del tema propuesto, tomando como base la revisión teórica de investigaciones sobre el tema.

Seguimos un proceso deductivo-inductivo en la construcción del sistema de categorías. A partir de la literatura existente elaboramos las grandes categorías (constructos teóricos) que nos permitirán realizar la aproximación empírica a los escenarios de estudio.

Partimos de una clasificación de habilidades cognitivas básicas que tras el uso estratégico de éstas, se transforman en estrategias cognitivas. Las habilidades básicas son: observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, evaluar y transferir. Para poner en marcha cualquiera de estas habilidades de forma estratégica, la toma de decisiones tiene que ser consciente e intencional y que trate de adaptarse lo mejor posible a unas condiciones contextuales para lograr un objetivo o meta, sin olvidar, que las habilidades cognitivas se emplean estratégicamente cuando facilitan la resolución de una tarea (Monereo, 1994).

A partir de aquí, recogimos por vía inductiva los datos e informaciones con los instrumentos y procedimientos explicados anteriormente, según nos marcaba nuestros objetivos de investigación.

El análisis comienza con la aplicación de nuestro sistema de categorías a los datos obtenidos en la resolución de las tareas por parte de la muestra seleccionada, con el fin de facilitar la interpretación, codificación y categorización de dicha información. Esta codificación la realizamos con el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD 6. Cuando se codificaron todos los textos con dicho programa, pasamos a realizar un análisis de frecuencias con el paquete estadístico SPSS en su versión 14.0.

## 7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las conclusiones expuestas a continuación, dan respuesta a los objetivos planteados:

Con respecto al primer objetivo, identificar las estrategias cognitivas que emplea el alumnado de postgrado en la realización de una tarea cotidiana en un contexto cotidiano, encontramos:

Una actividad como es la adquisición de productos, pone en marcha el empleo de estrategias cognitivas para la identificación de las características de los productos y llegar a una elección del mismo, ajustada a sus gustos y preferencias de consumo.

Esto justifica el empleo de estrategias cognitivas en este contexto de manera unánime, como son la *observación analítica* previa a la adquisición del producto para la identificación de las características de ésta y la *comparación de variables cuantitativas y cualitativas* en la toma de decisiones de cada producto. También el empleo de la *estrategia de orden espacial* ha sido característico en este contexto.

Con respecto al segundo objetivo, identificar las estrategias cognitivas que emplea el alumnado de postgrado en la realización de tareas cotidianas en contexto virtual, pasamos a describirlo:

Aquí, a diferencia del contexto cotidiano, los productos no se pueden manipular ni establecer un orden espacial al desplazarse por él. Las estrategias empleadas en este contexto ha sido, la de *inferencia predeterminada por la experiencia* que les ha proporcionado esta tarea en la vida diaria, la de *evaluación de la actividad* como un hecho novedoso al que se enfrentan por primera vez y la de *transferencia práctica* de los conocimientos informáticos y del medio virtual desarrollados con otras actividades y que facilitan el acceso a la página de este supermercado on-line.

La estrategia de *orden* empleada en este contexto es la *procedimental* y la *serial* adaptándose a las instrucciones que marca la página. También la *observación* tiene un papel importante en la toma de contacto con el entorno y la *búsqueda* en la localización de los productos.

En cuanto a la comparación en la utilización de las estrategias cognitivas en función del contexto, éstas, vienen determinados por las características del contexto donde se desarrolla la actividad.

El enfrentarse a un espacio abierto, donde se establecen relaciones interpersonales, donde se manipulan elementos, etc., influye en el empleo de estrategias cognitivas, al igual que al realizar esta misma tarea en un entorno virtual, donde los elementos son observados a través de imágenes fotografiadas y donde se organiza la actividad por medio de procedimientos de acción no de espacios a recorrer.

Esto nos lleva a plantearnos el analizar como las relaciones cara a cara, en el aula, se hacen insustituibles en la construcción del conocimiento ante un medio virtual, pero también, nos lleva a plantearnos qué aportan las TIC a la construcción de conocimiento que las hacen, asimismo, ineludibles. Las TIC no solo están cambiando la forma de estudiar de los alumnos

sino que están cambiando su mente (Monereo, 2004). Saber no es poseer conocimiento, sino conocer dónde encontrarlo y adquirirlo, tanto en actividades cotidianas como académicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENDÍA, L. (1998). Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. (2002). La observación científica en educación social y animación sociocultural, en López, F. Y Pozo, T: *Investigar en educación social*. Consejería de Relaciones Institucionales. Sevilla.
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E. y GONZÁLEZ, G. (2007). The Resolution of Daily Tasks in Virtual Contexts. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, Volumen, 2*
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E., GONZÁLEZ, G. y PEGALAJAR, M. (2007). Estrategias cognitivas que utilizan hombres y mujeres para tomar decisiones en contextos cotidianos. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 19-34.
- CAPON, N. Y KUHN, D. (1979). Logical reasoning in the supermarket: adult females use of a proportional reasoning strategy in an everyday context, en *Developmental Psychology* 15(4) (1979), pp. 45-452.
- CARRAHER, T.N., CARRAHER, D. y SCHLIEMANN, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in the schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- DÍAZ, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Documento electrónico: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- GAY, J. y COLE, M. (1967). *The new mathematics and an old culture*. New york: Holt, Rinehart & Winston.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación.
- MONEREO, C. (2003). Internet y competencias básicas. *Aula de innovación educativa*; 126; 16-20
- MONEREO, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- MONEREO, C. (2004). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, number 9 (November 2004). <http://www.ub.es/multimedia/iem>.
- POZO, J.I., MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento, en Marchesi, Coll Y Palacios. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Madrid: Alianza.
- ROGOFF, B. y LAVE, J. (1984). *Every day cognition. The development in social context*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- SAXE, G. B. (1989). Selling candy: A study of cognition in context, en *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 11 (1y 2) pp. 19-22.
- SCRIBNER, S., FAHRMEIER, E. (1982). *Practical and theoretical arithmetic: some preliminary findings*. Industrial Literacy Project, Working Paper n. 3. Graduate Center, CUNY.
- WERTSCH, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural, En James V. Wertsch, Pablo Del Río Y Amelia Álvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones, teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- WERTSCH, J.V. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.



# **ESTUDIO ANALÍTICO SOBRE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA (1976-2007)**

**Marian Blanco González y Luis Carro Sancristóbal, *Universidad de Valladolid***

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El propósito de este estudio ha sido analizar la producción científica sobre la educación especial en España difundida en publicaciones periódicas y tesis doctorales. El estudio se ha realizado a partir de los resúmenes de artículos publicados en revistas recogidas en la base de datos del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT, antiguo CINDOC) y de resúmenes de tesis doctorales recogidas en la base de datos TESEO. Para ello, han sido recuperados todos los artículos y tesis doctorales que en ambas bases de datos aparecen clasificados de acuerdo al descriptor “educación especial”. La recuperación de la información a través de descriptores de tesauros viene justificada porque dichos lenguajes documentales evitan la ambigüedad semántica por medio de la univocidad de los términos y logran así una normalización en el lenguaje utilizado entre profesionales.

Esta investigación surge como búsqueda de respuestas a una curiosidad que está relacionada con el hecho de que desde siempre la educación se ha considerado más un arte que una ciencia, donde el ingenio personal y el “sentido común” parecen tener más importancia que los conocimientos científicos y la investigación. Basándonos en el trabajo diario de aula, podemos comprender que casi los mismos problemas educativos continúan a pesar de los intentos por resolverlos con sentido común, lo que sugiere la falacia de la confianza en dicho sentido común. Por otro lado, la educación especial ha estado desde sus principios muy relacionada con la medicina, de hecho algunas de las figuras emblemáticas en la historia de la educación especial provenían de ese ámbito. Curiosamente, en contraste con las investigaciones relacionadas con aspectos médicos y farmacológicos, que se difunden rápidamente y son apreciadas por los profesionales del campo; la investigación en educación parece ajena a la práctica diaria en un aula. De hecho, las investigaciones, si es que llegan a



conocerse entre los maestros, son consideradas, casi siempre y a priori, inútiles para la práctica educativa por quienes se dedican a la enseñanza. Los constantes retos y desafíos que supone para una maestro/a atender a la diversidad en el aula justifican la necesidad de un respaldo científico en este sentido, la investigación está en la base del reconocimiento y “dignificación” docente pues supone no considerar la educación una actividad tan simple que ni siquiera necesite el respaldo de un corpus científico sólido (Escudero Escorza, 2006). Todos los maestros/as comparten entre ellos sus experiencias y modos de hacer, podríamos casi hablar de “investigación” de tradición oral que se pierde porque las experiencias no llegan a describirse, compararse, analizarse, explicarse, proyectarse, confirmarse y/o evaluarse de un modo sistemático y con rigor metodológico. Además la gran cantidad de material científico que se produce y acumula cada año en relación a una disciplina dificulta enormemente la posibilidad de conocimiento de todo lo que se investiga (Loewenberg Ball & Forzani, 2007). Y esta dificultad justifica la importancia de las investigaciones de síntesis ya que son una herramienta de difusión del conocimiento científico. Nos hemos aproximado a la investigación de síntesis a través de los métodos bibliométricos porque, a pesar de sus limitaciones (Licea de Arenas & Santillán-Rivero, 2002), son útiles para acercarnos a una realidad y los datos que nos proporcionan, utilizados prudentemente, presentan la mejor visión que hoy podemos tener para el evaluar el desarrollo de la ciencia en un determinado campo o área de estudio (Carro Sancristóbal, 2002; Fernández Cano, 1995; Rueda-Clausen; Villaroel Gutiérrez, & Rueda-Clausen Pinzón, 2005).

## 2. METODOLOGÍA

Entendemos por metodología el estudio de los modos o maneras de llevar a cabo algo e incluye los métodos, las técnicas, las tácticas, las estrategias y los procedimientos que utilizará el investigador para lograr los objetivos que se plantea en su estudio. El engranaje de todo el estudio que presentamos se realiza desde la perspectiva de la metodología de la Investigación Holística. En la holística no se hace diferenciación entre la llamada “investigación cualitativa” e “investigación cuantitativa” porque lo cuantitativo y lo cualitativo no tiene que ver con ningún modelo epistémico ni con ningún tipo de investigación sino que hace referencia a las técnicas de recolección y análisis de los datos; de modo que toda investigación tiene aspectos cualitativos y cuantitativos. La investigación holística surge como una necesidad de proporcionar criterios de apertura y una metodología más completa y eficiente presentando la investigación como un proceso global, de continuidad evolutiva, integrador, concatenado y organizado (CONICIT, SYPAL & FUNDACITE, 1999). La investigación holística busca superar cualquier tipo de reduccionismo científico y metodológico y busca la epistemología de la complementariedad, que supere cualquier disociación teórica o práctica (Martínez Miguélez, 1997). Por ejemplo, permite al científico planear y orientar su trabajo dentro de una visión amplia pero al mismo tiempo precisa, comprendiendo que su trabajo forma parte de una actividad continua, insertada en el proceso dinámico de la evolución social y científica (CONICIT et al., 1999). Para trabajar con la investigación holística el científico debe tener una actitud abierta e incluyente (Cerdeira Gutiérrez, 1994). La fragmentación del conocimiento se produce cuando se separa la filosofía, la ciencia, el arte y la espiritualidad. Todos estos procesos deben estar integrados ya que forman una totalidad, una visión integral de la realidad.

En la investigación holística, los tipos de investigación más que modalidades constituyen etapas del proceso investigativo universal y los diseños de investigación representan modalidades más específicas dentro de cada holotipo de investigación (en nuestro

caso nos situamos en el holotipo de investigación analítica). La determinación del diseño de investigación se basa en los siguientes criterios: Amplitud del foco, perspectiva temporal y contexto o fuentes de información: fuente viva, fuente documental o ambos tipos de fuentes.

Nosotros estamos hablando de una investigación con un diseño analítico univariado, evolutivo retrospectivo y documental.

**Unidades de estudio: selección de fuentes y descriptores:** Las unidades de estudio para esta investigación son 1010 registros que en la base de datos ISOC del IEDCYT (antiguo CINDOC) corresponden al descriptor “educación especial” y 188 registros que responden al mismo descriptor en la base TESEO de tesis doctorales. Todos los registros corresponden al periodo de tiempo desde 1976 hasta 2007.

**Criterios de análisis. Matriz de análisis:** Para analizar los datos recogidos se ha elaborado una matriz de análisis basada en el estudio de indicadores bibliométricos de productividad y contenido; se han estudiado la mayor parte de los indicadores posibles, no solo individualmente sino también a través de tablas de referencias cruzadas para realizar múltiples combinaciones entre los datos estudiados.

El patrón “temporalidad” va a ser una de las categorías más importantes por ser común al resto y porque combinada con otras nos va a permitir ver la evolución y va a dibujar, literalmente, el “electrocardiograma” o el estado de la Educación Especial y su producción científica en España.

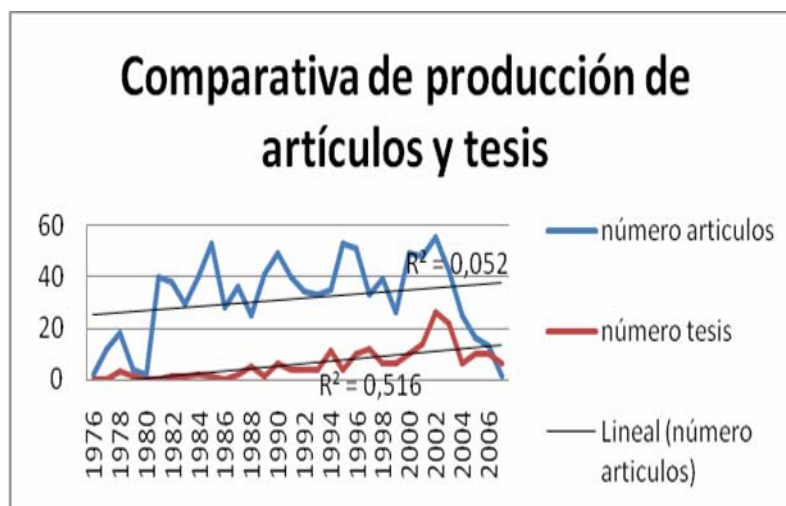
Los **indicadores de productividad** que seleccionamos para el análisis son los siguientes: Autoría: referida al primer firmante de los artículos así como al resto de los autores, coautores y colaboradores; Filiación de los autores según su procedencia geográfica entendida ésta como lugar de trabajo. Ley de Bradford; cronología de los artículos y tesis doctorales, fechas; cantidad de trabajos por autor o trabajos por revista para mostrar la producción científica tanto de autores como de publicaciones periódicas (Ley de Lotka).

Los **indicadores de contenido** que vamos a analizar son los siguientes: número de palabras significativas en los títulos de los artículos y tesis doctorales; terminología más utilizada en los índices de clasificación y descriptores de las unidades de estudio; extensión o paginación, número de páginas por artículo.

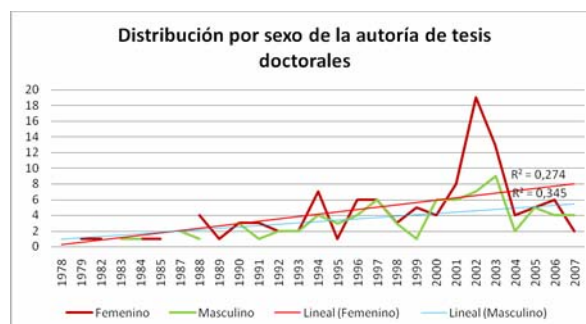
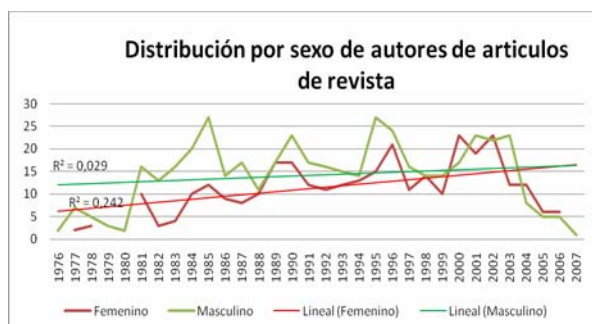
### 3. RESULTADOS

En el gráfico 1 aparece la distribución temporal de la productividad de artículos y tesis.

Vemos que la productividad de artículos en publicaciones periódicas y la defensa de tesis ha tenido una evolución casi paralela, con picos y valles coincidentes en periodos de tiempo muy próximos. Observamos también cómo la promulgación legislativa frecuentemente contribuye al incremento en la producción científica.



### La productividad tiene género



Vemos en el gráfico 2 la prevalencia masculina en la producción de artículos en publicaciones seriadas; mientras que en el gráfico 3, referente a tesis doctorales, es mayor el número de mujeres autoras, con un 57% del total.

Teniendo en cuenta tanto la productividad de artículos como el número de tesis doctorales dirigidas y las veces que han sido convocados a formar parte de un tribunal de evaluación de tesis, el nombre de las personas más relevantes o con mayor visibilidad en el ámbito de la Educación Especial en España aparece en el siguiente gráfico:

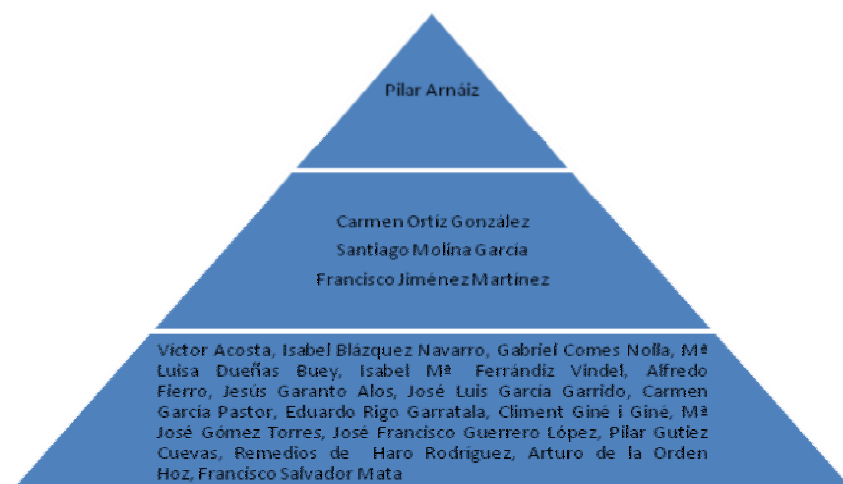


Gráfico 4 Distribución por directores más productivos

### Los títulos de las revistas

Hemos realizado un listado de las 10 revistas más productivas indicando el número de artículos a lo largo de 31 años:

Revistas de mayor productividad general	Nº Artículos	Revistas de mayor productividad en investigaciones	Nº Artículos
Siglo Cero	114	Siglo Cero	16
Quinesia. Revista de Educación Especial	78	RIFP	8
Cuadernos de Pedagogía	51	Revista de Educación (Madrid)	6
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFP)	41	Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica	6
Escuela en Acción	33	Revista de Ciencias de la Educación (Madrid)	5
Revista de Educación (Madrid)	26	Revista Española de Pedagogía	4
Bordón	26	Bordón	3
Revista de Ciencias de la Educación (Madrid)	23	Educación	3
Revista Galega do Ensino	20	Anales de Pedagogía	3
Revista Española de Pedagogía	18	Revista de Enseñanza Universitaria	3
Educación	18	RIE. Revista Investigación Educativa	3

La tabla nos permite observar el desequilibrio entre la gran cantidad de artículos publicados y la investigación que se llega a difundir, mostrando que se escriben pocos artículos sobre investigaciones llevadas a cabo.

### Los títulos

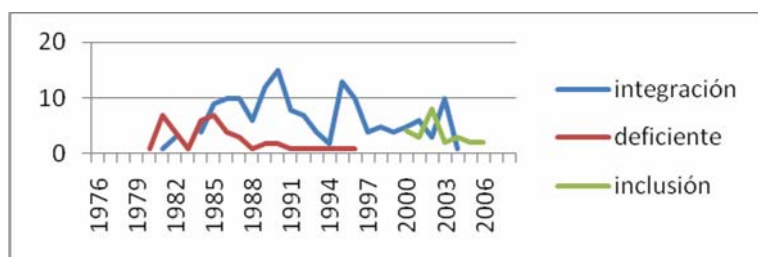
Hemos analizado los términos que más se repiten en los títulos tanto de los artículos como de las tesis doctorales, seleccionando las 30 palabras más frecuentes que enumeramos a continuación: especial, educación, integración, educativa, necesidad, alumnado, niños, escolar/es, profesores, atención, formación, diversidad, centro, deficiente, escuela, educativo,

mental, desarrollo, investigación, aprendizaje, evaluación, apoyo, curricular, persona, experiencia, intervención, perspectiva, nuevo, orientación, inclusión

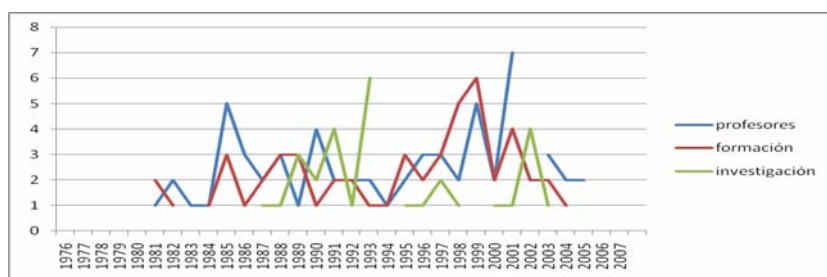
Posteriormente hemos analizado las palabras de los títulos relacionándolas con los años de su publicación, es decir, hemos determinado con qué frecuencia fueron utilizadas las palabras y en qué años y esto nos ha dado una visión muy interesante de la evolución en el uso de las palabras.

### Evolución de las palabras en los títulos de los artículos de revista:

Los siguientes gráficos muestran la evolución temporal y la frecuencia del uso de las palabras deficiente, integración, inclusión, profesores, formación, investigación, apoyo, persona, adaptación y formación, diversidad y escuela.

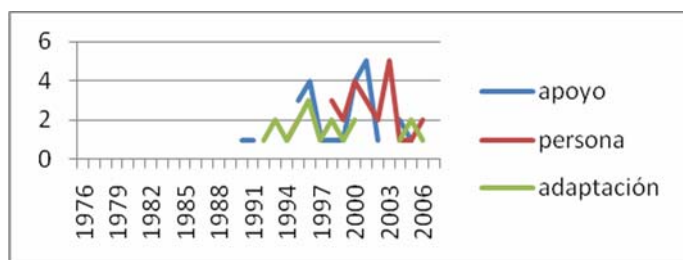


Integración es el término más utilizado a lo largo del tiempo y parece haber sido sustituido por la palabra “inclusión” a partir del año 2004.

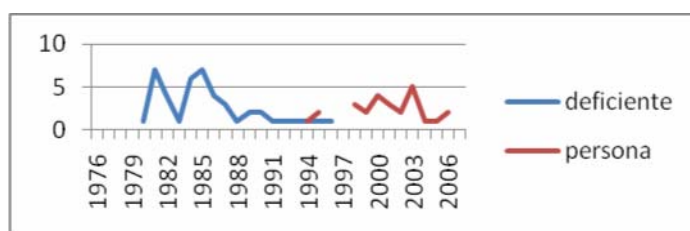


El término “formación” tiene dos momentos de caída que resultan cuanto menos curioso en el ámbito español, uno en el año 1986 (recordemos que en el año 1985 comienza el plan experimental de integración

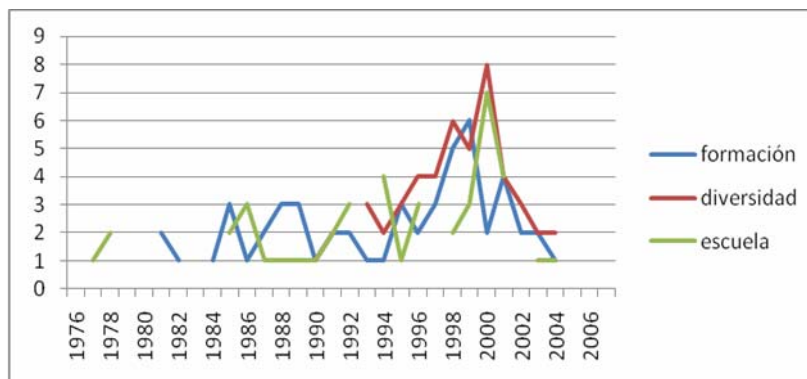
escolar) y otro en 1990 (con la LOGSE). Investigación ha sido una palabra de uso intermitente que no se ha vuelto a utilizar desde el año 2003.



El gráfico muestra que ninguna de las 3 palabras aparecen hasta el año 1990 y que el uso de la palabra persona coincide con el desuso de la palabra “deficiente”, este detalle en el cambio del uso de una palabra por otra resulta muy gráfico y muy significativo.

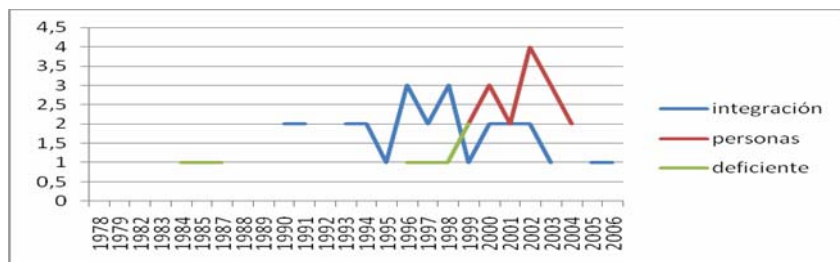


Vemos en el gráfico que la evolución de la trayectorias de las palabras escuela, formación y diversidad comienzan a tener una evolución similar a partir del año 1994 (Declaración de Salamanca), esto nos sugiere que son años en los que se presta gran interés a la formación de cara a la atención a la diversidad



### Evolución de las palabras en los títulos de las tesis doctorales

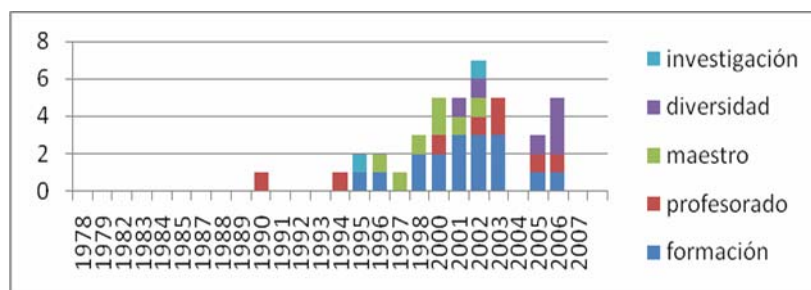
Hemos analizado también en qué años fueron más utilizadas las palabras. Volvemos a observar cómo la palabra “persona” aparece en el gráfico como continuación de la palabra “deficiente”, recordemos que no es la primera vez que lo observamos. La década de los 90 y los primeros años del siglo XXI han sido muy importantes en cuanto al formento de la visibilidad de las personas con discapacidad (Grau Rubio, 1998), con la Declaración de Salamanca (1994), la



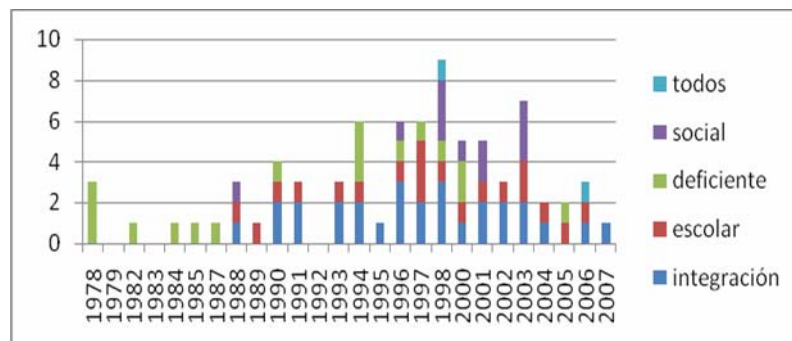
creación de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (1996), la Declaración de Washington (1999), por las que se comienza el movimiento de autodeterminación de las personas con discapacidad; la Declaración de Madrid (2002), fruto del Congreso Europeo sobre Discapacidad; la proclamación del año 2003 como Año Europeo de las personas con Discapacidad y la Declaración de Lisboa: opiniones de los jóvenes sobre inclusión educativa (2007).

La palabra formación incrementa su presencia en los títulos de las tesis unida muy frecuentemente a maestro o profesorado. Resulta llamativo que la palabra diversidad no aparezca en un título de tesis hasta el año 2001, más de una década después de la publicación del LOGSE (López Torrijo & Carbonell Peris, 2005).

La palabra formación incrementa su presencia en los títulos de las tesis unida muy frecuentemente a maestro o profesorado. Resulta llamativo que la palabra diversidad no aparezca en un título de tesis hasta el año 2001, más de una década después de la publicación del LOGSE (López Torrijo & Carbonell Peris, 2005).



Integración, escolar, social y deficiente es una relación de palabras que empiezan a aparecer a partir del año 1996 y la relación “integración-social-escolar-deficiente y todos” no se produce



hasta 1998, es decir, cuatro años después de la Declaración de Salamanca, dos años después de la carta de Luxemburgo para una escuela para todos y de la creación de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, un año más tarde del Tratado de Ámsterdam, o dicho de otro

modo; después de múltiples reconocimientos a nivel europeo e internacional del derecho de todas las personas a formar parte de una comunidad.

#### 4. CONCLUSIONES

Este estudio, aún en proceso de desarrollo, apunta una importante conclusión. La necesidad de seguir analizando las características y condiciones de las investigaciones realizadas en educación especial. En este sentido, cuando se han agrupado los trabajos publicados y se analiza de forma retrospectiva el conjunto se pueden apreciar condiciones contradictorias y lagunas, así como el grado de aprovechamiento que una investigación tiene entre los miembros de una determinada comunidad científica (Moriña Díez, 2005; Segovia Pérez, 1997). Al revisar el tipo de investigación se observa que la gran mayoría está realizada por expertos externos y ajenos a la realidad en la que los profesionales desarrollan su tarea, siendo necesaria una mayor comunicación entre investigadores y consumidores de los resultados de investigación. El análisis de los conceptos y términos a lo largo del tiempo arroja una interesante radiografía de la evolución en la sociedad acorde con los diferentes momentos por los que pasa el sistema educativo, dibujando un panorama que necesita de una continua revisión entre lo que se hace público a través de las publicaciones y lo que sucede en la realidad de los centros escolares.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, & MINISTERIO DE EDUCACIÓN PORTUGUÉS. (2007). *Declaración de Lisboa: opiniones de los jóvenes sobre inclusión educativa*. Recuperado a partir de [www.european-agency.org/site/info/publications/agency/flyers/docs/Declaration%20ES.pdf](http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/flyers/docs/Declaration%20ES.pdf).
- CARRO SANCRISTÓBAL, L. (2002). *Análisis bibliométrico y normalización científica de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1987-2001)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- CERDA GUTIERREZ, H. (1994). *La investigación total: la unidad metodológica en la investigación científica (reimpr.)*. Santa Fe de Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- CONGRESO EUROPEO SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2002). *Declaración de Madrid: no discriminación, más acción positiva es igual a inclusión social*.
- CONICIT, SYPAL, & FUNDACITE. (Mayo 1999). *Memorias de las primeras jornadas internacionales de investigación holística*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- GRAU RUBIO, C. (1998). *Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- HELIOS II. (1996). *Carta de Luxemburgo: hacia una escuela para todos*. Bruselas: Comisión Europea.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa (BOE 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE 30 de abril de 1982).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE 21 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo de 2006).
- Licea de Arenas, J., & Santillán- Rivero, E. G. (2002). Bibliometría ¿para qué?, *Biblioteca Universitaria Nueva Época*, 5(1), 3-10.
- LOEWENBERG BALL, D., & FORZANI, F. M. (2007). What makes education research "educational"? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540.
- LÓPEZ TORRIJO, M., & CARBONELL PERIS, R. (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. (1993). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica (2. ed.)*. Barcelona: Gedisa.
- MORIÑA, A. (2005). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- MOVIMIENTO DE VIDA INDEPENDIENTE Y DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (1999). *Declaración de Washington*. Recuperado a partir de [www.ilru.org/html/projects/international/40-decla-spa.htm](http://www.ilru.org/html/projects/international/40-decla-spa.htm).
- RUEDA-CLAUSEN, C. F., VILLAROEEL GUTIÉZ, C., & RUEDA-CLAUSEN PINZÓN, C. E. (2005). Indicadores bibliométricos: origen, aplicación, contradicción y nuevas propuestas, *MedUNAB*, 8(1), 29-36.
- SEGOVIA PÉREZ, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado: primaria y secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien (Tailandia): UNESCO.
- UNESCO, & M.E.C. (1994). *Declaración de Salamanca*. Recuperado a partir de [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)





# **VALIDACIÓN DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LOS CUESTIONARIOS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA PARENTAL EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR (PCF) <sup>1</sup>**

**Carmen Orte, Lluís Ballester y Martí X. March, *Universitat de les Illes Balears***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989), que es un programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas. Está considerado un programa modelo en la clasificación hecha por el Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso, medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida.

La adaptación hecha por nuestro equipo (Orte y GIFES, 2005a, 2005b, 2006), ha procurado alcanzar estos mismos criterios, de forma que en el PCF se ha utilizado un diseño de evaluación pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. En cuanto a los instrumentos, tras su adaptación, se han empleado los previstos por el SFP, junto con otros instrumentos que se adecuan a los factores que se pretende evaluar, que han sido validados para población española. En el presente trabajo se presentan los resultados de la validación de la adaptación

---

<sup>1</sup> Versión 7-12 años del Strengthening Family Program (Karol Kumpfer) en España.

española de los instrumentos desarrollados en el SFP<sup>2</sup> para la evaluación de los hijos y los aspectos relevantes, para la evaluación de la competencia parental, de la dinámica familiar.

El PCF se compone de un currículum muy estructurado basado en el conjunto de la familia, de 14 semanas de duración (3 meses), que incluye tres programas de aplicación simultánea en una única sesión de 2-3 horas de duración, una vez por semana: un programa de formación de habilidades de los padres y madres, uno de los hijos e hijas y otro programa conjunto de formación de la familia. Así pues, el programa permite una intervención en los diversos niveles del funcionamiento familiar, siendo los principales objetivos para la familia, los padres y madres y los hijos o hijas los siguientes: mejorar las relaciones familiares; aumentar las habilidades parentales; mejorar el comportamiento de los hijos e hijas; aumentar la competencia social de los hijos e hijas; reducir o prevenir el consumo de drogas y de alcohol.

Aunque la evaluación de las diversas dimensiones de la familia ha sido ampliamente estudiada aún no se cuenta en España con suficientes herramientas de evaluación de la competencia familiar y las relaciones entre los miembros de la familia que conviven en la misma vivienda, se necesita disponer de instrumentos válidos y fiables. En este contexto cabe destacar sin embargo, el trabajo realizado por la profesora Karol Kumpfer, quien elaboró un instrumento de evaluación orientado a conocer la situación de las familias que participaban en el PCF. El citado instrumento consta de dos cuestionarios: uno destinado a los padres y otro a los hijos. Establece un procedimiento de análisis que permite diferenciar la situación inicial de la situación al final de la participación en el PCF. El trabajo realizado por la profesora K. Kumpfer requiere de su adaptación y validación en el contexto español. Ese es el trabajo realizado por el equipo GIFES a lo largo de 2004-2008.

La evaluación familiar se ha definido como la determinación del significado, importancia, valor o peso de las características del sistema familiar incluyendo aspectos de la estructura familiar, las relaciones intrafamiliares y las interacciones básicas con su contexto social. Además, se debe disponer de evaluaciones sobre los aprendizajes realizados a lo largo de las sesiones de las que consta el PCF. Evaluar la competencia familiar y sus procesos es una tarea compleja por la cantidad de factores que inciden. Añadiéndose a la complejidad del sistema familiar, nos encontramos con desacuerdos en la definición operativa de conceptos, tales como: clima familiar, implicación o conflicto parental y otros relevantes; por lo cual la evaluación se vuelve aún más difícil. Las variadas conceptualizaciones teóricas plantean definiciones y comprensiones muchas veces diversas de los distintos fenómenos y procesos que se desarrollan en la familia. Por eso la opción de la profesora Kumpfer y su equipo, se basó en la selección de las subescalas desarrolladas en cuestionarios validados para la población de estados unidos.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Procedimiento**

La adaptación de los cuestionarios va más allá de la traducción de los ítems; de una traducción del inglés al español sólo cabe esperar que, en español, los ítems permitan evaluar

---

<sup>2</sup> Desde ahora se denominará al programa por las siglas de su adaptación española realizada por el equipo GIFES: PCF, es decir, Programa de Competencia Familiar.

los mismos constructos que los originales, que los ítems tengan un comportamiento psicométrico similar al que tenían en el contexto original. El primer paso fue realizar la traducción de los elementos originales. Este proceso fue realizado con supervisión profesional. El objetivo de la traducción y adaptación al español, era obtener enunciados claros, comprensibles y sensibles al contexto español. Se redactaron algunos ítems específicos para la adaptación española, referidos la estructura familiar. Una primera versión de estos enunciados fue revisada por los miembros del equipo de la adaptación española. El resultado fue la preparación de dos nuevos cuestionarios en castellano, finalmente comprobados por la propia profesora Karol Kumpfer en sesiones realizadas en España a lo largo de 2005.

Los cuestionarios resultantes son los que se han sometido al proceso de validación realizado a lo largo de 2005-2008. Al adaptar los cuestionarios de la profesora Kumpfer, nuestro equipo ha tenido en cuenta una serie de criterios, en primer lugar el tipo y la cantidad de información que desean recoger. Una recogida de información excesivamente detallada puede dar lugar a cuestionarios más largos que los originales, que amplíen la información, pero que requieran un tiempo excesivo para los padres e hijos. Por otro lado, si en los cuestionarios no se detallan las informaciones suficientemente y se omiten datos clave, los evaluadores pueden perder información relevante o tendrán que usar cuestionarios suplementarios. La adaptación española, por estos motivos, ha respetado las dimensiones de los cuestionarios originales, así como su contenido y estructura, adaptando cuidadosamente el repertorio de ítems según criterios culturales y de validez.

El equipo GIFES realizó, de enero de 2005 a julio de 2008, nueve aplicaciones completas. Una parte importante de las aplicaciones, concretamente cinco de ellas, se realizó en programas del Proyecto Hombre España (PH). Para completar la representatividad de las familias evaluadas se realizaron cuatro aplicaciones en centros de servicios sociales (SS SS). Los controles, también considerados en la presente investigación se realizaron en Proyecto Hombre, Servicios de Protección de Menores y otras asociaciones de atención a familias, en especial, en la Asociación Balear de Infancia y su Entorno (ABIE). Las aplicaciones del programa fueron las siguientes:

- 2005-1: Aplicación a 1 GE de PH de Palma, contando con 3 GC de PH en Sevilla, Córdoba y Alicante. Inicio: 28 de enero de 2005. Finalización: 13 de mayo de 2005.
- 2005-2: Aplicación a 1 GE de PH de Palma, contando con 1 GC de PH en Barcelona. Inicio: 7 de octubre de 2005. Finalización: 27 de enero de 2006.
- 2006-3: Aplicación a 1 GE de PH de Barcelona, contando con 1 GC de PH en Palma. Inicio: 3 de marzo de 2006. Finalización: 9 de junio de 2006.
- 2006-4: Aplicación a 1 GE de SS SS del Ayuntamiento de Palma (RIBA-La Soledat), contando con 1 GC del Servicio de Protección de Menores, formado por familias de Mallorca. Inicio: 10 de nov. de 2006. Finalización: 9 de marzo de 2007.
- 2007-5: Aplicación a 1 GE de PH de Palma, contando con 1 GC del Servicio de Protección de Menores, formado por familias de Mallorca. Inicio: 16 de marzo de 2007. Finalización: 29 de junio de 2007.
- 2008-6, 7, 8 y 9: Aplicación a cuatro grupos de servicios sociales de Mallorca (dos del Ayuntamiento de Palma -Est y Llevant Nord-; uno en Inca y otro en Manacor). Estas últimas cuatro aplicaciones se controlaban entre ellas. Inicio: 4 de abril de 2008. Finalización: julio de 2008.

Además de las familias evaluadas en las diversas aplicaciones, tanto como grupos experimentales o como grupos de control, se realizaron evaluaciones independientes en

servicios de atención a pacientes en proceso de rehabilitación tras el abandono del consumo de drogas de la Comunidad Autónoma de Castilla-León (Burgos, León, Salamanca, Segovia, Soria y Valladolid); así como a 21 familias de un servicio de apoyo a parejas separadas con hijos en la Asociación Balear de Infancia y su Entorno (ABIE).

Para la selección de las familias, todos los sujetos implicados debían cumplir los criterios de inclusión considerados, excluyendo a quienes cumplieran alguno de los criterios de exclusión.

<p><b>CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS PADRES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico de adicción en uno de los padres o con expediente abierto en servicios sociales.</li> <li>• Encontrarse en proceso de tratamiento.</li> <li>• Con hijos/as a su cargo entre 7 y 12 años.</li> <li>• Sujetos motivados a incorporarse al grupo o en participar en la evaluación.</li> <li>• Nivel de atención y cooperación razonables (según evaluación profesional).</li> <li>• Para los participantes en los grupos experimentales: sujetos capaces de participar constructivamente, una vez por semana, durante 14 semanas.</li> </ul> <p><b>CRITERIOS DE EXCLUSIÓN DE LOS PADRES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Severa dependencia a drogas.</li> <li>• No aceptación del programa o la evaluación.</li> <li>• Existencia de sintomatología mental no estabilizada.</li> <li>• Evidencia de retraso mental o déficit atencional severo.</li> </ul>	<p><b>CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS HIJOS/AS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para los participantes en los grupos experimentales: que sus padres participen en el grupo psicoeducativo para padres</li> <li>• Que tengan entre 7-12 años</li> </ul> <p><b>CRITERIOS DE EXCLUSIÓN DE LOS HIJOS/AS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Severa dependencia a drogas.</li> <li>• No aceptación del programa o la evaluación.</li> <li>• Existencia de sintomatología mental no estabilizada.</li> <li>• Evidencia de retraso mental.</li> <li>• Déficit atencional severo.</li> <li>• Problemas de conducta severos</li> </ul>
--	--

## 2.2. Muestra

La muestra incluye padres y madres (o figuras parentales sustitutivas), así como sus hijos entre 7 y 12 años. En algunos casos se flexibilizó el criterio de edad, por lo que respecta al límite superior. Las edades consideradas no siempre responden a la edad mental de los menores, por lo que en unas pocas ocasiones se aceptaron hijos o hijas de hasta 14 años. La situaciones de flexibilización de las edades, además de la edad mental, tuvieron en cuenta la estructura del grupo familiar: la presencia de un hermano menor en el grupo experimental que recomienda no excluir al hermano mayor, el papel jugado por el hijo de 14 años en la dinámica familiar, etc. Finalmente, la muestra considerada tiene las siguientes características de localización territorial, edad y sexo.

LOCALIZACIÓN	PADRES y MADRES Casos evaluados	HIJOS e HIJAS Casos evaluados
TOTAL	223	178
Media de edad	40,12	9,96
Edad mínima	23	7
Edad máxima	69	14

Desviación estandar	6,056		1,90
Hombres	86 (38,6%)		82 (46,1%)
Mujeres	137 (61,4%)		96 (53,9%)

Por lo que respecta a los padres, los participantes residen en 10 provincias diferentes: Alicante, Barcelona, Burgos, Córdoba, León, Islas Baleares, Salamanca, Segovia, Sevilla, Valladolid. Aunque el 55,61% residían en diversas localidades de Mallorca, la gran mayoría de estas familias no eran autóctonos de Mallorca. En cualquier caso, las diferencias observadas entre las diversas localidades del estado no son significativas, representando bastante bien la situación de las familias en diversas situaciones de dificultad social.

### 2.3. Instrumentos

Se valida un instrumento formado por dos cuestionarios diferenciados y complementarios, con una modalidad para los hijos y otra para los progenitores. El diseño original se realizó a partir de ítems específicos preparados por la profesora Kumpfer y su equipo, pero también seleccionando subescalas completas de instrumentos de referencia validados para la población de Estados Unidos, como la batería BASC (Reynolds y Kamphaus).

#### Cuestionario para padres y madres<sup>3</sup>

Consta de seis secciones de fácil y rápida respuesta, incluyendo 135 ítems. En las aplicaciones realizadas se ha podido comprobar que se puede contestar en menos de treinta minutos. La mayoría de las cuestiones han sido diseñadas directamente por la profesora Kumpfer y su equipo. Este cuestionario es básico para la evaluación de las familias y los cambios que se espera desarrollar con la aplicación del programa (PCF).

1. Después de una serie de datos de identificación básicos (nombre, código familiar, centro y fecha), se incluyen 15 preguntas que describen las características básicas, de tipo sociodemográfico y de relaciones de la familia.
2. Una segunda sección incluye los 40 ítems de la Escala de los Padres (Kumpfer, 1989)<sup>4</sup>, centrada en la relación de los padres con sus hijos. Se trata de enunciados de autoevaluación personal de los padres, así como de relación entre padres e hijos.
3. La tercera sección está formada por cinco opciones de Consumo de Alcohol y Drogas por los Padres (SAMHSA GPRA/NIDA).
4. La cuarta sección, incluye 12 ítems sobre las fuerzas de la familia, su resiliencia (Kumpfer, 1997). Los ítems incluidos se han tomado de la *Family Strengths/Resilience Scale* desarrollada por Kumpfer and Dunst (1998).
5. La quinta sección incluye una serie de actividades que pueden realizar conjuntamente padres e hijos, indicando con qué frecuencia las realizan y aproximadamente durante cuánto tiempo. Esta lista de actividades fue elaborada por la profesora Kumpfer.
6. La sexta y última sección incluye 44 observaciones del padre o madre de las actividades de sus hijos extraídos de POCA-R<sup>5</sup> (Kellam).

<sup>3</sup> El original se denomina "SFP Parent Interview Questionnaire".

<sup>4</sup> La escala original para los padres Kumpfer (1989) incluía 24 ítems, presentes en el cuestionario, los cuales consideran las habilidades parentales, la parentalidad positiva, la implicación parental, la supervisión parental y la eficacia parental. Esta sección incluye también una serie de ítems basados en la *Social Skills Rating System (SSRS)*, desarrollada por Gresham and Elliott (1990); también incluye ítems basados en la *Family Environment Scales* (Moos, 1974) para la evaluación del conflicto familiar, la cohesión, la comunicación y organización.

### Cuestionario para hijos e hijas <sup>6</sup>

Consta de seis secciones para hijos de 7 o más años, incluyendo 134 ítems. En las aplicaciones realizadas se ha podido comprobar que se puede contestar en poco más treinta minutos, siempre con la presencia del evaluador. Se estructura de la siguiente manera:

1. A los menores se les plantean menos cuestiones de identificación que a los padres, se considera que la identificación de la familia es una responsabilidad paterna.
2. La segunda sección incluye los 22 ítems de relación con el padre y otros 22 referidos a la relación con la madre, desarrollados por la profesora Kumpfer. Se trata de los mismos ítems con variaciones de género.
3. La tercera sección, con la misma modalidad de respuesta, incluye 10 ítems sobre temas complementarios: cinco sobre dinámica familiar (reuniones, discusiones, etc.); tres más sobre dificultades en la escuela; dos más sobre consumo de tabaco y alcohol.
4. También se incluyen 40 ítems para la evaluación de la conducta de los hijos, presentados con una pregunta genérica ("¿Con qué frecuencia TÚ ...?"), tomados y modificados de los cuestionarios CBCL (Achenbach y Edelbrock) y BASC (Reynolds y Kamphaus) para las edades consideradas.
5. La quinta sección incluye 18 ítems referidos las habilidades sociales de los menores. A partir de una pregunta genérica ("¿Con qué frecuencia se te da bien ...?"), se plantean cuestiones que se espera que mejoren con la participación en el programa.
6. La última sección incluye la misma serie de siete actividades que pueden realizar conjuntamente padres e hijos, presentada en el cuestionario de padres.

Ambos cuestionarios incluyen las variables más relevantes de la evaluación. También se incluyen seguimientos de la participación e implicación de los sujetos, así como evaluaciones de las sesiones.

### 3. RESULTADOS

Se ha realizado un análisis factorial de los dos cuestionarios, de acuerdo a la opción basada en el análisis de componentes principales, optimizados mediante rotaciones varimax, con la finalidad de evaluar si la estructura que teóricamente poseen, considerando las dimensiones evaluadas, se confirma a través de las interrelaciones empíricas de los ítems incluidos.

Tras este análisis se identificaron todos los factores previstos, coincidiendo con los encontrados por los autores de la escala, aunque con algunos problemas de solapamiento de factores. Es decir, hay conjuntos de ítems que parecen informar parcialmente de dos factores a la vez. Sin embargo, dichos factores se refieren a constructos muy similares.

El análisis permite diferenciar nueve factores principales: los cuatro primeros en el cuestionario de los padres, los cinco restantes en el cuestionario de los hijos.

FAMILIAS-PADRES	HIJOS/AS
EPIS 1 Relación positivas de los padres con sus hijos	FACT 1 Implicación-supervisión parental
EPIS 2 Control del conflicto familiar	FACT 2 Control del conflicto familiar
EPIS 3 Organización familiar	FACT 3 Control de problemas escolares

<sup>5</sup> El *Parent Observation of Children's Activity* de Kellam, es una adaptación del *Child Behavior Checklist* de Achenbach y Edelbrock.

<sup>6</sup> El original se denomina "SFP Children's Interview Questionnaire".

RESI Resistencia-fuerza de familiar	FACT 4 Habilidades sociales
	FACT 5 Capacidad para poner límites a los estímulos negativos

Estos nueve factores se deben completar con las escalas que aporta el cuestionario BASC, significativas para el programa de competencia familiar, tanto en la versión de los padres como en la de hijos:

FAMILIAS-PADRES (3)	HIJOS/AS (6)
Agresividad de los hijos	Estrés social
Retraimiento de los hijos	Relaciones interpersonales
Habilidades sociales de los hijos	Relaciones con los padres
Problemas de atención de los hijos	Actitud negativa hacia la escuela
Habilidades adaptativas de los hijos	Actitud negativa hacia los profesores
	Sentido de incapacidad

A estos factores, se deben añadir también las escalas significativas para el programa que aporta la versión para los maestros-profesores de los cuestionarios BASC (5): Agresividad, Retraimiento, Habilidades sociales, Problemas de aprendizaje, Habilidades para el estudio.

Las cinco escalas basadas en información por parte de los tutores, permiten completar la consistencia de las informaciones aportadas por padres e hijos. Se puede observar como la agresividad, el retraimiento y las habilidades sociales de los menores, disponen de informaciones cruzadas entre padres y tutores.

Una vez realizada la factorización de los cuestionarios, después de comprobar que la estructura factorial no se diferencia de forma apreciable de la esperada, si se incluyen las escalas aportadas por los cuestionarios BASC, el instrumento queda formado por los ítems iniciales, retirando las escalas que deben ser adaptaciones de BASC y que pueden ser sustituidas por la validación para población española.<sup>7</sup>

Existen varias formas de evaluar la consistencia interna entre ítems. Una de las maneras más reconocidas es la propuesta del coeficiente alfa de Lee J. Cronbach, la cual permite resumir la información sobre las correlaciones de cada ítem con el resto de los que forman la escala. Para que haya consistencia, las correlaciones deben ser todas positivas.

Consistencia de los factores del cuestionario de padres. Los valores del primer (EPIS 1) indican una excelente consistencia (>0.9). El resto de presentan una consistencia bastante aceptable (>0.8). Por lo que se refiere al tercer factor de los cuestionarios de padres (EPIS 3), revisando los ítems que lo componen, se puede observar que se pueden diferenciar dos subescalas, la primera compuesta por los ítems relacionados con la organización familiar; la segunda subescala estaría compuesta por el resto de ítems, relacionados con el control del consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales. La diferenciación de subescalas no ha sido directamente realizada a partir del análisis factorial por las características específicas de

<sup>7</sup> Eso no significa que todos los ítems se agrupen tal como se esperaba, a partir de los informes internos aportados por el equipo de la profesora K.Kumpfer. El análisis factorial de la adaptación española difiere en la configuración de los factores a partir de los ítems, aunque informa, cuando se incluyen las escalas BASC, de la mayoría de los atributos que se deben medir.



dichos ítems, ya que el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales correlaciona de forma significativa con los aspectos de la organización familiar considerados.

Consistencia de los factores del cuestionario de los hijos En este cuestionario se muestran también valores elevados en el alfa de Cronbach en los factores 1, 3, 4 y 5 ( $>0.8$ ). Los valores del factor 2 ofrecen resultados mejorables ( $>0.7$ ). La consistencia de dichos factores no mejora significativamente con la eliminación de ninguno de los ítems que incluye.

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados de los estudios de validación de los cuestionarios de evaluación del Programa de Competencia Familiar (adaptación española del Strengthening Family Program: Kumpfer, 1989 y adaptaciones posteriores) muestran su validez para evaluar la competencia parental de familias españolas. Las soluciones factoriales halladas (máxima verosimilitud con rotación varimax en ambos cuestionarios) explican, en todos los casos, más del 50% de la varianza.

Las características psicométricas de los dos Cuestionario de Competencia Parental (modalidad padres-madres e hijos-hijas), en una muestra de 401 sujetos, 223 padres o madres y 178 hijos o hijas, garantizan su aceptable validez y recomiendan su uso, con las modificaciones indicadas. Los parámetros de ambos cuestionarios mostraron valores bastante aceptables para la consistencia interna según el Alfa de Cronbach. Por eso se presenta como un instrumento, formado por dos cuestionarios, válido para la evaluación de la Competencia Parental.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMARSH, J.P. y KUMPFER, K.L. (1985). Family-oriented interventions for the prevention of chemical dependency in children and adolescence. In Ezekoye, S., Kumpfer, K., y Bukoski, W. (Eds.), *Childhood and Chemical Abuse: Prevention and Intervention* (pp. 117-151). New York: The Haworth Press.
- KUMPFER, K. L. y WHITESIDE, H. O. (2004). *Strengthening Families Program 6 – 11 Years: Parent, Child, and Family Skills Training Group Leaders Manuals*. LutraGroup: Salt Lake City, Utah.
- KUMPFER, K.L., & BLUTH, B. (2004). *Substance Use and Misuse. Parent/Child Transactional Processes Predictive of Resilience or Vulnerability to Substance Abuse Disorders*. Salt Lake City. Department of Health Promotion and Education, University of Utah.
- LIDDLE, H.A., & ROWE, C. (1998). Family Measures in Drug Abuse Prevention. In Ashery, R., Robertson, E., & Kumpfer, K. (Eds.) *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions*, NIDA Monograph #177, Rockville, MD.
- MINDEL, CHARLES H. & HOEFER, RICHARD A. (2002). *An evaluation of a Family Strengthening Program to substance abuse offenders*. 4th International Conference on Evaluation for Practice, Tampere, Finland.
- ORTE, C. y GIFES (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto*, 53, 14 a 17.

ORTE, C. y GIFES (2005b). Una investigació educativa sobre un programa de competència familiar. *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005*, 284-295, Palma. Fundació Guillem Cifre de Colònia.

ORTE, C. y GIFES (2006). Volver a ser una familia después de la droga: aplicación de un programa para reforzar la competencia familiar. *Revista Proyecto*, 53, 14 a 17.

REYNOLDS, C.R. y KAMPHAUS, R.W. (2004). *BASC, Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid. TEA Ediciones.



# **EXPECTATIVAS, TOMA DE DECISIONES, TUTORÍA Y GÉNERO EN BACHILLERATO**

**Ana E. Cruz González, Nancy R. González Pérez, Lidia E. Santana Vega  
y Luis A. Feliciano García, *Universidad de La Laguna***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La toma de decisiones del alumnado al finalizar el Bachillerato deriva, en ocasiones, en elecciones que no siempre son las más adecuadas, optándose por estudios desacertados o por una precipitada incorporación al mercado laboral para acceder a la vida adulta y productiva. En estos casos, no se tienen en cuenta las consecuencias futuras de decisiones inadecuadas.

El proceso de toma de decisiones requiere para el alumnado tener que examinar y valorar la información disponible sobre sus alternativas académicas y/o profesionales para optar por una de ellas como curso de acción más conveniente a sus características e intereses personales, con independencia de los estereotipos atribuidos a uno u otro sexo.

Las opciones académico-profesionales siguen estando marcadas en gran medida por el género, y no tanto por las actitudes o cualidades personales: mientras las chicas valoran y se inclinan más por los estudios y profesiones vinculados con el Derecho, las Ciencias Humanas y de la Salud; los chicos optan por ramas de carácter más técnico (Gaviria, 1994; Fernández Enguita, 1999; Cortina, 2002; Rodríguez Alemán, 2004). Ser hombre o mujer condiciona el proceso de toma de decisiones académico-laborales y, por consiguiente, la transición del alumnado entre el sistema educativo y el mercado de trabajo (Ramos Gorospe, 2002).

En este sentido es fundamental trabajar desde la Tutoría todas las variables que influyen en el proceso de toma de decisiones del alumnado teniendo en cuenta no sólo el ámbito académico y profesional sino también el personal y familiar, por la influencia que

ejercen estos últimos aspectos en la elección final del alumnado. No obstante, es necesario promover cambios desde dentro de la acción tutorial, para lo cuál es imprescindible el compromiso y la participación de la comunidad educativa (profesores tutores, orientadores, padres y madres, y alumnado).

Con el fin de proveer a los estudiantes de instrumentos que le permitan realizar una adecuada toma de decisiones en un escenario complejo como el actual y con el objeto de fomentar el trabajo colaborativo (Escudero Muñoz, 1999; Hargreaves, 1996), se ha incrementado en nuestro contexto el interés por desarrollar distintos programas de orientación académico-laboral. A través del proyecto de investigación “La Transición Académica y Sociolaboral de los Jóvenes: una propuesta de actuación para el Bachillerato” se pretende obtener información sobre las opiniones, percepciones, actitudes, expectativas y demandas del alumnado en relación a determinadas cuestiones y, a partir de dicha información, diseñar un programa informatizado de contenidos sociolaborales que faciliten la toma de decisiones y la transición académico-laboral del alumnado al término del Bachillerato. Con este fin se llevó a cabo un Estudio de Encuesta.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

El estudio de encuesta fue realizado con alumnos y alumnas de 1º y 2º de Bachillerato de tres centros de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria, dos centros en la provincia de Santa Cruz de Tenerife y uno de la provincia de Las Palmas de Gran Canaria. La encuesta fue cumplimentada por un total de 454 sujetos: un 60'6% de 1º y un 39'4% de 2º de Bachillerato. Por sexo, el 44'8% son varones, mientras que el 55'2% son mujeres. En cuanto a la modalidad en la que se hallan matriculados, el mayor porcentaje de sujetos se concentra en Humanidades y Ciencias Sociales (48'5%), mientras que el menor porcentaje se encuentra en la rama Científico-Tecnológica (19'4%).

### 2.2. Instrumento

Con el fin de obtener información sobre las dimensiones objeto de estudio se diseñó un cuestionario formado por 25 preguntas, en su mayoría de elección múltiple, en las que se abordaban cuestiones relativas a: opiniones, valoraciones, percepciones y expectativas del alumnado en relación a su rendimiento académico, la toma de decisiones, sus competencias académicas, valoración de la tutoría... El número de indicadores seleccionados para las dimensiones de información y los *items* en los que se ubicaron se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de indicadores e items del cuestionario para cada dimensión de información

Dimensiones de información	Indicadores	Preguntas
Características Académicas	2	1, 10
Expectativas Académico-Laborales	6	2, 3, 4, 9
Competencias Personales	10	5
Autoconcepto Académico Percibido Padres	5	6
Organización del Trabajo Personal	6	7
Percepción de los estudios de Bachillerato	3	7
Autoconcepto Percibido Profesores	5	8
Apoyo Familiar en los Estudios	5	9
Preparación para afrontar posteriores Estudios	6	9
Importancia de la opinión de otras personas	2	9

Labores profesionales y Género	2	11
Expectativas paternas y Género	1	11
Expectativas académicas y Género	5	11
Autoconcepto Académico	8	7,12

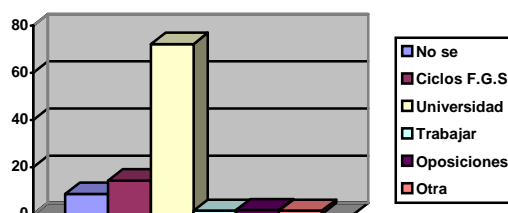
### 2.3. Procedimiento

El cuestionario fue diseñado, maquetado e impreso por el grupo de investigación. El total de cuestionarios fueron entregados a los orientadores de los centros implicados, quienes se encargaron de distribuirlos a los profesores-tutores. Cada profesor-tutor se encargó de entregarlos a su grupo de alumnos, siendo cumplimentados en el horario de tutoría. Una vez rellenos, los cuestionarios fueron devueltos por los orientadores al grupo de la universidad, quien se encargó del vaciado de los mismos, haciendo uso de una lectora óptica. Las respuestas obtenidas fueron tratadas estadísticamente con el programa informático SPSS en su versión 17. El análisis de los datos obtenidos comprende: estadísticos descriptivos para cada variable (frecuencias, porcentajes, medidas de centralización, dispersión, etc), tablas de contingencia, coeficientes de correlación (Chi cuadrado, Contingencia, Pearson) y contrastes de medias para grupos independientes. Para el oportuno desarrollo del proceso encuestador el trabajo colaborativo entre los distintos agentes internos y externos al centro fue fundamental.

## 3. RESULTADOS

En la distribución de la matrícula de bachillerato por modalidades y por sexo se advierte que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa por la que el alumnado masculino cursa en mayor porcentaje la modalidad Científico-Tecnológica mientras que el alumnado femenino se concentra mayoritariamente en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales; una distribución que condiciona la elección de los futuros estudios del alumnado. Dos terceras partes del alumnado encuestado desea continuar sus estudios en la Universidad (72'2%); siendo los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) una opción por la que sólo optan el 14'2% de los sujetos (Figura 1).

Figura 1. Representación Gráfica de la distribución de la respuesta del alumnado respecto a la decisión que tomarán al finalizar el Bachillerato



Los resultados reflejan que la mayoría de quienes cursan Bachillerato ven en estos un medio de continuar estudios superiores en la universidad; siendo una minoría quienes piensan dejar el sistema educativo o cursar otros estudios. La distribución de las decisiones que se toman al final del Bachillerato por sexo (Tabla 2) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa: el alumnado masculino "no sabe que decisión tomar" o elige CFGS en mayor porcentaje que el alumnado femenino. Por su parte, el alumnado femenino elige los estudios universitarios en mayor porcentaje que el masculino.

Tabla 2. Distribución del alumnado en función del sexo y la decisión que se toma al final del Bachillerato

Sexo	Modalidad				
	No sé	Ciclos FGS	Universidad	Trabajar	Oposiciones
Hombre	12'7%	17'7%	61'9%	2'2%	3'3%
Mujer	6'3%	12'5%	79'0%	0'9%	0'9%

Chi.cuadrado: Valor 17,170; gl 5; p<0'004; Coeficiente de contingencia: 0'20; p<0'004

Asimismo se observan diferencias de género en cuanto al tipo de carreras universitarias que el alumnado piensa cursar una vez termine sus estudios de Bachillerato (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de las carreras elegidas en primera opción por sexo

Sexo	Carrera Universitaria que se piensa cursar					
	Informática	Arquitectura	Ingeniería	Artes	Biología	Intelect.com.
Hombre	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Mujer	18%	02%	03'3%	09'7%	30'5%	40'9%

	Carrera Universitaria que se piensa cursar					
	Publicidad	Traducción	Políticas	Turismo	Trab. Soc.	Pedagogía
Hombre	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Mujer	100%	100%	100%	100%	100%	100%

	Carrera Universitaria que se piensa cursar					
	Sociología	Psicopedag.	Enfermería	Periodismo	Maest.Esp.	Veterinaria
Hombre	0%	0%	10%	16'7%	16'7%	16'7%
Mujer	100%	100%	90%	83'3%	83'3%	83'3%

	Carrera Universitaria que se piensa cursar					
	Biología	Psicolog.	Empresar.	Medicina	Ing. Aeronaut.	Económicas
Hombre	25%	26'7%	28'6%	31'3%	33'3%	40%
Mujer	75%	73'3%	71'4%	68'7%	66'7%	60%

Chi cuadrado(Valor: 103'87; gl 48; p<0'0001); Coef.Contingencia (Valor: 0'53; p<0'0001).

Las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades son elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de mujeres, mientras que las de carácter Técnico son escogidas por un mayor porcentaje de varones.

En relación al rendimiento académico de los sujetos durante el curso un 28'5% del alumnado señala que la mayoría de sus calificaciones son Suspenso o Suspenso-Aprobado, mientras que el 26,9% indica que obtiene Notable, Notable-Sobresaliente o Sobresaliente. La distribución de las calificaciones en función de la decisión que piensan tomar al final del Bachillerato revela una tendencia relacional estadísticamente significativa (Tabla 4). Quienes optan por estudiar en la universidad señalan que obtienen calificaciones de Notable y Sobresaliente en mayor porcentaje que quienes toman otras decisiones y viceversa: quienes optan por cursar CFGS, hacer oposiciones, empezar a trabajar o no tienen tomada una decisión, señalan que obtienen calificaciones de Aprobado o Suspenso. De estos datos se desprende que la trayectoria académica del alumnado durante sus estudios es un elemento a partir del cuál se establecen diferencias entre los sujetos a la hora de conformar una determinada decisión tras finalizar los estudios de Bachillerato.

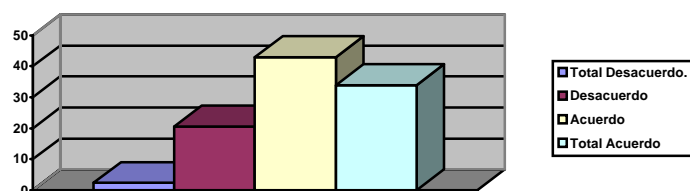
Tabla 4. Distribución de las calificaciones que el alumnado obtiene en función de la decisión que piensa tomar al final del Bachillerato

Decisión	Calificación								
	Susp.	Susp. Aprob.	Aprob.	Aprob. Bien	Bien	Bien Notab.	Notab.	Notab. Sobres.	Sobres.
Estudios Universitarios	5'0%	14'7%	10'3%	8'1%	8'4%	<b>17'8%</b>	<b>15'9%</b>	<b>15'6%</b>	<b>4'1%</b>
Otras opciones (CFGs, Oposiciones/ Trabajar/No sabe)	<b>17'1%</b>	<b>35'9%</b>	<b>17'1%</b>	<b>13'7%</b>	7'7%	5'1%	2'6%	0'9%	0%

Chi.cuadrado: Valor 82'91 gl 8;  $p < 0'0001$ ; Coeficiente de Contingencia: 0'40;  $p < 0'0001$

Con respecto al autoconcepto académico y autoconcepto académico percibido del alumnado, un 34% de los sujetos está totalmente de acuerdo con la afirmación "hasta ahora me ha ido bien en los estudios", mientras que un 23% opina lo contrario (Figura 2).

Figura 2. Distribución del porcentaje de Acuerdo-Desacuerdo con la afirmación "Hasta ahora me ha ido bien en los estudios"



en los estudios"

La distribución de la valoración que hace el alumnado de su trayectoria escolar, en función de la decisión que piensa tomar al final del Bachillerato, revela una tendencia relacional estadísticamente significativa: quienes optan por estudiar en la Universidad consideran que "les ha ido bien durante el curso" en mayor medida que quienes toman otras decisiones. Asimismo, quienes deciden cursar CFGS, hacer oposiciones, empezar a trabajar o no han tomado una decisión, estiman que no les ha ido bien durante el curso. Estas opiniones se ven claramente reflejadas en el Autoconcepto que el alumnado mantiene respecto a su faceta académica. Los sujetos obtienen puntuaciones altas en la Escala, es decir, valoran positivamente su desempeño como estudiante y su capacidad para afrontar estudios universitarios. Aunque se advierte que el alumnado tiende a configurar un Autoconcepto Académico (A.Ac.) positivo, los resultados del contraste de medias, en función del tipo de decisión que piensan tomar al finalizar el Bachillerato, evidencian diferencias significativas entre el A.Ac. de quienes optan por cursar estudios universitarios y el de los que toman otra decisión (Tabla 5).

Tabla 5. Resultados del contraste de medias para el Autoconcepto Académico en función del tipo de decisión que se piensa tomar al final del Bachillerato

DECISIÓN	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
Cursar Estudios Universitarios	26'15	3'46			
Cursar CFGS, Trabajar, No sé, Oposiciones	21'09	4'28	-11'500	177'046	$P < 0'0001$

En la formación del A.Ac. juega un papel importante la información recibida de los "otros significativos" (personas cuya opinión es importante). La relación que el A.Ac. de los alumnos mantiene con el A.Ac. Percibido de los Padres y el A.Ac Percibido de los Profesores se puede observar en la tabla 6.



Tabla 6. Coeficientes de correlación entre las puntuaciones del Autoconcepto Académico y de los Autoconceptos Académicos Percibidos

Tipo de Autoconcepto	A.Ac	A.Ac. Percibido Padres	A.Ac. Percibido Profesores
A.Ac.	--	0'74**	0'72**
A.Ac. Percibido Padres	0'74**	--	0'67**
A.Ac. Percibido Profesores	0'72**	0'67**	--

\* Significación bilateral  $p < 0'0001$

En la medida en que los alumnos tienen altas puntuaciones en las escalas de A.Ac. Percibido de Padres y de Profesores, a su vez tienden a tener puntuaciones altas en la escala de A.Ac. y viceversa. Por tanto la percepción que se tenga acerca de cómo nos valoran estos agentes educativos está claramente asociada a la valoración que hacen los estudiantes de su dimensión escolar.

La elección de estudios y profesiones se mantiene más como una cuestión de género que de actitudes o cualidades personales: el ser hombre o mujer condiciona todavía el proceso de toma de decisiones académico-laborales y, por consiguiente, la transición de alumnos y alumnas entre el sistema escolar y el mercado de trabajo. Este hecho debe ser analizado en los programas de educación y orientación sociolaboral.

#### 4. CONCLUSIONES

Las decisiones que toma el alumnado al finalizar el Bachillerato están asociadas tanto a factores personales como del contexto más próximo (familia, profesorado). Quienes no optan por seguir estudios universitarios se caracterizan por: obtener bajas calificaciones, valoración negativa de su faceta académica; percibir, tanto de sus padres como de sus profesores, una valoración negativa de su trayectoria en Bachillerato y de sus posibilidades académicas presentes y futuras; y sentirse menos apoyados y animados por sus familias en sus estudios y en la consecución de sus metas académicas. Quienes deciden continuar sus estudios en la universidad exhiben un perfil distinto del anterior: obtienen calificaciones altas, valoran positivamente su faceta académica y perciben de sus padres y profesores una valoración positiva de su trayectoria en Bachillerato y de sus posibilidades académicas presentes y futuras. Si bien estas diferencias son perceptibles en ambos grupos: de las 51 carreras universitarias señaladas por los sujetos que piensan cursar dichos estudios, son 10 las que concitan una mayor demanda. Dichas carreras reflejan las tendencias actuales entre el alumnado, en las que priman básicamente estudios de carácter técnico para los varones y estudios de carácter humanístico y social para las mujeres. Aunque el número de mujeres y varones se ha equilibrado en determinadas licenciaturas y diplomaturas sigue dándose la masculinización y feminización de determinados estudios; situación que contrasta con la opinión generalizada entre el alumnado de que no existen profesiones (y por ende estudios) más adecuadas para hombres que para mujeres y viceversa. El conocimiento de si mismo, de las posibilidades reales y potenciales de cada uno, de las características académicas y laborales de los estudios por los que el alumnado se interesa, de las cortapisas y/o limitaciones que ejerce el entorno más próximo al alumnado, son temas que deben ser trabajados dentro de las tutorías en aras a la configuración de decisiones sociolaborales que eviten fracasos académicos, deserciones de los estudios y, lo que es más importante, errar en el diseño del proyecto personal de vida.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BISQUERRA, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona. Cisspraxis.
- BROWN, J. (1993). Self-esteem and self-evaluation. Feeling is believing. En J. Suls (ED), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum
- BURNS, R. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. (Ed). (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- FELICIANO, L. (1990). La Escala “Qué opinas de ti mismo”: una vía de aproximación al estudio del autoconcepto académico. *Qurriculum*, 1, 143-151.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- GAVIRIA, J.L. (1994). El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 262-273.
- CORTINA, M.A. (2002). La mujer en la educación superior. [http://www.crue.org/bolet\\_educ\\_ESp21.htm](http://www.crue.org/bolet_educ_ESp21.htm).
- GONZÁLEZ, R., VALLE, A., SUAREZ, J. y FERNÁNDEZ, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 47-70
- HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata
- RAMOS GOROSPE, E. (2002). El alumnado de la Universidad de Extremadura. Una perspectiva de género. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 22, 95-112.
- RODRÍGUEZ ALEMÁN, R. (2004). Una mirada de género en el ámbito universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 223-240.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona. Oikos Tau.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Archidona: Aljibe.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2000). *De gira hacia el trabajo. Programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la ESO*. Archidona: Aljibe.
- SANTANA VEGA, L. y otros (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES)*. EOS. Madrid.
- VALLÉS, A. y ÁLVAREZ, J. (1998). *Orienta plus: programa de orientación vocacional (primer ciclo)*. Madrid: Escuela Española.



# **LA PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA Y SU INFLUENCIA EN LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-LABORALES**

**Nancy R. González Pérez, Ana E. Cruz González, Lidia E. Santana Vega  
y Luis A. Feliciano García, *Universidad de La Laguna***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La participación de los padres en las diferentes actividades que se realizan en el centro escolar ha sido defendida por diversos autores (San Fabián, 1994; Martínez González, 1992; Tschorne, 1987) quienes la consideran como: a) instrumento para acceder a valores fundamentales (la solidaridad, la justicia, la creatividad, la tolerancia), b) elemento importante de acercamiento y entendimiento entre los padres y el profesorado, c) forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos, d) vía de intervención más efectiva para controlar y prevenir el fracaso escolar, etc., con el objetivo de alcanzar un mismo fin: la formación integral del alumno.

La cultura participativa entre los diferentes miembros de un centro educativo y la comunidad de su entorno, conlleva no solo una gestión democrática importante sino además, una pedagogía también de carácter participativo donde han de cumplirse determinados requisitos: el profesor ha de respetar los diferentes puntos de vista del alumnado y ha de animarle a expresarlos; las oportunidades de aprendizaje se han de dar para todo el alumnado; que se establezcan responsabilidades; que se adopten unos procedimientos de funcionamiento claros, discutidos y consensuados con la participación de todos; que no se valore sólo el estatus académico del alumnado; que se fomente el trabajo en grupo y que se estimule la reflexión, la expresión y la comunicación.

La finalidad de la participación en el centro escolar no es sólo organizativa o funcional sino educativa. Se ha de participar porque la tarea de la participación es, en sí misma, una

actividad enriquecedora, a través de la cual se desarrolla la responsabilidad, la capacidad de diálogo y de planificación, evaluación, aprendizaje y de trabajo en grupo (Santos Guerra, 1999).

En la mayoría de los centros educativos estas relaciones participativas están presididas por la colaboración, la confianza y el trabajo en equipo. Su fin último es la calidad educativa, es decir, la mejora de una educación en valores puesto que su finalidad es formar personas autónomas, capaces de construir un proyecto personal de vida y llevarlo a la práctica (Pérez Juste y otros, 2000).

La participación de los padres es considerada una exigencia a la calidad educativa, en tanto que la implicación de los padres en los centros escolares afecta al rendimiento escolar del alumnado. Asimismo es un proceso que necesita de tiempo para fijar actitudes de respeto, tolerancia y colaboración (Santos Guerra, 1994).

La cultura participativa ha ido en aumento aunque sigue siendo insuficiente y enormemente formal. El enfrentamiento de docentes y familias ha hecho que ambos sectores adopten medidas defensivas o, incluso a veces, de ataque, impidiendo el *feedback* necesario para la buena marcha del engranaje educativo. En este sentido, tanto profesores como padres esgrimen motivos de toda índole para justificar la participación o no participación de los padres en los centros educativos (Oliva y Palacios, 2003; Santos Guerra, 1999, 1994; Martín y Tirado, 1997; Martínez González, 1992; Fernández Enguita, 1990; Hanafin y Lynch, 2002).

Generalmente los profesores consideran que la participación de los padres en los centros educativos debe centrarse exclusivamente en aspectos como las actividades extraescolares o los servicios complementarios, lo que provoca en éstos sentimientos de frustración e impotencia. Los padres consideran que su papel en los centros educativos debería extenderse a todos los ámbitos de la vida del centro, tales como el diseño de las funciones tutoriales, el trabajo en el aula o la toma de decisiones.

La nueva época postmoderna nos lleva a desarrollar una actuación conjunta entre la familia y la escuela con un objetivo común: el hijo o el alumno, porque la responsabilidad de la educación debe ser compartida, siguiendo intereses comunes que promuevan estilos participativos que motiven la valoración y el respeto por la diversidad, que establezcan relaciones horizontales y que asuman el valor de lo colectivo. Esta relación ha de basarse en una negociación continua para ser capaces de llegar a acuerdos aceptables y adaptados a las circunstancias que rodean al alumno dentro de unas relaciones de respeto.

En esta investigación, financiada por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias, se pretende recoger la percepción que el alumnado y el profesorado del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), de un Instituto ubicado en una zona urbana de Santa Cruz de Tenerife, tienen acerca de la participación de los padres y madres en el centro para favorecer la toma de decisiones académicas y laborales.

## **2. MÉTODO**

Este estudio se ha llevado a cabo en el 2º Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un Instituto de Educación Secundaria (IES) ubicado en una zona capitalina de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias).

### **2.1. Participantes**

En este estudio participaron 190 alumnos de segundo ciclo de la ESO (86 de 3º y 104 de 4º) y sus padres. Asimismo intervinieron los profesores-tutores del segundo ciclo de la ESO, el orientador y la Jefa de Estudios del Centro para proporcionar información acerca de la participación de los padres en el IES, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la posible influencia en la toma de decisiones de sus hijos.

### **2.2. Instrumentos**

Se diseñaron y aplicaron como instrumentos cuantitativos dos cuestionarios: el Cuestionario de Evaluación de la Orientación Sociolaboral (CEOS) y el Cuestionario de Orientación Profesional para Padres y Madres (COPP).

El CEOS consta de 21 preguntas combinadas en las que se ofrecen varias alternativas u opciones múltiples de entre las cuales el alumno elige la(s) que considere más oportunas. De la 1 a la 7 las preguntas se centran en la situación académico-laboral de los padres y en las expectativas que estos tienen de sus hijos. De la pregunta 8 a la 17 se abordan temas relacionados con la toma de decisiones del alumnado al finalizar la ESO y el papel que juega la tutoría en ella. Las últimas preguntas se centran en cuestiones relacionadas con la elección de futuras profesiones, los motivos que llevan a los alumnos a elegir una profesión en detrimento de otra u otras y el camino a seguir para alcanzarlas.

El COPP consta de 4 preguntas de las que una es de respuesta dicotómica y el resto de opciones múltiples. Su contenido abarca las veces que los padres han hablado con su(s) hijo(s) sobre lo que va a hacer cuando termine la ESO, el conocimiento y la información que poseen de las diferentes opciones académicas-laborales al finalizar la ESO y en qué medida conocen los intereses y capacidades de su(s) hijo(s).

Como técnicas cualitativas se ha optado por las entrevistas individuales y colectivas, las reuniones de los tutores/as con los padres y madres y el grupo de discusión tanto con el alumnado como con el profesorado.

### **2.3. Procedimiento**

Tanto el cuestionario del alumnado como el destinado a los padres y madres fueron aplicados por el profesor-tutor. El primero de ellos en el horario de tutorías. El segundo en las reuniones establecidas por el profesor-tutor con los padres y madres. Tras la aplicación del cuestionario del alumnado se procedió al vaciado y análisis de datos para obtener la percepción de los alumnos y alumnas en torno a la participación familiar en el centro educativo y a la implicación de esta en su toma de decisiones. A partir de los resultados se hicieron entrevistas a los estudiantes y se formaron grupos de discusión. En el estudio se entrevistó a los profesores-tutores de 3º y 4º de la ESO, al orientador del centro y a la jefa de

estudios, con el fin de triangular la información proporcionada por los estudiantes. Asimismo se trianguló la información obtenida a raíz del cuestionario de padres y madres.

### 3. RESULTADOS

Los resultados muestran:

Escasa participación de las familias en el centro, tanto en lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los de relación tutorial como los procesos de organización y gestión del centro. La participación de los padres en el centro, cuando esta tiene lugar, se realiza desde dos vertientes: la participación de los padres cuyos hijos tienen buen rendimiento académico y acuden para mostrar su interés por los mismos y otra, es la participación de los padres que acuden de manera obligada al centro por insistencia del profesorado, ya sea por motivos de indisciplina o por motivos de bajo rendimiento académico del alumnado<sup>1</sup>.

El profesorado manifiesta, de manera reiterada, su descontento acerca de la escasa participación de los padres en el centro educativo, aunque no busca medios de relación diferentes –a excepción de la de proporcionar conocimiento curricular e información acerca de la organización escolar-, ni estrategias de participación conjunta con la familia que permitan abrir el centro al entorno. A pesar de esto el profesorado manifiesta bastante flexibilidad en su horario de trabajo para proporcionar una mejor atención a los padres que acuden a las reuniones y entrevistas establecidas.

La ausencia de cultura participativa y colaborativa constituye una importante limitación, por cuanto que supone una falta de compromiso por parte de las familias y del profesorado en la mejora de la escuela y en el rendimiento académico del alumnado.

El alumnado no concibe la colaboración entre ambas instituciones porque piensa, por un lado, que los padres no están formados para ayudarlos en la toma de decisiones académicas y/o profesionales, y que tampoco están informados para ofrecerles datos relevantes al respecto. Esto entra en contradicción con los datos extraídos del C.E.O.S. y que se presentan en la tabla

1. Por otro lado, piensan que las funciones familiares se trasladan al profesor-tutor en el centro<sup>2</sup>.

MUY O BASTANTE IMPORTANTE QUE LOS PADRES	34880	4380
Organicen actividades con profesores sobre los hijos	37'2%	40'4%
Informen sobre profesiones y estudios	83'3%	88'4%
Se interesen por tus gustos	86'8%	88'4%
Ayuden a ver lo que eres capaz	79'6%	81'4%
Hablen contigo sobre lo que puedes hacer	74'1%	73'8%
Te dejen decidir	66'1%	90'5%
Organicen con profesores visitas	33'9%	38'1%

T  
abla  
I.  
Dist  
ribu

<sup>1</sup> Estas conclusiones son extraídas a partir del análisis de las nueve reuniones anuales (una al mes) que llevan a cabo el profesorado tutor con los padres y madres del alumnado y de las entrevistas realizadas al profesorado tutor y al orientador del centro.

<sup>2</sup> Datos extraídos de las entrevistas grupales e individuales realizadas al alumnado del centro.

*ción porcentual de la importancia de la participación de los padres*

La mayoría de los alumnos tienen en mente continuar su formación académica hacia el Bachillerato y, en menor medida, hacia Ciclos Formativos o el mundo laboral. No conciben la idea de elegir otras opciones, puesto que sus deseos se centran en realizar una carrera universitaria la cual les ofrecerá un buen estatus social y económico que les llevará a una mejor calidad de vida.

Las expectativas académicas y laborales de los padres con respecto a sus hijos también se centran en la elección del Bachillerato como la mejor opción al finalizar la ESO. Se observa una clara proyección de gustos y aspiraciones de los padres hacia sus hijos, incluso a veces un nivel de aspiración que no es coherente con las posibilidades reales del alumnado.

<b>EXPECTATIVAS</b>	<b>PADRES - 3º E.S.O.</b>	<b>PADRES - 4º E.S.O.</b>
No sé	8,3%	6,3%
Trabajar	3,3%	-
Bachillerato	<b>85%</b>	<b>91,7%</b>
Ciclos Formativos	3,3%	2,1%

*Tabla 2. Distribución porcentual de las expectativas académico-laborales de los padres.*

El alumnado, a pesar de no entender la participación de los padres en el centro educativo, valoran positivamente que estos presten atención a sus gustos e intereses académico-profesionales, aunque manifiestan el deseo de que la familia no interfiera en la toma de decisiones al finalizar la ESO, considerando que son adultos capaces de hacerlo de manera independiente. El propio alumnado se contradice cuando asegura que son sus padres las personas que más les han ayudado a tomar una decisión (Véase tabla 3).

El alumnado considera que los tutores son los menos que les han ayudado a tomar una decisión y que la información que les transmiten en las sesiones de tutoría es aburrida y carente de valor (Véase tabla 3).

<b>PERSONAS QUE AYUDAN A TOMAR UNA DECISIÓN</b>	<b>3º E.S.O.</b>	<b>4º E.S.O.</b>
Amigos	8,2%	12,5%
Padres	<b>62,3%</b>	<b>41,7%</b>
Tutor	3,3%	4,2%
Por mi cuenta	13,1%	14,6%
Orientador	1,6%	-
Otros	11,5%	27,1%

*Tabla 3. Distribución porcentual de las personas que más ayudan a tomar una decisión.*

#### 4. CONCLUSIONES

La colaboración de ambas instituciones, padres y profesores, familia y centro escolar, es necesaria para acordar y compartir criterios educativos a favor del alumnado, tanto para su



rendimiento académico como para la posterior toma de decisiones, que cobra gran trascendencia en los alumnos del segundo ciclo de la E.S.O., los cuales se encuentran ante un gran número de opciones académico-laborales. Padres y profesores han de mantener comunicaciones más amplias, que contemplen el conocimiento de los objetivos educativos del centro; programar reuniones periódicas en las que se diseñen acciones conjuntas que proporcionen respuestas educativas efectivas; y proveer información que dé fundamento a conductas positivas que conlleven el desarrollo integral del alumno. La toma de decisiones del alumnado debe hacerse de manera tutelada por profesores y familia. Llegados a este punto nos planteamos una serie de cuestiones que nos harán reflexionar a la hora de llevar a cabo otras investigaciones dentro del marco de la participación de los padres en la vida del centro escolar. ¿Qué tipo de estrategias se pueden plantear para lograr una participación más efectiva de los padres en los centros educativos?, ¿Existe una estrecha colaboración entre los Consejos Escolares, AMPAs y el profesorado?, ¿Qué estrategias se pueden plantear para que los padres trabajen de manera conjunta con el profesor-tutor y el alumnado dentro de las sesiones de tutoría?, ¿Qué tipo de formación han de poseer los padres para intervenir en los centros educativos? La obtención de respuestas a estas preguntas supondrá un avance importante en la búsqueda del significado real que la participación de los padres debe tener en la vida escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- HANAFIN, J. y LYNCH, A. (2000). Peripheral voices: parent involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, nº1.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-176.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (2003). Familia y Escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M<sup>a</sup>. J. y Palacios, J., *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- PEREZ JUSTE, R. y otros (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- SAN FABIÁN MOROTTO (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). El Estado de la Cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 66-67.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- TSCHORNE, P. (1987). Lo que los padres pueden hacer. Marco Legal. *Cuadernos de Pedagogía*, 147, 16-32.

# DISEÑO Y REVISIÓN LÓGICA DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LA METODOLOGÍA DOCENTE EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Inmaculada Chiva Sanchís, y Ana María Moral Mora, *Universidad de Valencia*

## 1. INTRODUCCIÓN

En estos momentos, la evaluación de los Sistemas Educativos ha cobrado una gran importancia dentro del campo de la investigación evaluativa. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones con las que nos encontramos se adentran en lo medible del sistema, en la identificación de variables que históricamente se han considerado que intervienen en el rendimiento de los estudiantes y ello lleva a lanzar informes de productos (como por ejemplo, las evaluaciones desarrolladas en los proyectos PISA o TIMSS). Esto supone que las variables de entrada, proceso y contexto, que pueden estar influyendo en esta relación, se miden de una manera bastante débil e imprecisa y, por tanto, la información extraída resulta poco útil (Jornet y Backhoff, 2004; De la Orden 1997, Tourón, 2000).

El trabajo que desde aquí pretendemos difundir, siguiendo la línea de investigación implementada por el grupo GEM<sup>1</sup>, es el de atender a variables diferenciales que puedan influir en el rendimiento académico de los alumnos de primaria y secundaria. Una de las variables que creemos más influyentes en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria y secundaria, y con capacidad de explicación del mismo, es la **metodología docente** empleada por el profesor/a en el aula. Desde este marco, pretendemos aportar la revisión lógica realizada para el diseño de una escala destinada a evaluar esta variable, la metodología docente, para educación primaria y secundaria. Pues, consideramos que se trata de una de las variables de proceso más relevantes para conocer lo que sucede en las aulas de nuestros centros a través de sus protagonistas: el profesorado y los alumnos/as.

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación -Grupo de Evaluación y Medición, GEM-del Dpto. MIDE de la Fac. Filos. y CC. Educ., Universitat de València, que ha llevado a cabo el Proy. de I+D AVACO (SEJ2005-05995), financiado por el antiguo MEC.

## 2. MÉTODO

El estudio que presentamos se enmarca en procesos de investigación evaluativa, está dirigido a recabar información acerca del diseño y construcción de una escala para evaluar la metodología docente del profesor a partir de las opiniones de los alumnos/as y del propio profesor, tanto de primaria como secundaria.

Metodológicamente hemos optado por otorgar la máxima importancia a recabar información para comprobar la validez y utilidad de la escala. Esta idea sustenta la opción por una aproximación basada en la complementariedad metodológica.

*El objetivo principal de esta comunicación es presentar el proceso seguido en el diseño y las conclusiones extraídas de la revisión lógica realizada para la construcción y validación de un instrumento para evaluar la metodología docente. De esta manera, conseguiremos que la escala sea fiable, válida y útil para la explicación del rendimiento académico de los estudiantes de primaria y secundaria y, por tanto, pueda ser incluido en los cuestionarios de contexto habituales en las evaluaciones de sistemas educativos o de centros.*

## 3. RESULTADOS

Pasamos a detallar los resultados obtenidos en esta investigación, para ello realizaremos una revisión del proceso de diseño de una escala para evaluar la metodología, centrándonos en las primeras etapas y, sobre todo, en la revisión lógica de la misma.

*1ª Fase. Definición del constructo y de las dimensiones de la escala.*

La primera fase a completar a la hora de diseñar nuestra escala consistía en la *definición del constructo*. Era importante conocer que se entendía por “metodología docente”. Para ello, revisamos distintas definiciones sobre el término que distintos expertos sobre el tema habían planteado, en la siguiente tabla aparece una muestra:

<i>Autor/es</i>	<i>Año</i>	<i>Definición</i>
Fernández Pérez, M.	1994	<b>Método Didáctico</b> “lo que los profesores hacen, generalmente en las aulas, para ayudar a sus alumnos a aprender, a ir adquiriendo progresivamente los conocimientos (homo sapiens), las técnicas ...
Casanova, M.A	1999	<b>Metodología Didáctica:</b> supone establecer el camino por el cual se pretende llegar a la meta. En función de los objetivos marcados se realizará la selección de la metodología que permita conseguirlos.
Azcarate, Pilar	1999	<b>Metodología de enseñanza:</b> que hacer, como y cuando hacerlo para que nuestros alumnos aprendan acerca de lo que queremos enseñarles. ...
Doménech Betoret, F.	1999	Las <b>estrategias metodológicas de enseñanza o de intervención</b> desarrolladas en clase responden a la pregunta ¿Cómo enseñar? a la forma de actuar del profesor,..
Fernández March, A.	2006	<b>Competencia metodológica:</b> las diversas tomas de decisiones que los profesores adoptamos para gestionar el desarrollo de las actividades docentes...

*Tabla 1.- Ejemplo definiciones revisadas respecto al constructo de metodología docente.*

Al revisar estas definiciones se aprecian los siguientes aspectos:

- *Diversidad terminológica*, no hay un consenso a la hora de utilizar un mismo termino, se habla de metodología de enseñanza, de estrategias metodológicas, metodología docente,... Pero, ¿cuáles son las diferencias entre términos?

- No hay una definición inclusiva, globalizadora de las diferentes perspectivas que pueden darse a este respecto.

Por ello, a partir de las definiciones extraídas y el análisis realizado, decidimos crear una definición englobando en ella los distintos aspectos que los expertos habían nombrado y que nosotras consideramos de gran interés a la hora de investigar y relacionar el constructo de metodología docente con el rendimiento académico de los estudiantes. Además, queríamos desligar la definición de otras variables relacionadas como: clima social aula, clima aprendizaje... y que estaban siendo analizadas en otras líneas de investigación de nuestro mismo grupo de trabajo. Así consensuamos la siguiente definición:

*“Metodología Docente: es el cómo enseñar y cómo ayudar a aprender, más concretamente son las estrategias de gestión e intervención docente (o pedagógica) que determinan las distintas maneras de enseñar en el aula con el objetivo de facilitar o guiar el aprendizaje de los estudiantes”*

Una vez establecido el concepto de metodología docente del cual partíamos, pasamos, como siguiente etapa, a revisar los instrumentos que, bien directa o indirectamente, medían la variable metodología docente, dirigidos tanto al profesor como al alumno. Algunos de los instrumentos revisados fueron los que aparecen en la siguiente tabla:

<i>Num</i>	<i>Título Escala/Cuestionario</i>	<i>Audiencia a la que se dirige</i>	<i>Fuente</i>
1	Cuestionario: Evaluación de los resultados de la ESO (1999-2000).	Profesores y Estudiantes de Secundaria	Ministerio Educación y Ciencia (2000) Evaluación de la ESO 2000. Informe Final
2	Cuestionario de Evaluación de la docencia del profesorado (UNIVERSI)	Estudiantes Universitarios	Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002) Evaluación docente versus Evaluación de la calidad. RELIEVE.
3	Cuestionario del Informe PISA 2003	Estudiantes Secundaria	OCDE (2004) Informe PISA 2003
4	Cuestionarios de Contexto para alumnos.	Estudiantes Primaria y Secundaria	L. Monzoy, M. L, Tanamachi Tanaka y Eduardo Backhoff (2005): Cuestionarios de Contexto para alumnos: Marco de Referencia, 2005.(INEE)
...	...	...	...

*Tabla 2.- Muestra de Instrumentos analizados para extraer los ítems del constructo Metodología.*

De esta revisión de instrumentos llegamos a dos niveles diferentes de análisis: la definición de dimensiones relacionadas con el concepto de metodología docente y la extracción de ítems significativos para cada una de las dimensiones. Las dimensiones que consideramos fueron las siguientes:

- *Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje*: es el proceso que realiza el profesor/a para organizar los objetivos, contenidos, actividades previamente a la instrucción directa.
- *Tipología actividades enseñanza/aprendizaje*: manera de encadenar las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Ejemplos: clase expositiva, por descubrimiento,...
- *Estilo docente*: relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos, grado de comunicación, los vínculos afectivos que se establecen, participación que genera el profesor.... Ejemplos: directivos, participativos, cooperativos...

- *Utilización de los espacios y el tiempo*: manera de distribuir el espacio y el tiempo en la enseñanza. Ejemplos: rincones, talleres,...
- *Estructura y Organización de los contenidos*: las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos y actividades de aprendizaje que conforman una unidad didáctica. Ejemplo: disciplinar, interdisciplinar, globalizador...
- *Materiales curriculares y otros recursos didácticos*: importancia de los diversos instrumentos par la comunicación de la información, para la ayuda en las exposiciones, para la propuesta de actividades, para la ejercitación y aplicación... Ejemplos: libro de texto, enseñanza asistida por ordenador, fichas autocorrectivas...
- *Sentido y papel de la evaluación*: entendida desde el sentido más restringido de control de resultados de aprendizaje conseguidos, como desde la percepción global del proceso de enseñanza/aprendizaje. Ejemplos: de resultados, sancionadora, formativa ...
- *Valoración general*: dimensión que engloba todas las referencias generales acerca de la metodología. Recoge una síntesis de la valoración dada a todo el constructo de metodología.

Una vez hecho un primer vaciado de los ítems de los instrumentos revisados, y, organizados por dimensiones, conseguimos un primer boceto de cuestionario con un total de 234 ítems, ítems que en su mayoría podríamos definir como compuestos<sup>2</sup>.

#### *2ª Fase. Selección de ítems. Diseño del primer cuestionario/escala.*

Esta fase consistía en la *Selección de ítems*, en primer lugar a partir de un comité compuesto por miembros del Grupo GEM, eliminamos aquellos ítems en los que se repetían los mismos temas, doble tópico, ítems negativos... A partir de esta primera selección de ítems creamos un cuestionario de valoración para expertos, compuesto por 125 ítems. El objetivo de este cuestionario era conseguir, a partir de las valoraciones de los expertos, extraer los ítems más significativos y relacionados con la variable estudiada. Consideramos *expertos* a profesores tanto de primaria como de secundaria y a profesores universitarios especializados en temas de medición y evaluación. Partiendo del concepto de metodología que asumimos, cada experto valoró cada ítem respecto a cuatro cuestiones:

- El grado de pertinencia del ítem respecto a la variable general metodología docente, o sea se le pide al experto que valore cada ítem en función de si le parece pertinente o adecuado para valorar dicha variable, tal cual ha sido definida. La escala utilizada va del 1 al 4, donde el 1 es nada pertinente, el 2 es poco pertinente, el 3 bastante pertinente y el 4 muy pertinente.
- El grado de relevancia de la información que aporta el ítem. En este caso también se utiliza una escala del 1 al 4, donde el 1 es nada relevante, el 2 es poco relevante, el 3 bastante relevante y el 4 muy relevante.
- La fuente, se especifica a quien piensan que se le debería aplicar el ítem si a los alumnos o los profesores o a ambos. En este último caso, se requería especificar si se debería reformular para poder aplicárselo a determinada fuente (poniendo una R en la fuente que se piensa que serviría pero que debería de reformularse).

<sup>2</sup> Definimos ítem compuesto aquel que tiene su origen en un diseño basado en facetas de GUTTMAN (Jornet y Suarez, 94).  
Ejemplo:

- |   |
|---|
| <p>10. Frecuencia de uso de documentos para elaborar la programación de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Las programaciones didácticas de departamento.</li> <li>⇒ El libro de texto y sus guías didácticas</li> <li>⇒ Diversos libros de texto y sus guías didácticas.</li> <li>⇒ Las notas y apuntes personales de cursos pasados...</li> </ul> |
|---|

- El nivel educativo, se especifica si piensan que sería un ítem más dirigido hacia primaria o más centrado en secundaria o sirve para ambos niveles.

### 3ª Fase. Análisis de la Valoración de los expertos (Revisión lógica).

Finalizada la recogida de información, obtuvimos las opiniones de 16 expertos, 4 eran Expertos Internos, miembros de nuestro Grupo de investigación<sup>3</sup>, y 12 se corresponden con valoraciones de Expertos Externos (Pedagogos, Psicopedagogos, maestros de primaria, profesores de secundaria...). A partir de la información recogida llevamos a cabo varios análisis estadísticos.

En primer lugar, llevamos a cabo un **Análisis de Fiabilidad**, con el objetivo de comprobar la concordancia de juicios entre los expertos, para lo que realizamos la prueba no paramétrica W de Kendall por ítems y por dimensiones, en función de cada parámetro analizado: pertinencia, relevancia, fuente y nivel. Los resultados extraídos son los siguientes (ver Tabla 3):

- Atendiendo al criterio de Pertinencia: respecto a los 125 ítems podemos decir que la concordancia entre jueces es pobre (W de kendall: 0,131). Esta situación cambia un poco cuando realizamos este mismo análisis por dimensiones, ya que observamos que la concordancia entre jueces aumenta, situándose por encima de 0,20 en todas las dimensiones, a excepción de *planificación, tipología de actividades y sentido y papel de la evaluación* que no alcanzan este nivel de concordancia.
- Atendiendo al criterio de Relevancia: respecto al total de ítems, al igual que sucede en el criterio anterior la concordancia entre jueces es pobre (0.114). Sin embargo a nivel de dimensiones la concordancia aumenta, situándose la W de Kendall por encima de 0.20. Así, asumimos que existe concordancia entre jueces en las dimensiones aunque de carácter débil, a excepción de *planificación de la enseñanza y sentido y papel de la evaluación* que no alcanzan este nivel.
- Atendiendo al criterio de Fuente: respecto al total de ítems parece que la concordancia se acerca más a 0,20 respecto al total de ítems, y en cuanto a las dimensiones todas superan el 0,20 a excepción de *planificación*.
- Atendiendo al criterio de Nivel Educativo, se observa que es el criterio con una concordancia menor respecto al total de ítems, hecho que también se refleja en las dimensiones puesto que sólo *tipología de actividades, estilo docente, utilización de espacios, estructura y organización de contenidos y valoración general* superan el 0,20.

	Pertinencia	Relevancia	Fuente	Nivel
Sentido y papel de la evaluación (27 ítems)	0.176	0.149	0.226	0.140
Valoración general (4 ítems)	0.455	0.511	0.413	0.259
Escala Total (125 ítems)	0.131	0.114	0.170	0.092
Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje (11 ítems)	0.144	0.139	0.166	0.120
Tipología de actividades enseñanza/aprendizaje (16 ítems)	0.171	0.207	0.305	0.244
Estilo docente (24 ítems)	0.243	0.216	0.313	0.217
Utilización de los espacios y el tiempo (5 ítems)	0.338	0.378	0.532	0.438
Estructura y Organización de los contenidos (19 ítems)	0.228	0.213	0.328	0.202
Materiales curriculares y otros recursos didácticos (19 ítems)	0.350	0.264	0.270	0.069

<sup>3</sup> Grupo GEM- Universitat de València.

El segundo análisis realizado, respecto a las valoraciones de los expertos, pretende comprobar la **Validez de contenido**, para ello llevamos a cabo un estudio descriptivo respecto a la Pertinencia y Relevancia de los ítems, extrayendo la media y el cociente de variación de cada uno de ellos (tal y como se observa en la tabla 4<sup>4</sup>).

	PERTINENCIA		RELEVANCIA	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Ítem 1	3,80	10,89	3,67	13,30
Ítem 2	3,33	29,57	3,27	27,68
Ítem 3	2,94	26,26	2,80	36,21
Ítem 4	3,69	12,98	3,43	27,35
Ítem 5	3,80	28,63	3,00	39,83
Ítem 6	3,20	33,81	3,14	27,52
~				
Ítem 30	2,80	40,93	2,93	34,03
Ítem 31	3,00	41,80	3,00	37,80
Ítem 32	3,79	11,24	3,64	13,65
Ítem 33	2,85	40,14	2,67	36,89
Ítem 34	3,15	36,32	2,92	32,67

Tabla 4. Análisis de Validez de Contenido (pertinencia y relevancia)

Los resultados derivados de este análisis son los siguientes:

- Se producen unos resultados similares respecto a pertinencia y relevancia. Por ello, consideramos que los jueces valoran los ítems pertinentes también como relevantes.
- En su mayoría, la media de los ítems superan el punto 3 de la escala, lo que significa que la mayor parte de los jueces dicen que casi todos los ítems son bastante o muy pertinentes/relevantes.
- De los 125 ítems, tan sólo 28 de ellos no alcanzan el punto 3 de la escala, y/o su cociente de variación es superior al 33-35%<sup>5</sup>, lo que supone que hay mayor diversidad de opiniones en ellos.
- A través de este análisis también detectamos que habían ítems exclusivos para el profesorado y el alumnado, y que tan sólo unos pocos se podían utilizar para ambas audiencias, siempre y cuando hubiera una adaptación respecto a su formulación.
- Respecto al nivel educativo no detectamos apenas diferencias, puesto que la mayoría de expertos comentaba que los ítems eran apropiados en ambos niveles (primaria y secundaria).

El tercero de los análisis que realizamos fue un **Análisis de la Validez de Constructo**, donde se han extraído descriptivos respecto a Pertinencia y Relevancia de las dimensiones anteriormente especificadas, concretamente la media y el cociente de variación (ver tabla 5).

Dimensiones	Pertinencia		Relevancia	
	Media	C.V.	Media	C.V.
Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje (11 ítems)	3,24	12,04	3,23	11,15
Tipología de actividades enseñanza/aprendizaje	3,37	12,46	3,44	10,76

<sup>4</sup> Ha sido imposible poner la tabla entera debido a la extensión de la misma, pues como ya hemos comentado anteriormente el instrumento tiene 125 ítems.

<sup>5</sup> En la mayoría de casos tal y como se observa en la tabla coincide que cuando la media es inferior a 3, también el cociente de variación es superior al 33%.

(16 ítems)				
Estilo docente (24 ítems)	3,36	12,50	3,36	11,01
Utilización de los espacios y el tiempo (5 ítems)	3,09	23,62	3,03	21,12
Estructura y Organización de los contenidos (19 ítems)	3,41	12,02	3,35	12,24
Materiales curriculares y otros recursos didácticos (19 ítems)	3,36	18,15	3,21	19,00
Sentido y papel de la evaluación (27 ítems)	3,62	10,22	3,63	8,54
Valoración general (4 ítems)	3,55	14,93	3,41	16,42
Media total	3,38	14,37	3,33	13,62
<i>Tabla 5. Resultados Análisis de la Validez de Constructo (pertinencia y relevancia)</i>				

Tal y como se observa en la tabla anterior, todas las dimensiones superan el punto 3 de la escala, tanto en pertinencia como en relevancia, lo que demuestra que en general los jueces se muestran *bastante o muy de acuerdo* con las mismas. Podemos destacar que la dimensión con la media más baja (3,09 en pertinencia y 3,03 en relevancia) y el cociente de variación más alto (23,62% y 21,12% respectivamente) es la de “*Utilización de los espacios y tiempos*”. En contraposición, la dimensión con la media mayor (3,62 y 3,63 respectivamente) es la que trata aspectos relacionados con el “*sentido y papel de la evaluación*”.

Este análisis de las valoraciones de los expertos nos permitió seleccionar un total de 45 ítems para profesores y 34 ítems para alumnos tanto para primaria como para secundaria, eliminando/revisando los ítems que tenían una media inferior a 3 y/o un cociente de variación superior al 33-35% y tratando que las dimensiones tuvieran un número de ítems acorde con la importancia de cada una de ellas.

#### *4ª Fase. Ajuste Final. Cuestionario Definitivo.*

Por último, llegamos a la 4ª Fase, que hemos denominado de *Ajuste final del cuestionario*, cuyo objetivo era adaptar cada ítem al tipo de audiencia al que nos dirigíamos, así como dar un formato adecuado y que facilitará la contestación. Tras este último ajuste nos quedamos con un total de 27 ítems para profesores y 24 para alumnos tanto de primaria como de secundaria.

## **4. CONCLUSIONES**

*Respecto al instrumento que estamos diseñando y los resultados obtenidos en la revisión lógica*, hemos extraído las siguientes conclusiones:

- La concordancia entre jueces es bastante pobre, aunque es cierto que ésta mejora si realizamos el análisis por dimensiones. Una de las causas de esta pobre concordancia entre jueces puede ser debida a la cantidad de ítems que tenían que valorar los jueces (125 ítems) y la variedad de dimensiones a tener en cuenta por los mismos. Por lo que podemos asumimos como suficiente este nivel de acuerdo.
- Respecto a la validez de contenido, se ha comprobado que en general los expertos valoran los ítems en rangos positivos o muy positivos, y con una homogeneidad bastante elevada. Aún así, se han eliminado/revisado algunos ítems que no alcanzaban ese nivel positivo y donde había bastante variabilidad en las respuestas de los jueces.
- Respecto a la validez de constructo, podemos afirmar que los jueces han valorado con valores positivos las ocho dimensiones que componen este cuestionario.



- Así, de los 125 ítems nos hemos quedado con 27 ítems para profesores y 24 para alumnos, sin diferencias entre niveles, de primaria y secundaria. Esta eliminación se ha llevado a cabo puesto que algunos de los ítems no cumplen con los requisitos de calidad respecto a fiabilidad y validez de contenido que son requeridos en este estudio. Concretamente por dimensiones los ítems quedan distribuidos del siguiente modo –ver tabla 6:

Dimensiones	Nº Ítems Cuest. Expertos	Nº Ítems Cuest. Piloto Alumnos/as	Nº Ítems Cuest. Piloto Profesores/as
Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje	11	2	3
Tipología de actividades enseñanza/aprendizaje	16	3	3
Estilo docente	24	6	7
Utilización de los espacios y el tiempo	5	2	2
Estructura y Organización de los contenidos	19	1	1
Materiales curriculares y otros recursos didácticos	19	2	3
Sentido y papel de la evaluación	27	7	6
Valoración general	4	1	2

Tabla 6. Nueva distribución de ítems según dimensiones y fuente.

- En conjunto, entendemos que existe una evidencia inicial suficiente de validación del cuestionario, para las dos audiencias consideradas. No obstante, deberá ser comprobada a través de otro tipo de evidencias de carácter empírico, basadas en el funcionamiento del instrumento sobre estudiantes y profesores

*Desde un punto de vista metodológico, respecto al proceso de Revisión Lógica con jueces, podemos concluir que creemos necesario en este tipo de experiencias especificar a los expertos, claramente y más explícitamente, el objetivo de la revisión lógica y la importancia de la misma, intentando evitar valores perdidos (no respuestas) y falta de discriminación (series de respuesta). Además hemos detectado la necesidad de clarificar, concretamente, la diferencia entre los parámetros de relevancia y pertinencia.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZCARATE, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276.
- CASANOVA, M.A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- DOMENECH, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castelló: Universitat Jaume I
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006.) *Material curso metodologías activas en la universidad*. Material Inédito.
- FERNÁNDEZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- JORNET, J.M. y BACKHOFF, E. (2004). Análisis Diferencial de perfiles de rendimiento y variables asociadas en los proyectos mexicanos EXANI-I, TIMMS y PISA. En F. Tirado (coord.) *Evaluación de al educación en México. Indicadores de EXANI-I*. Editorial: México: CENEVAL. Págs. 423-482.

JORNET, J.M. y SUÁREZ, J.M. (1994). Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase. En García Hoz, V. (Dir.) *Problemas y métodos de investigación en Educación Personalizada. Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.

DE LA ORDEN, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

TOURÓN, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 565-586. (Monográfico sobre evaluación de programas educativos).



# **¡LA PARIDAD PUEDE MEDIRSE! (DIAGNÓSTICO DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES)**

**Rafael García, Carlos J. Quiñones y Manuel J. Espigares, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Esta comunicación presenta un estudio metodológico sobre las “escalas de paridad” que hemos implementado para el diagnóstico de género en los centros escolares de primaria y secundaria; un procedimiento que puede ser generalizado a cualquier tipo de organización social, empresa o institución. Este trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación de excelencia “TEÓN XXI: Creación de Recursos Online para el Conocimiento y Difusión de la Cultura de Género en la Escuela” (Código: P06-HUM-01408), iniciativa financiada por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Dentro de éste, nuestra aportación está implicada en el módulo de diagnóstico de género en los centros escolares. La medida de la paridad ha representado en el marco de este proyecto el desafío más inquietante desde el punto de vista de la calidad de la medida. Otras herramientas utilizadas, en la plataforma TEÓN XXI ([www.teonxxi.es](http://www.teonxxi.es)) para el diagnóstico automatizado en los centros educativos, tienen rasgos ya claramente reconocibles en el ámbito metodológico de la medida en educación. Éste es el caso de las escalas de actitudes hacia la construcción de género en la escuela (versiones para el profesorado, el alumnado y los familiares), las pruebas sociométricas intergéneros, etc. Sin embargo, la realización de una propuesta original que llamamos comúnmente “Escalas de Paridad” y que, técnicamente, denominamos “Escalas de Equidistribución Binaria”, propone un método simple de escalamiento, diferenciado de otros más conocidos como los de Thurstone, Likert o Guttman. Estos últimos, son diferentes dado que proceden al escalamiento direccional con base en una dimensión psicosocial o cultural. En el caso de las escalas de paridad, se procede al escalamiento con base en un solo dato empírico (% femenino), el cual permite derivar dos dimensiones (integración de la mujer y puntuación máxima de paridad posible en la situación estudiada). Es un proceso de escalamiento métrico bidimensional, muy sencillo, dado que incluso se puede calcular a mano y casi sin necesidad de conocimientos matemáticos; pero

que nos genera la inquietud científica de identificar vías para la construcción de estadísticos de validez y fiabilidad, no tradicionales o equivalentes a los ya usados con otras técnicas (consistencia o Alpha de Cronbach, validez de constructo o validez factorial, ...). El objetivo es construir un procedimiento de validación de este nuevo procedimiento de medida.

El procedimiento de medida que intentamos validar, permite derivar un conjunto de indicadores e índices diagnósticos de género vinculados a la organización escolar, tales como: las medias de puntuaciones de paridad y de integración de la mujer en la organización; de las cuales derivan las coordenadas de paridad ( $P_x$ ,  $P_y$ ). Así como, indicadores de Distancia de paridad ( $D_p$ ), Distancia Relativa de paridad ( $D_{r_p}$ ), máximo valor de paridad posible en el centro ( $P_{y-ideal}$ ) y el Índice de paridad del centro ( $I_p$ ). Todos estos indicadores dependen de la validez y fiabilidad del procedimiento aplicado para obtener las puntuaciones originales.

Este procedimiento diagnóstico, que es la solución que se nos ocurre más útil y elegante ante el problema de la medición de la cultura de género en las organizaciones, no es el primer esfuerzo que se realiza en torno a esta temática. Diversos procedimientos se han utilizado a lo largo de la última década con la expresa intención de CUANTIFICAR o medir el grado en que una organización tiene una cultura o configura un contexto sociocultural en el que no sólo sea posible sino que se promociona ampliamente la igualdad entre los géneros.

Indagando a nivel mundial en la literatura científica y técnica en relación con la igualdad (Gender Equality); y dentro de esta temática de la inclusión (Mainstreaming), la paridad de género (Gender Parity) y la equidad de género (Gender Equity), entre otros descriptores relacionados, hemos hallado algunos procedimientos y sistemas de medición que conducen a indicadores y medidas de distancia útiles para las investigaciones relacionadas con la igualdad. Entre estas, destacamos algunas vertientes de interés para situar la originalidad de nuestra propuesta y expresar el estado de desarrollo de esta línea de reflexión, que sorprende por los esfuerzos y por el tiempo que ya se ha empleado en su desarrollo.

Según Dávila (2004), los primeros pasos en la producción de indicadores sensibles al género se producen en las áreas del Desarrollo, siendo impulsores de éstos algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) o el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En 1995 se crean tanto el Índice de Desarrollo de la Mujer (IDM), -también denominado Indicador Sexo-Específico de Desarrollo Humano (ISEDH) (ACSUR-Las Segovias, 2006)-, como el Índice de Potenciación de la Mujer (IPM) (Vessuri y Canino, 2006) -o Indicador de Participación de las Mujeres (ACSUR-Las Segovias, 2006)-, posteriormente actualizados en su denominación.

Indicadores vigentes sobre igualdad de género son: el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) (PNUD, 2001); el Índice de Potenciación de Género (IPG) (PNUD, 2001); el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) (UNESCO, 2003); el Índice de Equidad de Género (IEG) (Social Watch, 2004); el Índice de Brecha de Género (GGI) (Foro Económico Mundial, 2005); así como una amalgama de indicadores en base a porcentajes, tasas, etc. (CELADE, 2002-2009; Banco Mundial, 2008); entre otros.

Siguiendo la clasificación de Jiménez Cortés (2007), adaptada de Bronfennbrenner, la mayoría de estos indicadores tienen un ámbito de aplicación *macrosocial*, en referencia a indicadores y valoraciones relativas a países, continentes y el mundo global. Una tendencia razonable en función de que son las grandes Instituciones y ONGs las que los desarrollan para

el diagnóstico y la toma de decisiones en relación al desarrollo humano. No obstante, como en el caso de nuestro ejemplo, este tipo de indicadores pueden desarrollarse en un plano *mesosocial*, en referencia a los indicadores de instituciones y organizaciones concretas, como las empresas, las escuelas, las organizaciones sociales, universidades, etc. También pueden establecerse este tipo de indicadores en un plano *microsocial*, referido a las interacciones personales y socioculturales, aunque todavía su uso es muy poco frecuente. Un ejemplo puede ser el estudio de las parejas -peer marriage- (Schwartz, 1994) o su aplicación a las relaciones interpersonales en grupos de trabajo/estudio o en el ejercicio de la ciudadanía.

Desde una perspectiva sobre la dificultad de su cálculo y uso, los indicadores son básicamente simples (orientados a su facilidad de comprensión y uso, lo que es de agradecer), aunque también hallamos algún índice más complejo como los propuestos por Castañeda, Astráin, Martínez y Artilles (1999) sobre las diferencias de género tales como el Índice de Privación de Igualdad (IPI) o la Privación de Igualdad Relativa (PIR) promedio para un territorio. Ambos se desarrollan en el marco del Índice sintético de Desarrollo Humano (IDH) elaborado mediante análisis multivariante y a un nivel macro. Esta complejidad, a diferencia de los indicadores que proponemos, excede el objetivo de nuestro diagnóstico. El cual vinculamos a una propuesta técnica completa e informativa, pero de fácil elaboración y uso.

Desde una perspectiva de la naturaleza de la información que ofrecen, existen una mayoría de indicadores estáticos que señalan como está una determinada situación, como es el caso de los porcentajes de presencia femenina o la tasa de mujeres respecto de hombres, pero hay otros que expresan una visión más dinámica, como el índice de potenciación de género, que es más proyectivo. La Distancia de Paridad ( $D_p$ ), en tanto que indicador más significativo de nuestra propuesta, disfruta de una posición intermedia, porque informa al mismo tiempo sobre la situación en que estamos y sobre el *recorrido de género* necesario en la organización.

### 1.1. ¿Qué sentido tiene “medir” la paridad? ¿Puede esta realmente medirse?

Es corriente que las aproximaciones al problema de la paridad de género en las organizaciones se planteen en términos dicotómicos absolutos (sí/no) en los que la paridad constituye un estado que se alcanza o no se alcanza; en este sentido, hay quien plantea que la paridad se tiene o no se tiene. Normalmente, y creemos que es una medida razonable, se entiende que existe paridad en una situación, organización o circunstancia cuando la participación/presencia de mujeres y hombres se mueve dentro de los valores 40%-60%. De hecho el sistema de consideración métrica de la paridad más extendido se resume en el cálculo de los porcentajes o proporciones de mujeres y hombres en una situación dada; lo que suele analizarse desde distintas perspectivas o indicadores empíricos tales como % de presencia relativa de la mujer (en la organización general, en los puestos directivos, en los puestos de base de la organización, en la educación, en la salud, en la administración...).

En el contexto del proyecto de investigación que estamos desarrollando, reconocer el clima de género de los centros es una prioridad. Afrontamos el diagnóstico de género de los centros escolares de Andalucía con el objetivo de proponer y evaluar buenas prácticas en coeducación para primaria y secundaria. Se ha señalado (Rebollo, 2008) que dicho clima depende de las actitudes y posiciones de los agentes ante el patriarcado (legitimación, resistencia, sensibilización/proyección del cambio), pero también depende en un grado importante de las dinámicas e interacciones de género que facilita la propia organización formal y funcional. Ello justifica el interés actual por el tema de LA PARIDAD en los centros.

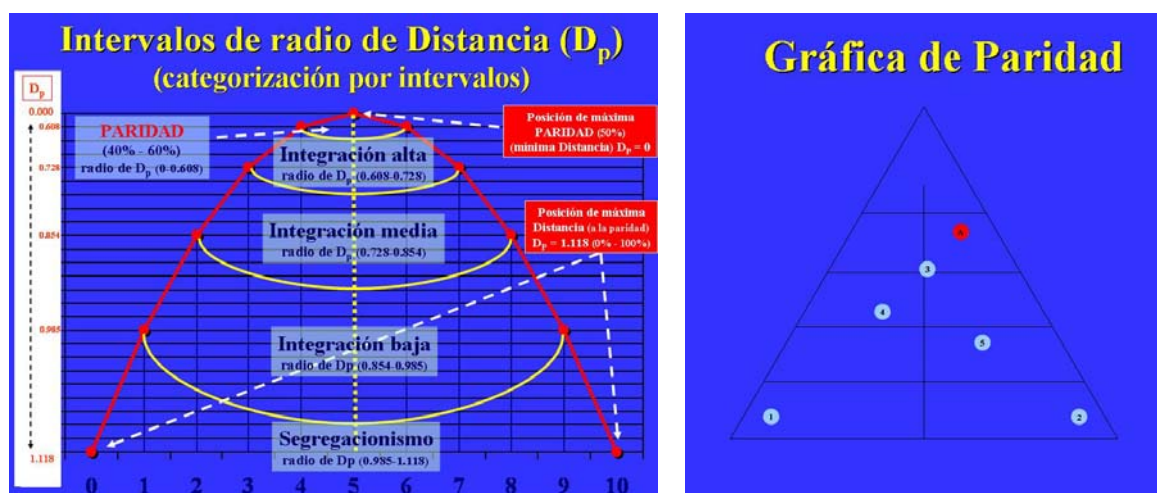
El tema de la organización paritaria ha provocado algunas de las reivindicaciones más potentes de los últimos años en el proceso y proyecto feminista. Este movimiento, que se concreta en las nuevas legislaciones, propone la paridad (40%-60%) para todas las organizaciones sociales, especialmente en las más determinantes (p.e. en los consejos de administración). Algunos avances los recoge el proyecto BRIDGE DEVELOPMENT – GENDER<sup>1</sup>.

No obstante, no es posible que la mayoría de las organizaciones pasen de un estado de patente exclusión de la mujer a una situación paritaria de forma repentina, sino que *cada organización tiene un recorrido que realizar* hasta la paridad. Dicho recorrido necesario puede medirse y cuantificarse calculando la DISTANCIA DE PARIDAD ( $D_p$ ), que se elabora empíricamente utilizando las ESCALAS DE PARIDAD o escalas de equidistribución binaria. Dicha distancia ( $D_p$ ) es un indicador más para contribuir al diagnóstico del clima de género, si bien somos conscientes que estamos hablando sólo de un diagnóstico de superficie (que en el plano de la organización concreta debe complementarse con un estudio más cualitativo y profundo); pero este tipo de diagnóstico estándar es útil para el reconocimiento del clima de género desde una perspectiva panorámica sobre el conjunto de Andalucía; lo que nos sirve para: 1) elaborar MAPAS SOBRE EL CLIMA DE GÉNERO, en los se incluye el seguimiento de la paridad en los centros educativos; 2) identificar ZONAS DE ATENCIÓN PREFERENTE, 3) determinación de RANKING Y CATÁLOGOS DE PRIORIDADES 4) Analizar y VALORAR EL CAMBIO DE LA CULTURA ESCOLAR (avance o retroceso) respecto al tratamiento del género, 5) evaluar el IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE GÉNERO. En estos sentidos, el interés y utilidad de una medida *cuantitativa* como la *Distancia de Paridad* ( $D_p$ ) es indiscutible.

Otra cuestión lógica se refiere a si, realmente, LA PARIDAD PUEDE MEDIRSE. A nosotros no nos cabe duda, pues lo estamos haciendo desde hace ya un año utilizando las escalas de paridad. El punto de partida es considerar que, pese a las opiniones que existen sobre la dicotomía de la paridad (si/no), una organización que se dota de personal (u otros indicadores de paridad de género) bajo las proporciones 40%-60% es más paritaria que otra que tiene las proporciones 30%-70% y así sucesivamente. Hemos desarrollado un método para la producción de puntuaciones de paridad basadas en la máxima varianza proporcional que cada indicador y situación proporcional de géneros en la organización puede alcanzar. Desde este planteamiento, la paridad puede medirse de forma muy exhaustiva y permite, mediante un proceso de escalamiento bidimensional de equidistribución binaria, el cálculo de las distancias de paridad. Dichas distancias, consideradas como distancias de radio desde la paridad o fin último, permiten la clasificación y desarrollo de planes de intervención para propiciar el cambio organizativo y la construcción de género en organizaciones como la escuela. En la mayoría de aproximaciones a la cuestión de género la medida acaba con la identificación de los porcentajes (%) por género. Sin embargo, para nuestros propósitos métricos sobre la paridad no son datos suficientes en sí, el estudio de proporciones no es sino el punto de partida, estos porcentajes han de ser procesados mediante escalamiento de equidistribución binomial para el cálculo de distancias de paridad ( $D_p$ ) y su representación gráfica mediante “gráficas de paridad” o *diagramas de equidistribución binaria* de la paridad de género.

---

<sup>1</sup> <http://www.bridge.ids.ac.uk/> / [http://www.bridge.ids.ac.uk/reports/Indicators\\_e-discussion\\_spanish.pdf](http://www.bridge.ids.ac.uk/reports/Indicators_e-discussion_spanish.pdf)



## 1.2. Fundamentos matemáticos de las escalas de paridad: Experimentos Bernoulli

La paridad puede medirse a partir de un sencillo método de escalamiento bidimensional de la equidistribución binaria. Este método de escalamiento permite situar cualquier caso (organización, centro, localidad, zona...) en un espacio métrico bidimensional (definido por una función<sup>2</sup>); sobre este mismo espacio, y al tiempo, pueden situarse también los estímulos, indicadores de paridad utilizados. Con el objeto de servirnos de un lenguaje útil para la representación gráfica de los resultados tanto en los informes estadísticos como sobre los mapas geográficos de clima de género, se formulan representaciones gráficas específicas. Sin embargo, al margen del desarrollo de la función matemática que lo posibilita, el origen de las puntuaciones está ligado a una serie de axiomas que han de considerarse. Entre, ellos, tenemos una diferencia muy específica con otros métodos de escalamiento, mientras en la mayoría los ítems o estímulos han de estar claramente relacionados, en nuestras escalas de paridad cada medida, es decir, cada ítem o cuestión va referida a un “micro-experimento probabilístico” independiente de los demás. No estamos ante una escala sumativa, ni diferencial, tampoco es un escalograma direccional (o de respuesta máxima), sino que la escala se constituye mediante una sucesión de experimentos de Bernoulli ( $n = 1$ ), aplicados a la paridad de género; esto es, con un carácter proporcional binario. Cada experimento deriva, junto con el % de integración de la mujer ( $P_x$ ), una puntuación funcional de paridad ( $P_y$ ).

Matemáticamente, *la paridad* en un experimento binario (mujer/hombre) ( $P_x = 5 = 50\%$ ) *puede definirse como la máxima varianza proporcional*; esto es,  $p = q = 0,5$ ; esto puede ser traducido como *la mayor probabilidad de que los géneros participen en igualdad*. Lo que implica que la varianza máxima, se puede expresar mediante la función  $P_y = 4 [p \times (1-p)]$ . Sin embargo, la escala de paridad debe contener un conjunto suficiente de experimentos (indicadores de paridad). La acumulación de diversos experimentos conforma una distribución binomial, si la muestra es grande ( $n \geq 30$ ), se obtiene una distribución normal. Por ello, las escalas de paridad que hemos ensayado para la medida en los centros constan de 30 ítems indicadores (o experimentos de paridad en la organización escolar) independientes. Sobre la base de las dos puntuaciones relacionadas funcionalmente se construye un espacio bidimensional en el cual se representan las coordenadas de paridad (media  $P_x$ , media  $P_y$ ); estas permiten el cálculo de medidas representacionales de las distancias y los otros índices.

<sup>2</sup> Se establece una relación funcional matemática entre los % de participación/representación y las puntuaciones de paridad derivadas desde cada uno de los indicadores considerados en ítems de las escalas de paridad.



### 1.3. Fundamentos metodológicos para escalas de paridad: Indicadores de Paridad

Hemos señalado la divergencia de este tipo de escalas con otros métodos de escalamiento, pero compartimos con estos la básica preocupación por determinar cuáles son los mejores indicadores, que convertimos en ítems de la escala a usar (que siempre tendrán que ser en un número limitado, en nuestro caso son 30) para definir la situación en estudio. De hecho, la clave fundamental de las escalas de paridad, al menos en primera instancia para la valoración de la validez y confiabilidad del procedimiento de medida, consiste en la calidad y adecuación de los indicadores usados en la construcción de puntuaciones de paridad. En el ejemplo que hemos propuesto, relativo a las medidas de paridad en centros escolares de primaria y secundaria, se han elaborado un total de 30 indicadores (que derivan proporciones) de paridad de género; implicando temáticas como representación y participación, lenguaje inclusivo, actividades conjuntas, actividades formales, uso de espacios, etc. A la hora de decidir los indicadores, que convertimos en ítems para su resolución a modo de experimentos probabilísticos independientes al estilo de ensayos Bernoulli, podemos establecer diferencias muy apreciables entre lo que podríamos denominar *indicadores de paridad superficial*, que afecta a aspectos organizativos de carácter formal (salario, nivel laboral, representación, status, participación oficial...); y otros, que han de combinarse con los anteriores en referencia las *dinámicas relacionales y simbólicas* que presiden las interacciones cotidianas en el centro (lenguaje sexista, espacios de actividad, recursos didácticos, dinámicas departamentales y relacionales,...). Pese a su diverso nivel de inferencia, todos han de medirse con el mismo criterio y, desde luego, recogerse con procedimientos consistentes.

El problema básico, que se estudia en la investigación preliminar que presentamos, se refiere a la comprensión y determinación consistente de los % en cada experimento o ítem. Como hemos señalado en la introducción, la calidad de esta determinación condiciona lo demás. Por ello, planteamos el *problema metodológico* de indagar en la calidad de la medida.

## 2. MÉTODO

### Planificación del estudio de la calidad en las escalas de paridad

Con el objetivo de determinar la comprensibilidad del procedimiento, para el profesorado experto en coeducación que ha de aplicar las escalas de paridad, se desarrolla una *prueba metacognitiva* con 30 profesoras y profesores en formación (Psicopedagogía) que se están especializando en el diagnóstico de género en los centros educativos de Andalucía. La prueba se desarrolla bajo la metodología CERT (García, Rodríguez y García, 2001), que permite derivar puntuaciones sobre la identificación correcta del procedimiento y la seguridad (coherencia y realismo) con que se valoran las tareas de trabajo de campo a realizar. La fiabilidad y validez de las medidas se estudia también proponiendo, como método de inspección de la paridad, un *estudio de concordancias* con 24 juezas y jueces que nos permite determinar la validez concurrente y la fiabilidad en cada experimento o ítem; ello, en un total de 60 centros participantes, cuyo profesorado responsable de igualdad (60 personas nombradas por la Junta de Andalucía con el expreso encargo de realizar el diagnóstico de género y el plan de igualdad) participa *aplicando de forma paralela el procedimiento de medida* para comparar los datos, en un *estudio survey* sobre aplicabilidad del procedimiento y en un *grupo de discusión* sobre posibles problemas de implantación de esta metodología.

### 3. RESULTADOS

#### Sobre la comprensión y la seguridad ante las escalas de paridad

En esta comunicación solo adelantamos resultados sobre la prueba metacognitiva realizada, lo que ya nos da algunos resultados indicadores de la dificultad del procedimiento. Los restantes estudios se están realizando aún. Hemos determinado, a partir de los resultados de la prueba, la dificultad de comprensión de los 30 experimentos/ítems de paridad (% de aciertos); la seguridad con que el profesorado experto maneja cada uno (% de confianza media); así como el nivel de coherencia y realismo en la toma de decisiones sobre cada ítem.

Ensayos Bernoulli	DIFICULTAD		SEGURIDAD CERT		FORMULACIÓN
	%	Categoría	%	Categoría	
Ítem 1	93,33	Muy fácil	95,09	Total	correcta
Ítem 2	96,67	Muy fácil	93,88	Alta	correcta
Ítem 3	83,33	Fácil	89,90	Alta	correcta
Ítem 4	86,67	Fácil	92,79	Alta	correcta
Ítem 5	66,67	Muy difícil	89,75	Alta	observar
Ítem 6	93,33	Muy fácil	90,36	Alta	correcta
Ítem 7	23,33	Muy difícil	88,57	Alta	observar
Ítem 8	100	Muy fácil	96,25	Total	correcta
Ítem 9	96,67	Muy fácil	94,74	Alta	correcta
Ítem 10	90,00	Muy fácil	96,67	Total	correcta
Ítem 11	100	Muy fácil	96,50	Total	correcta
Ítem 12	93,33	Muy fácil	94,20	Alta	correcta
Ítem 13	100	Muy fácil	96,33	Total	correcta
Ítem 14	43,33	Muy difícil	87,12	Alta	observar
Ítem 15	93,33	Muy fácil	95,71	Total	correcta

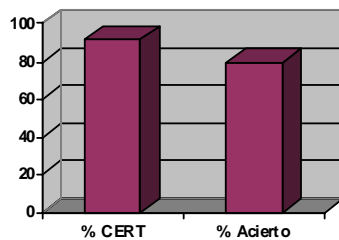
Ensayos Bernoulli	DIFICULTAD		SEGURIDAD CERT		FORMULACIÓN
	%	Categoría	%	Categoría	
Ítem 16	93,33	Muy fácil	90,71	Alta	correcta
Ítem 17	96,67	Muy fácil	96,72	Total	correcta
Ítem 18	13,33	Muy difícil	83,13	Media	reformar
Ítem 19	96,67	Muy fácil	95,95	Total	correcta
Ítem 20	83,33	Fácil	90,90	Alta	correcta
Ítem 21	86,67	Fácil	93,27	Alta	correcta
Ítem 22	23,33	Muy difícil	84,29	Media	reformar
Ítem 23	90,00	Muy fácil	96,94	Total	correcta
Ítem 24	66,67	Muy difícil	88,63	Alta	observar
Ítem 25	80,00	Fácil	89,79	Alta	correcta
Ítem 26	80,00	Fácil	90,63	Alta	correcta
Ítem 27	83,33	Muy difícil	91,40	Alta	observar
Ítem 28	90,00	Muy fácil	94,54	Alta	correcta
Ítem 29	40,00	Muy difícil	88,54	Alta	observar
Ítem 30	86,67	Fácil	91,54	Alta	correcta

Estos resultados sobre el manejo de los distintos ensayos por el profesorado en la prueba metacognitiva señalan, en general, a su facilidad de comprensión y la seguridad ante las decisiones sobre el contenido de trabajo que propone cada ítem/experimento. En dos ítems nos proponemos su reformulación y aclaración, para facilitar su realización más correcta. Considerando la competencia del profesorado, podemos resaltar también algunos resultados:

Profesorado	COGNICIÓN		METACOGNICIÓN			COMPE-TENCIA
	%	nota	CERT	cohe.	real.	
Prof. 1	80,0	7,35	94,7	0,338	0,646	inexperta
Prof. 2	83,3	8,10	88,0	0,979	0,971	experta
Prof. 3	86,7	8,20	96,6	0,208	0,825	inexperta
Prof. 4	93,3	9,20	88,9	0,539	0,859	experta
Prof. 5	73,3	6,55	94,2	0,963	0,430	inexperta
Prof. 6	83,3	8,20	91,2	-,878	0,780	inexperta
Prof. 7	83,3	7,80	93,6	0,985	0,806	experta
Prof. 8	76,7	7,10	94,0	0,923	0,600	experta
Prof. 9	76,7	7,00	87,8	0,908	0,715	experta
Prof. 10	80,0	7,65	93,0	0,111	0,800	inexperta
Prof. 11	63,3	6,10	87,8	0,086	0,174	inexperta
Prof. 12	80,0	7,45	90,1	0,850	0,858	experta
Prof. 13	86,7	8,45	91,8	0,998	0,939	experta
Prof. 14	63,3	5,45	97,5	0,000	0,416	inexperta
Prof. 15	80,0	7,35	95,5	1,000	0,787	experta

Profesorado	COGNICIÓN		METACOGNICIÓN			COMPE-TENCIA
	%	nota	CERT	cohe.	real.	
Prof. 16	76,7	7,65	91,3	-,744	0,819	inexperta
Prof. 17	80,0	7,35	89,8	0,973	0,675	inexperta
Prof. 18	73,3	6,65	90,0	0,863	0,814	experta
Prof. 19	73,3	8,20	94,7	0,959	0,919	experta
Prof. 20	86,7	8,20	91,8	0,995	0,920	experta
Prof. 21	86,7	8,00	93,0	0,712	0,659	inexperta
Prof. 22	83,3	7,00	88,8	0,965	0,816	experta
Prof. 23	76,7	4,65	85,4	0,272	0,074	inexperta
Prof. 24	60,0	9,55	91,8	0,226	0,964	inexperta
Prof. 25	96,7	7,90	67,5	0,914	0,844	inexperta
Prof. 26	80,0	7,00	89,4	0,054	0,784	inexperta
Prof. 27	76,7	6,90	94,3	0,999	0,609	inexperta
Prof. 28	76,7	6,35	93,5	0,883	0,554	inexperta
Prof. 29	70,0	8,65	96,0	1,000	0,944	experta
Prof. 30	90,0	6,90	97,3	1,000	0,639	inexperta

Como puede observarse, un 43'3% del profesorado maneja el conjunto de la escala de paridad de forma experta, con seguridad, coherencia y realismo. Debemos interpretar que las personas restantes requieren de un cierto proceso formativo para su afianzamiento. No obstante, se hace evidente que con muy escasa formación el procedimiento es aplicable con rigurosidad, lo demuestran las personas que han sabido interiorizar el sentido de cada ensayo.



La seguridad media global alcanzada en la prueba es de 91,31%, su nivel de acierto 80% y la calificación media de las 30 personas participantes es 7,43<sub>(0-10)</sub>. Interpretamos que el procedimiento, pese a la dificultad para algunas personas, es de fácil cognición en la obtención de los % de paridad de género.

#### 4. CONCLUSIÓN

##### La paridad puede medirse con escalas de equidistribución binaria<sup>3</sup>

A la luz de estos primeros resultados hay una primera conclusión evidente, aunque debemos esperar a confirmar los restantes estudio de validez y fiabilidad, esta no puede ser otra que la indicada en el título de este trabajo: ¡La Paridad puede Medirse!, utilizando las escalas de paridad para determinar % de participación con perspectiva de género en cada ítem o experimento; así como, procesando estos % mediante escalamiento bidimensional de equidistribución binaria para construir un espacio métrico acotado y útil para representar las coordenadas de paridad y para el cálculo de *distancias de paridad* (en este momento estamos usando la distancia euclídea, pero no descartamos el uso de la distancia de Mahalanobis). Las conclusiones, cara al diagnóstico de género en centros educativos, señalan a que LA PARIDAD:

2. Es fácilmente observable a partir de recuentos (%) como punto de partida métrica.
  - Su medida puede ser bastante fiable desde la TCT (aún no tenemos los indicadores).
  - Se mide en escala de razón y para  $n = 30$  ensayos genera puntuaciones de tipo normal.
  - Se puede representar en el plano (bidimensional) y expresar simbólicamente en mapas.
  - Permite derivar coordenadas y distancias escalares que representan niveles de paridad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSUR-LAS SEGOVIAS (2006). *Cuestiones esenciales sobre género: Herramientas de la perspectiva de género*. Madrid: ACSUR publicaciones. (<http://www.acsur.org>). 07/06/2008.
- BANCO MUNDIAL (2008). Gender and Development. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org). 2/12/2008.
- CASTAÑEDA, I., ASTRÁIN, E., MARTÍNEZ, V., ARTILES, L. (1999). Indicador sintético para medir diferencias de género. *Revista Cubana Salud Pública*, 25 (1). 54-63.
- CELADE (2002-2008). Indicadores para el seguimiento de la Plataforma de Beijing. Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL. (Fondo Naciones Unidas AP.) <http://celade.eclac.cl>. 24/11/2008.
- DÁVILA DÍAZ, M. (2004). Indicadores de Género. Jornadas “Mainstreaming de Género: Conceptos y Estrategias - Políticas y Técnicas”. Sevilla. <http://www.sernam.cl>. 07/06/2008.
- FORO ECONÓMICO MUNDIAL (2005). Global Gender Gap Report <http://www.weforum.org>. 10/01/2007.
- GARCÍA PÉREZ, R., RODRÍGUEZ LÓPEZ, M. y GARCÍA PÉREZ, R. (2001). Diseño y Evaluación de un Programa de IAIE. *Revista Fuentes*. 3. 193-218.
- JIMÉNEZ CORTÉS, R. (2007). Discurso de Género y Práctica Docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1). 59-76.

<sup>3</sup> Dada la originalidad de la metodología aplicada para el estudio de la paridad en las organizaciones se ha iniciado un proceso de protección legal de la misma, actualmente está implementada en la [plataforma Teón XXI](#).

- PNUD (2001): Índices de Desarrollo Humano. <http://www.undp.org>. 07/06/2008.
- REBOLLO CATALÁN, M<sup>a</sup>Á (2008). Educar para una ciudadanía paritaria: Género, emociones y medios de comunicación. En E. Soriano (coord.): *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla. 311-334.
- SCHWARTZ, P. (1994). *Peer marriage: How love between equals really works*. New York: Free Press.
- SOCIAL WATCH (2004). Herramientas metodológicas para el seguimiento de las situaciones de pobreza y desigualdad de género. [www.socialwatch.org](http://www.socialwatch.org). 08/02/2009.
- UNESCO (2003). Educación para Todos: Hacia la Igualdad entre los sexos. París. [http://www.unesco.org/education/efa\\_report/2003\\_pdf/summary\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/efa_report/2003_pdf/summary_es.pdf). 19/05/2008.
- VESSURI, H., CANINO, M.V. (2006). Igualdad entre géneros e indicadores de ciencia en Iberoamérica. RICYT (Eds.): El estado de la ciencia. <http://www.ricyt.org/elc2006/2.1.pdf>. 07/06/2008.



# **PERCEPCIONES EDUCATIVAS DE FAMILIAS INMIGRANTES EN ESCUELAS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO<sup>1</sup>**

**Feli Etxeberria y Nahia Intxausti, *Universidad del País Vasco***

## **1. INTRODUCCION**

Actualmente, la escolarización del alumnado de familias inmigrantes es una realidad que preocupa a los agentes educativos. El aumento de los flujos migratorios ha creado mayor diversidad en el alumnado de la escuela en relación a la procedencia, cultura, experiencias de vida y desarrollo académico. En la Comunidad Autónoma del País Vasco la media de personas inmigradas viene a ser de 5,4% (INE, 2008) y en el ámbito educativo en el curso 2007-2008 el alumnado inmigrado sumaba un 5,6% (Gobierno Vasco, 2008).

El enfoque de esta investigación se centra en conocer cómo es la familia inmigrante que llega a la escuela del contexto del País Vasco que se basa en el bilingüismo y plurilingüismo cuyos hijos e hijas, muchos de ellos, tienen otra lengua, y cultura de origen diferente. La escuela se halla ante el reto de cómo educar a estos nuevos escolares. Con el objetivo de conocer las características de las familias y su percepción sobre la educación en el ámbito familiar y escolar se ha procedido a su estudio con metodología cualitativa a través de entrevistas y análisis de contenido para obtener un conocimiento basado en datos y evidencias. Consideramos que el conocimiento sobre las familias y sus percepciones sobre la educación y la escuela ayudarán a mejorar la colaboración y comunicación entre la escuela y el medio familiar, un objetivo en sí necesario para mejorar el desarrollo educativo de los escolares.

---

<sup>1</sup> El trabajo se enmarca en el proyecto de la Tesis Doctoral en fase de desarrollo inscrito en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco dirigida por la Doctora Feli Etxeberria con la ayuda del Programa de Formación de Investigadores del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

## 2. ENFOQUE TEÓRICO

En los últimos años han aumentado las investigaciones sobre la integración sociocultural y escolar del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida, fruto del aumento de dicha población en nuestra sociedad y en consecuencia en las escuelas. Estos trabajos con alumnado inmigrante o de familias de origen inmigrante se han realizado a menudo desde el marco educativo formal, pues es a través de la escuela como mayormente se socializa el nuevo alumnado en la sociedad receptora y en su modelo social y cultural.

Sin embargo, el análisis de la integración sociocultural y escolar del nuevo alumnado debería a su vez tener en consideración al ámbito familiar de este alumnado, su actual situación, sus procesos de enculturación y su integración (Ortega Ruiz, 2007), sus percepciones sobre la sociedad de acogida y en concreto sobre la educación y la escuela de la misma. Es necesario tener un conocimiento de las situaciones de las familias si se pretende mejorar el conocimiento de las experiencias de integración y desarrollo educativo del alumnado.

En los últimos años el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha impulsado “El programa para la atención del alumnado inmigrante” (Gobierno Vasco, 2004) y el “Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado” (Gobierno Vasco, 2007). En los dos programas se menciona la necesidad de favorecer la acogida, el diálogo y la inclusión de las familias inmigrantes en la escuela como elemento facilitador de la integración del alumnado.

Investigaciones a nivel nacional expresan que las familias valoran muy positivamente las opciones educativas que se les abren a sus hijos en el país de acogida. Algunas investigaciones aseguran que el sistema educativo es el servicio mejor valorado en comparación con otros servicios como los servicios sociales y de salud (Defensor del Pueblo, 2003; Aierdi et.al., 2008). A su vez, en las familias adquiere un gran valor el hecho de que sus hijos/as puedan tener acceso a una buena educación (Terrón, 2006), pues confían en que a través de la educación sus hijos/as van a poder optar a trabajos que no están en la actualidad a su alcance. Puede ser que las familias vean en la escolarización de sus hijo/as la oportunidad de materializar un proyecto de movilidad social.

De algunas investigaciones se concluye que las familias tienen una visión positiva de la escuela donde estudian sus hijos/as (Aparicio et.al., 2003; Palaudarias, Garreta et. al, 2005; Terrén et.al. 2007; Defensor del Pueblo, 2003; Barreiro F. et al., 2007; Abad et.al., 2005; Redding, 2006). Palaudarias y colaboradores (2005) en su investigación con familias inmigrantes concluyeron que las familias tienen una actitud positiva y poco crítica hacia la escuela de sus hijos/as. Consideran que este conformismo podía responder a tres factores: a) la atención deficitaria recibida en el país de origen, b) la escasez de recursos en el país de origen, c) la percepción de las familias sobre la escuela como centro con autoridad y sabiduría. Las familias se sentían bien informadas y atendidas por parte del centro educativo.

Sin embargo, Aguado y colaboradores (2003) en su investigación concluyeron la necesidad de proporcionar desde la escuela información importante en su lengua a las familias. Consideraban que los centros no satisfacían las necesidades de los grupos minoritarios, pues sus necesidades y opiniones no eran tenidas en cuenta. Parece necesario en este sentido, por lo tanto, ahondar en los factores que pueden dificultar y entorpecer la comunicación entre las familias y los profesionales educativos.

De todas maneras, el camino hacia la educación intercultural precisa de una intervención más amplia que únicamente la familiar y la escolar. Es necesario llevar a cabo actuaciones junto a otras instituciones y administraciones del ámbito sociocomunitario (Buendía et.al., 2006).

Con la finalidad de llegar a comprender a la familia inmigrante en la escuela y su relación educativa con los hijos se ha procedido a la exploración de su incorporación.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general del estudio es conocer las percepciones que tienen los padres y madres inmigrantes sobre la educación y la escuela de sus hijos e hijas que están siendo escolarizados en centros de Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer las características sociodemográficas, socioculturales y socioeconómicas de las familias objeto de estudio.
2. Conocer la percepción de padres y madres sobre la educación en el contexto familiar.
3. Analizar la representación de la familia sobre la escuela.

### **4. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada para este estudio es cualitativa. Se han llevado a cabo entrevistas en profundidad y semiestructuradas. Pensamos que es adecuado utilizar este tipo de metodología para comprender mejor la situación y percepción de familias inmigrantes acerca de la escuela sin pretender su explicación como tampoco su generalización.

#### **Muestra**

La muestra comprende veinticuatro madres y padres con hijos en las escuelas de Infantil y Primaria. Se ha trabajado con la mayor diversidad posible en cuanto al origen de las familias inmigrantes, su residencia actual (ciudad/ zona rural), años que llevan en el País Vasco y su nivel sociocultural.

#### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Para llevar a cabo la entrevista se elaboró un guión con objeto de tomar en cuenta los datos referentes a la identificación, aspectos socioculturales y socioeconómicos, país de origen y proceso de asentamiento, percepciones sobre la escuela, expectativas acerca de los hijo/as e implicaciones educativas.

Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido entre marzo y mayo del 2008. Realizada la transcripción se ha procedido a la categorización y codificación de los datos a



partir de las unidades de análisis. Con la aplicación del programa Atlas.ti se ha realizado el análisis sistemático con objeto de llegar a resultados e interpretaciones.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Características de las familias

El país de origen de las personas entrevistadas es diverso. La mayoría provienen de países iberoamericanos (62,5%), aunque un porcentaje importante es de origen africano (29%), y menor de Europa (8,5%). La mayoría proviene de zona urbana mientras que un 12,5% proviene de una zona rural. Actualmente, la mayor proporción de estas familias, el 80%, reside en ciudades y zonas urbanas.

Respecto al proceso de establecimiento de la familia se ha visto que han tenido dificultades para partir juntos los miembros de la familia desde su país de procedencia debido a diversos factores que inciden en la movilidad. Entre estos figuran los de carácter económico, legal, laboral y la incertidumbre ante la nueva situación. No obstante, actualmente la mayoría tiene una situación regularizada.

Ante la invitación que se hizo a la familia para ser entrevistada la mayoría son madres que han colaborado en el desarrollo de este trabajo aunque también han participado algunos padres. La media de edad de personas entrevistadas es de 37 años y la mayoría está casada con una persona de su país, con la excepción de algunas que han manifestado estar separadas. Algunas familias comparten el espacio de la casa con otros parientes o con otras familias.

Evidentemente, puede ser diferente la situación de partida y de llegada de las personas que hayan tenido una formación cualificada o no porque en principio el grado de formación puede ser un factor que facilita la salida de las personas que intentan mejorar su modo de vida. La formación de las personas entrevistadas es alta, 33,3% tiene estudios superiores, 8,3% algún ciclo formativo, 20,83% ha terminado el bachillerato, 8,3% estudios primarios, 4,16% afirma estar alfabetizado, y un 4,16% no estar alfabetizado. Junto a estos datos se ha visto que un 25% de las personas entrevistadas han dejado sus estudios por diferentes motivos: el haberse enamorado y vivir en pareja, el matrimonio, problemas económicos familiares y la falta de motivación personal. Sin embargo, ante la nueva situación un 20% de las entrevistada/os afirman haberse incorporado a la formación continuada mediante cursos que vienen a estar asociados al rol de las mujeres (geriátrica, cocina etc.)

Hay que destacar la diversidad lingüística que se muestra. Por una parte están las personas bilingües cuya lengua de origen es una lengua mayoritaria (ruso, árabe etc.) y que han adquirido el castellano en el lugar de acogida. Por otra, un 30% que tiene una competencia plurilingüe. Este grupo ofrece bastante variedad en cuanto que son bilingües, trilingües cuando llegan al país que han emigrado y aprenden una lengua o más en la nueva situación social en que se encuentran.

En relación a su incorporación al mundo laboral se ha evidenciado que su trabajo está relacionado con el cuidado de las personas, limpieza de casas bien por horas o jornada completa. En relación a estas personas se ha visto que las mujeres asumen el cuidado de la familia siendo ésta una de las razones de su opción de trabajo por horas. Una cuarta parte no desarrollan el trabajo relacionado con su cualificación profesional.

## 5.2. Percepción sobre la educación familiar

La función educativa de la familia es primordial. La mayoría considera que la familia debe de garantizar una buena educación para los hijos/as e inculcar los valores desde la casa. P 23: *“Los padres la casa primero y segundo el colegio/ para mi la familia es primero/ porque claro si uno no pone un orden si uno no pone una disciplina pues y los deja hacer lo que ellos quieran no funcionan las dos cosas bien/ y segundo el colegio.”* (Madre ecuatoriana).

Manifiestan la importancia de inculcar valores como: responsabilidad en las tareas a realizar, el deber de estudiar como respuesta al esfuerzo realizado por los padres, modales de respeto a las personas y a la familia, poniendo énfasis en la comunicación y explícitamente en el uso del lenguaje, y desarrollo de principios morales, en base a las creencias religiosas y culturales.

En opinión de estas personas los valores citados por ellas no están presentes en la sociedad receptora. Aluden a diferencias existentes en la forma de concebir las relaciones, la libertad, la comunicación, el respeto y autoridad.

Conviene señalar que se manifiestan de forma diferente las personas de origen africano, concretamente marroquíes, a los de origen hispano. Así la familia marroquí expresa su preocupación por los nuevos modales, la relación comunicativa y afectiva que se establece entre chicos y chicas, la ocupación del tiempo de ocio y el cambio de vestimenta en las mujeres. P9: *“Si hablamos entre España y Marruecos/ por ejemplo aquí en España un chico de dieciseis diecisiete puede tener una novia/ por ejemplo/ hay madres que dicen por qué no/ para mí no/ para mi esto no/ y la chica por ejemplo para algunas madres puedes salir con minifalda no pasa nada/ si queda el sábado a la noche/ pero para mí eso no/ algunas madres dicen que hay que darles tiempo/ a ver si no tardan once, doce y media/ pero para mí esto tampoco no/ y a ver si puedo seguir esto con mis hijos”* (Madre marroquí).

La familia hispana se centra más en los modales de comunicación que ellos traducen en términos de respeto, y del riesgo de establecer contactos que puedan dar lugar a situaciones conflictivas y a ambientes de consumo de droga en sus hijo/as. P10: *“(…) es que los hijos hablan muy mal a los padres/ a mi hijo no le consiento/ es la falta de respeto/ aquí dicen que son muy liberales/ en unas cosas me parece muy bien ser liberal pero en otras yo creo que el respeto es fundamental”* (Madre colombiana).

Por lo tanto, en ambos discursos se tiende a la protección y al deseo de establecer cierto control sobre hijos/as intentando proporcionar modelos de comportamiento con la referencia a los valores de su cultura. P11: *“(…) no quiero que salga mucho a la calle/ no quiero/ más les tengo yo aquí junto a mi lado/ que siga ahí”* (Madre ecuatoriana).

Por otra parte, la necesidad de adaptación social conlleva establecer amistades. Creen que no pueden permanecer con la actitud sobreprotectora estableciendo barreras y prohibiciones. Por lo cual tienden a la postura de cambio siendo más permisivos en la relación con amigos pero inculcando los valores de la familia que ellos estiman ser positivos. P9: *“Cómo conseguir la balanza/ aquí y allí/ y siempre estoy por detrás/ oye hijo yo aprendí el respeto la buena palabra tal y tal no miento no voy con amigos malos/ si me voy con una chica ya sé que tengo una moral muy correcta pero ellos alguna cosita pueden llevar / (…) ya están medio y medio/ bueno que hagan lo que quieran pero con cuidado/ no voy a agarrarles*

*de una cuerda/ vigilar cada día cada mañana cada tarde dónde van con quién andan pero que tengan cuidado nada más” (Madre marroquí).*

Una mayoría perciben que la familia es, sobre todo, quien educa en valores. Ante la amenaza de la pérdida de su cultura diferencial creen que la familia es la guardadora de lo que ellos consideran fundamental para la educación de sus hijo/as. Puede que la propia vivencia de ruptura con su país de origen, y todo lo que conlleva el proceso migratorio les impulse a tomar el rol de la defensa de lo propio que valoran positivamente. Y la escuela es una institución más ajena a su cultura. Por esta razón le pueden asignar un rol no de carácter educativo sino de formación en materia instructiva.

Pero existen aunque en menor número quienes reconocen además de la labor educativa de la familia la importancia de su colaboración con la escuela. Creen que los padres pueden ayudar en las tareas que tienen que realizar mediante el acompañamiento. Consideran que para ello es importante preguntar sobre las actividades, deberes, tareas y otras formas de apoyo como ordenar a hacer los deberes.

### **5.3. Percepción sobre la escuela**

Hay una consideración muy fuerte en torno a la importancia de la educación escolar. Se considera que es el fundamento para un buen futuro profesional y una mejor vida. Esperan que sus hijos/as superen la situación laboral que ellos tienen. A modo ilustrativo tenemos las siguientes citas: P8: *“Bueno para llevar una vida mejor/ que no tenga que hacer otras cosas verdad/ estos trabajos que uno tiene que ir a una cocina/ limpiar una casa” (Madre de la Republica Dominicana).* P11: *“Yo por eso les digo a mis hijas que tienen que estudiar/ tener su profesión/ les digo que no les pase lo que a mí me está pasando/ que no vivan lo que yo he vivido/ yo quiero lo mejor para ellas y les digo que si me toca trabajar día y noche por ellas lo hago/ para que ellas tengan un futuro mejor”.*

Para dicha formación profesional la escuela debe impartir diferentes materias: idiomas, informática e internet y las matemáticas, convirtiéndose la escuela en un lugar de estudio y aprendizaje. P 21: *“La escuela sirve para estudiar/ no es que vayas al colegio de vacaciones/ el colegio es para estudiar y ya tienes la tarde para divertirte y hacer los deberes y divertirte/ no/ yo pienso que la escuela es a estudiar/ no a pasarla como aquí pasan”.* (Padre ecuatoriano). P 20: *“Si/ la educación es buena aunque hay algunos puntos que no sé por ejemplo como el inglés me gustaría que fuera mas profundo no sé que salgan con buen nivel también informática”.* (Madre peruana).

En otros discursos se presenta la importancia de la escuela en la enseñanza de valores (respeto, autonomía etc.) y en la socialización e integración de los escolares. P6: *“(…) Hay que aprender y es muy importante pero tampoco la vida se basa solo en eso no/ y entonces pues eso/ saber estar en sociedades/ saber llevarse con sus amigos/ de resolver cosas que hasta a veces nosotros de mayor tenemos como problemas.” (Madre portuguesa).* P23: *“Bueno la escuela también sirve para guiarlos para que aprendan para que se socialicen aquí y se integren.” (Madre colombiana).*

### 5.3.1. Aspectos positivos de la escuela actual de sus hijo/as

La mayoría de las entrevistadas se muestran satisfechas con la escuela de sus hijos/as. De sus afirmaciones acerca de la valoración positiva se derivan algunos indicadores tales como:

1) Ver que los hijo/as acuden contentos. P2: *“Yo digo que estoy contenta porque la niña está contenta con su profe/ con los amigos de ella/ relaciones con los amigos/ y eso está contenta/ gracias a Dios no hay ningún problema”*

2) La forma de tratar que tiene el profesorado a sus hijo/as. P 18: *“Que son muy cariñosos con los niños los profesores (...)es como el padre/ como algún amigo/ ya no es profesor/ y mi hija por ejemplo por la mañana está muy contenta para ir al colegio/ en Marruecos no/ yo nunca he estado contenta de ir al colegio/ porque no se ríen/ no hay mucho cariño” (Madre marroquí).*

3) Refuerzos que ofrece la escuela para el aprendizaje (apoyo para el aprendizaje con el euskera por ejemplo). P7: *“Lo que principalmente también agradezco es aquí a los profesores/ eh con respecto a los chicos/ están dando mucha mucha ayuda/ en el idioma” (Madre boliviana).*

4) Servicios complementarios que ofrece (comedor, actividades extraescolares etc.) y las ayudas económicas que reciben (becas para el comedor como para el material escolar). P19: *“Yo tengo que trabajar once o doce horas diarias para poder mantener y entonces pues para mí el comedor y también que tienen una hora de biblioteca que hacen allí mismo los deberes pues me va fenomenal / la niña sale a las cuatro pero en vez de salir a las cuatro salen a las seis y entonces eso es una ayuda para nosotros” (Madre Ecuatoriana).*

### 5.3.2. Aspectos negativos de la escuela actual de sus hijo/as

Algunos ante el temor de que los hijos/as pueden ser contaminados por otros compañeros de la escuela en el consumo de drogas, o la inculcación de valores no deseados ven la escuela como un lugar de riesgo, y asignan a la familia el rol protector de ciertos valores. En esta dirección vienen a señalar algunos aspectos negativos de la escuela. P 18: *“Si en el cole/ dentro/ por ejemplo/ si porque están juntos todos y copian uno al otro/ nadie puede mandar ahí y pelean y sacan cuchillos/ no respetan/ por ejemplo en el colegio de secundaria de al lado hay siempre problemas/ por latinos más/ entonces eso sí me preocupa mucho.(...) mi hija tiene una cabeza/ es muy inteligente y no quiero que esa inteligencia que se pierde con cosas que no valen para el futuro” (Madre marroquí)..*

También se cuestiona la autoridad del profesorado y el/la directora ante ciertos comportamientos del alumnado. P 19: *“Entonces los profesores aquí les dicen a mis hijas “no a mí tutéame” entonces ellas se creen que ya pueden hacer lo que quieren/ eso no me parece bien/ todos casi todos los extranjeros hemos tenido problemas con los hijos por eso/ porque han comenzado a faltar el respeto” (Madre Ecuatoriana).*

Se manifiesta a modo de contradicción, por una parte la valoración positiva del profesorado por la labor que desempeña y la relación educativa que establece, pero, por otra parte, se manifiesta una actitud de desconfianza respecto a su autoridad. Hay quienes defienden la conveniencia de introducir el uniforme en la escuela porque creen que el uniforme escolar da una imagen de mayor control y disciplina a la vez que evita una vestimenta inadecuada para su edad, sobre todo en el caso de las niñas. Esto induce a pensar en la importancia del aspecto formal de la educación que implícitamente lleva consigo ciertos elementos de su cultura. P 21: *“Con el uniforme parece como que le exiges un poquito más al*

*niño/ le haces ser más responsable/ ese pantalón no me lo ensucies que te lo vas a poner mañana/ o la camisa/ tienen que tener más aseo personal y responsabilidad” (Padre ecuatoriano)..*

Por otra parte, manifiestan que el uniforme podría evitar diferenciaciones entre el alumnado y disminuir la compra de la ropa. *P 12:” Si pusieran uniforme sería muchísimo mejor le digo porque es que son niñas que una va vestida con la ropa a la moda y dice ay mira tu no puedes comprarte eso” (Madre ecuatoriana).*

En este trabajo vemos que desde su perspectiva pueden tener sentido ciertas mejoras referentes a la organización y a diferentes tipos de recursos: ampliación del horario escolar, más vigilancia en los recreos, mejorar el servicio del transporte escolar, mayor flexibilidad en el comedor en la fase de adaptación de los hijo/as, mayor apoyo con la beca escolar y con el aprendizaje de idiomas, facilitar la información adecuada sobre los centros educativos, y métodos de enseñanza, dar oportunidades para el aprendizaje del euskera para las familias, y mayor reconocimiento por parte del centro hacia el esfuerzo académico de los estudiantes. *P 14: “Allá cuando ven el esfuerzo de un niño y que las notas las llevan bien/ te estimulan/ cómo/ hacen como te dijera como un diploma para dar reconocimiento y motivar al niño a que siga así. (...) claro porque eso las motiva seguir y aquí sinceramente no he visto y es algo que yo he notado y se extraña.” (Madre nicaragüense).*

Al analizar los aspectos negativos comentados por las familias se evidencia mayor tendencia a mencionar aspectos formales en torno a la organización, recursos materiales, y de apoyo al aprendizaje, pero no tanto aspectos relacionados con la enseñanza ni la metodología. Probablemente las familias no tienen suficiente información ni tampoco criterios para valorar los logros escolares de sus hijo/as lo cual hace ver la necesidad de crear nuevos nexos entre familia y escuela.

## 6. DISCUSIÓN

Se constata necesario establecer una relación de continuidad y de interacción entre el contexto familiar y el escolar. Ello invita a promover la reflexión sobre las implicaciones de la sociedad y de la educación en la construcción de la comunidad que va más allá de la diversidad. Así la escuela realizará un esfuerzo de adaptación y deberá desarrollar formas pedagógicas específicas de la enseñanza.

En relación a los diferentes aspectos que configuran la familia inmigrante que hemos tratado de estudiar se destaca que han llegado por separado los padres e incluso hijos e hijas. A la llegada han ido estableciéndose unos en familia extensa, la mayoría en forma nuclear y otras en forma monoparental. También se ha manifestado que las familias han pasado periodos de maternidad y paternidad a distancia. Estas situaciones deben de tenerse en cuenta pues pueden tener efectos en los roles masculinos y femeninos, la figura de la autoridad y control parental (muchas veces delegado a otros miembros de la familia). En este sentido Terrén et.al. (2007) consideran que la migración supone una toma de conciencia de las dificultades que conlleva la crianza, pues en situaciones de separación familiar y cambio de contexto cultural pueden aumentar los sentimientos de incertidumbre y miedo al fracaso hacia la forma de educar y establecer la autoridad.

Se constata que las personas allegadas tienen formación aunque llama la atención que una cuarta parte de las personas entrevistadas ha abandonado sus estudios por razones como: el matrimonio, vida en pareja, problemas económicos y cuidado familiar. A su vez, por la necesidad de incorporación al mundo del trabajo reinician su formación en áreas como geriatría, confección de ropa, cocina y otros. Estas trayectorias de formación, ruptura y continuidad vienen a mostrar las funciones asignadas a la mujer en relación al género, tanto en su lugar de origen como en lugar de llegada con dificultades para desarrollar un trabajo en base a su cualificación. El plurilingüismo está presente en el grupo estudiado. Tienen conocimiento de lenguas y una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de idiomas.

Se presenta la familia como la guardiana de los principios morales. Se valoran la autoridad y la disciplina como medios para el desarrollo de un comportamiento adecuado. Se concibe la familia como el lugar para mantener los hábitos y valores del lugar de origen, lo cual puede incidir en el contraste entre dos mundos representados por la familia y la escuela. Esto supone esfuerzos para conducirse en cada lugar de acuerdo con las reglas por las que se rigen ambas instituciones y por las actitudes que les rodean.

La valoración general hacia la escuela es positiva. Mayoritariamente convierten la escuela en instrumento de promoción social intergeneracional. Tienen confianza en la promoción de sus hijo/as por el sistema educativo. Así concentran su mirada en soluciones que puede aportar la escuela: ayuda económica, recursos materiales, apoyo escolar. Sin embargo, no tienen una visión tan positiva en cuanto al sentido de la libertad y comportamientos relacionados con la autoridad. Se da una distancia en la percepción acerca de los valores culturales propios y los valores que conforma la escuela, dando lugar al rol diferenciador entre la escuela y la familia.

Se espera que la enseñanza instrumental aportada por la escuela pueda viabilizar el acceso laboral. Se destaca la valoración que hacen sobre el contenido curricular de la escuela: así las matemáticas, las lenguas y la informática son las materias mejor valoradas. Tienen una opinión bastante generalizada sobre el condicionamiento del déficit lingüístico, especialmente de euskera, para el aprendizaje escolar, valorando muy positivamente los recursos de apoyo para el refuerzo lingüístico. Se presenta una visión contradictoria cuando por una parte se muestra la satisfacción por la acogida emocional del profesorado, en el trato de afecto y ayuda que reciben sus hijo/as, y por otra parte, se requiere mayor grado de disciplina y autoridad para establecer una relación de distancia entre el profesorado y los escolares. Se da la tendencia de menor confianza en que la escuela pueda desarrollar los valores de la familia mientras que tienen la creencia de que la escuela es un medio de promoción social para sus hijo/as.

No se manifiesta un discurso en torno a la interculturalidad. Asumen las diferencias tratando de cuidarlas en el ámbito familiar. Tienen una actitud adaptativa hacia la escuela pero no participativa. Sería preciso identificar la manera de entender el desarrollo de la diferencia puesto que las diferencias pueden comprenderse para la inclusión o para la exclusión.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUADO, T., BALLESTEROS, B., MALIK, B. y SÁNCHEZ, M. (2003). "Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales." En: Revista de Investigación Educativa, Vol, 21 (2), 323-348.

- AIERDI, X., BASABE, N., BLANCO, C. y OLEAGA, J.A. (2008). *Población Latinoamericana en la CAPV 2007*. Zarautz: Ikuspegi.
- APARICIO GÓMEZ, R. (dir.) (2003). Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero. Informe realizado por el Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. Informe no publicado. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- BARREIRO, F., LORENZO, M.M. y SANTOS, M. (2007). "La escuela y las expectativas de las familias inmigrantes. El referente cognitivo-social." En: Actas de XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, 144-148.
- BUENDÍA, L., AGUADO, T., MARÍN, M.A. y SORIANO, E. (2006). "Nuevas formulas educativas ante la multiculturalidad". En: *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Aula Abierta. Madrid. 89-146.
- BUENO ABAD, J. R., BELDA IBAÑEZ, J.F. (dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universitat de Valencia.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- GOBIERNO VASCO (2004). *Programa para la atención del alumnado inmigrante*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- GOBIERNO VASCO (2008). *Situación actual del alumnado inmigrante matriculado en el curso escolar 2007-2008*. Documento sin publicar. Vitoria: Gobierno Vasco.
- ORTEGA RUIZ, P. (2007). "Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia". En: *Educación para la convivencia intercultural*. Soriano, E. (coord.). Madrid: La Muralla.
- REDDING, S. (2006). "Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros". En: *Cultura y Educación* 18 (3-4), pg.267-281. Salamanca: Fundación Infancia y aprendizaje.
- TERRÉN, E. y CARRASCO, C. (2007). "Familia, escuela e inmigración". *Revista migraciones*, 22, 9-46.
- TERRÓN, T. (2006). "Educación y género en el ámbito de familias inmigrantes marroquíes". En: Actas del X Congreso Nacional de Educación Comparada. Naya, L.M. y Dávila, P. (Coord.): *El derecho a la educación en un mundo globalizado. Tomo II.*, 345-352.

### Internet

- GOBIERNO VASCO (2007). Programa de Interculturalidad y de inclusión de alumnado recién llegado 2007-2010. En: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es\\_2083/adjuntos/PLANaren\\_aurkezpena\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PLANaren_aurkezpena_c.pdf)
- INE (2008). *Revisión del padrón municipal (1/01/08). Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia*. En: [www.ine.es](http://www.ine.es).

# **INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INTELIGENCIA ACADÉMICA EN LA ALTA HABILIDAD**

**Cristina Sánchez, M<sup>a</sup> Carmen Fernández, Carmen Ferrándiz, Marta Sainz, M<sup>a</sup> Dolores Prieto y Gloria Soto, *Universidad de Murcia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las teorías orientadas a estudiar la superdotación y el talento han considerado la inteligencia académica como uno de los componentes esenciales para la identificación de los alumnos con altas habilidades (Colangelo y Davis, 1991; Heller, Monks y Passow, 1993; Renzulli, 1977; Terman, 1925). Sin embargo, Gardner (1983, 1993), Castelló y Batlle (1998) proponen modelos más amplios para estudiar la complejidad cognitiva de los superdotados y/o talentos. La tipología que se propone de los diferentes talentos se podría definir de la siguiente manera.

Talento verbal. Es propio de los alumnos que muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Saben escuchar y comprender.

Talento lógico-matemático. La complejidad cognitiva de este tipo de talento se caracterizaría por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones que se muestran en la modalidad cuantitativa y/o numérica.

Talento viso-espacial o artístico. Son alumnos cuyo potencial se refleja en su extraordinaria aptitud espacial, razonamiento lógico y creativo. Los alumnos con este tipo de talentos manifiestan gran capacidad para percibir imágenes, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica.



Talento corporal. Suele manifestarse en alumnos con grandes destrezas necesarias para utilizar con eficacia su cuerpo o parte de su cuerpo. Sus intereses se centran en explorar el ambiente y los objetos a través del tacto y el movimiento.

Talento musical. Es propio de los alumnos que destacan por su gran sensibilidad para el ritmo, el tono y el timbre. Suelen manifestar una buena capacidad musical y un extraordinario potencial para crear composiciones musicales.

Talento social. Hace referencia a la gran capacidad que manifiestan algunos alumnos para relacionarse e interactuar con los demás y mantener un equilibrio consigo mismo. Gardner distingue dos tipos de talentos sociales: el talento intrapersonal (incluye autorreflexión, metacognición y autopercepción referido al conocimiento que tiene una persona de sí misma) y el talento interpersonal, referido a la capacidad que tiene la persona para relacionarse con los demás de forma eficaz.

Talento científico. Es propio de los alumnos que muestran un gran interés por el mundo natural. Son alumnos que usualmente tienen un extraordinario potencial para observar, planificar, formular hipótesis y comprobarlas, utilizando el razonamiento lógico.

En nuestro estudio empírico hemos utilizado dos modelos: uno, el planteado por Castelló y Batlle (1998), quienes proponen un procedimiento que permite diferenciar las distintas formas en las que se puede manifestar la alta habilidad. Estos autores presentan un protocolo de identificación que se extrae de dos instrumentos de medida ya elaborados y baremados como son la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG, Yuste, Martínez y Gálvez, 1998) y el Test de pensamiento creativo de Torrance (1974).

El otro es el formulado por Gardner (1983, 1993), quien propone una serie de actividades e inventarios de autopercepción (alumnos, profesores y padres) para evaluar las diferentes áreas del talento de acuerdo con su tipología, previamente definida (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez 2005).

### **Revisión de las investigaciones sobre Inteligencias Múltiples y Superdotación**

En este apartado se presentan los principales estudios que han utilizado el modelo de las IM en el estudio de la alta habilidad.

Una primera investigación fue la realizada por Ballester (2004), quien utilizando algunas de las actividades contempladas en el Proyecto Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998abc) y validadas por Ferrándiz (2003) tuvo como objetivo identificar alumnos de altas habilidades, utilizando el modelo de Castelló y Batlle (1998) junto con el de las Inteligencias Múltiples. En la investigación participaron 294 alumnos pertenecientes a tres centros educativos de las provincias de Murcia y Alicante. Las edades de los alumnos oscilaban entre 5 y 8 años. Los instrumentos utilizados para la identificación fueron: a) Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, Martínez y Gálvez, 1998); b) el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974); y c) seis actividades para valorar las inteligencias múltiples (naturalista, musical, lingüística, lógico-matemática, cinestésico-corporal y espacial; diseñadas por Gardner, Feldman y Krechevsky 1998abc y adaptadas por Ferrándiz 2003). Los resultados mostraron que no existía acuerdo ni desacuerdo entre los modelos de Castelló y Gardner ( $Kappa = ,079$ ,  $p = ,171$ ). La autora destacó la utilidad de ambos modelos por la información complementaria que aportaron para entender la configuración cognitiva de los alumnos superdotados y/o talentos.

En esta misma línea, Ferrando (2004) profundizó en la relación de la creatividad con la inteligencia general y las inteligencias múltiples. Los participantes y los instrumentos fueron los del estudio de Ballester (2004). Los resultados mostraron una mayor relación entre la creatividad y las inteligencias múltiples, que entre creatividad e inteligencia general o CI (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005; Ferrando, 2006). La autora halló que la inteligencia matemática y viso-espacial estaban más relacionadas con la fluidez, flexibilidad y originalidad.

Además, Chan ha llevado a cabo diversos estudios sobre IM con alumnos superdotados. En un primer estudio valoró la utilidad de los inventarios sobre las inteligencias múltiples para definir las habilidades cognitivas de los alumnos superdotados (Chan, 2001). Los resultados indicaron que las puntuaciones obtenidas por los alumnos fueron más elevadas en las inteligencias intrapersonal, interpersonal, verbal, numérica y musical; la inteligencia corporal obtuvo la puntuación más baja. Además, las chicas mostraron mayor autopercepción que los chicos en su inteligencia interpersonal, percibiéndose más amables, cariñosas y sensibles. Mientras que los chicos se percibieron con una mayor inteligencia matemática.

Además, apreció que las inteligencias matemática y corporal predecían el cociente intelectual, que la lingüística, matemática, interpersonal e intrapersonal predecían el liderazgo y que la inteligencia lingüística resultaba un buen predictor del rendimiento académico. Finalmente, el autor destaca la necesidad de seguir trabajando con el modelo de las inteligencias múltiples porque nos proporciona información relevante sobre las competencias de los alumnos superdotados.

En un segundo estudio, Chan (2004) estudió las inteligencias múltiples, considerando cinco perspectivas (alumnos, madres, padres, profesores y compañeros); además, pretendió establecer la relación entre las IM, el liderazgo y la creatividad. La consistencia interna de las versiones del Student Multiple Intelligences Profile para alumnos (SMIP-24; Chan, 2001), madres, padres, profesores y compañeros osciló entre valores bajos ( $\alpha = ,50$ ) para las subescalas de inteligencia lingüística y lógica, y valores elevados para la subescala de inteligencia interpersonal ( $\alpha = ,94$ ). Los cinco jueces coincidieron al ofrecer mayor puntuación a la inteligencia matemática y menor puntuación a las inteligencias corporal y naturalista.

Los superdotados estimaron como punto fuerte sus inteligencias interpersonal y musical, mientras que los padres, profesores y compañeros tendieron a valorar la inteligencia verbal más alta de lo que lo hicieron los superdotados. Los padres valoraron la inteligencia espacial con puntuaciones más elevadas que los profesores, compañeros y superdotados. Los profesores y los compañeros dieron una mayor puntuación a la inteligencia intrapersonal que los superdotados y sus padres.

En la valoración de las inteligencias múltiples realizada por los cinco jueces, se apreció que fueron los superdotados quienes se valoraron con puntuaciones más elevadas, mientras que sus compañeros les concedieron puntuaciones más bajas. Respecto a las valoraciones realizadas por padres y madres, son éstas quienes otorgaron mayor puntuación a sus hijos superdotados.

Para conocer el grado de acuerdo interjueces, Chan (2004) analizó la relación entre la puntuación total de la escala de las IM de alumnos, y la obtenida por madres, padres, profesores y compañeros. Los resultados mostraron relaciones positivas y estadísticamente

significativas entre madres y superdotados ( $r = ,71, p < ,05$ ); padres y madres ( $r = ,96, p < ,01$ ); compañeros y profesores ( $r = ,78, p < ,05$ ); madres y profesores ( $r = ,73, p < ,05$ ).

Considerando la perspectiva de los cinco jueces, los datos mostraron que las inteligencias lingüística, matemática y espacial fueron los mejores predictores de la creatividad. Sin embargo, para la variable liderazgo, los resultados fueron diferentes entre los distintos jueces. Desde la perspectiva del superdotado, la inteligencia naturalista e interpersonal fueron los mejores predictores; mientras que desde la percepción de padres y profesores el mejor predictor fue la inteligencia lingüística.

En un tercer trabajo, Chan (2006) pretendió estudiar la percepción del superdotado sobre sus IM en función del sexo y la edad. Los resultados constataron que los superdotados varones valoraron con puntuaciones más elevadas su inteligencia lógico-matemática, interpersonal e intrapersonal y con puntuaciones menos elevadas su inteligencia verbal y visoespacial. Las alumnas se autopercebieron con una mayor inteligencia interpersonal, intrapersonal y verbal y con una menor inteligencia musical y lógico matemática.

Finalmente, un cuarto trabajo realizado por Chan (2008), examinó la autopercepción de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional e inteligencia exitosa (analítica, práctica y sintética) en alumnos superdotados.

Según las puntuaciones obtenidas en la autopercepción de las diferentes inteligencias, los estudiantes fueron clasificados en cuatro grupos: superdotados generales, representando el 30% de la muestra; superdotados emocionales, 40% de los participantes; superdotados medios, 14% de la muestra y superdotados artísticos, formado por el 16%.

Una vez realizada la revisión de las principales investigaciones que han utilizado el modelo de las IM en el estudio de la alta habilidad, profundizamos en el estudio de la superdotación y el talento (Fernández, 2008). Los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

1. Estudiar las características psicométricas de los inventarios sobre inteligencias múltiples de profesores y alumnos referidas a fiabilidad.
2. Analizar la relación entre la percepción que tienen los alumnos con altas habilidades y sus profesores sobre las inteligencias múltiples (IM).
3. Estudiar la relación entre la autopercepción que tienen alumnos y profesores sobre las inteligencias múltiples y su inteligencia académica (cociente intelectual).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

En este estudio participaron 71 alumnos con altas capacidades (superdotados y talentos) de edades comprendidas entre 5 y 12 años ( $Media = 8,01, DT = 1,81$ ) que fueron previamente identificados (Sánchez, Parra, Prieto y Ferrando, 2005; Sánchez, 2006), utilizando el modelo de Castelló y Batlle (1998). De ellos, un 66,2% son chicos y 33,8% chicas. Además, participaron 59 profesores de estos alumnos.

## 2.2. Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos: a) ocho inventarios para evaluar la percepción que el alumno tiene sobre sus IM; b) ocho inventarios destinados a valorar la percepción del profesor sobre las IM de sus alumnos. Dichos inventarios fueron diseñados por Armstrong (1994) y adaptados por Prieto y Ballester (2003). Cada uno de los inventarios consta de diez ítems, que están presentados en una escala tipo likert (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo); y c) la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG; Yuste, Martínez, y Gálvez, 1998).

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Fiabilidad de los inventarios sobre inteligencias múltiples

En la Tabla 1 presentamos el coeficiente de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach obtenido para cada uno de los ocho inventarios destinados a los alumnos y a los profesores. También presentamos el índice global hallado al considerar conjuntamente, por un lado, los inventarios de alumnos y, por otro lado, los inventarios de profesores.

Los valores obtenidos para los ocho inventarios de profesores oscilaron entre ,785 y ,914. Respecto a los inventarios destinados a evaluar la percepción que los alumnos tienen sobre sus inteligencias, los valores oscilan entre ,558 y ,854.

INVENTARIOS IM	profesores		alumnos	
	K	$\alpha$	K	$\alpha$
<b>Total inventario</b>	80	,932	80	,941
Lingüística	10	,786	10	,678
Naturalista	10	,869	10	,833
Musical	10	,883	10	,854
Corporal	10	,805	10	,682
Viso-Espacial	10	,840	10	,738
Interpersonal	10	,914	10	,558
Intrapersonal	10	,785	10	,705
Matemática	10	,866	10	,712

Tabla 1. Análisis de fiabilidad para inventarios de inteligencias múltiples para profesores y alumnos.

### 3.2. Relación de la percepción de profesores y alumnos sobre las inteligencias múltiples

La tabla 2 muestra los coeficientes de correlación de Pearson sobre las inteligencias múltiples percibidas por los alumnos y sus profesores. Según los resultados obtenidos, las relaciones entre ambas percepciones resultaron bajas, tanto positivas como negativas y en su mayoría no significativas. De las relaciones significativas, la más elevada se dió entre la percepción que profesores y alumnos tuvieron sobre la inteligencia musical ( $r = ,490$ ,  $p < ,01$ ), mientras que la más baja se estableció entre la musical percibida por los profesores y la lingüística percibida por los alumnos ( $r = ,315$ ,  $p < ,05$ ).

Na	,050	<b>,085</b>	,043	,134	,078	,033	,018	,147
Mu	,315*	,333*	<b>,490**</b>	,002	,251	,284	,276	,346*
Cor	,116	,048	,080	<b>-,033</b>	,020	,132	-,120	,011
Es	,029	-,120	-,045	-,177	<b>,161</b>	-,209	-,095	,178
Ie	,128	-,010	,133	-,070	,171	<b>,296</b>	,041	-,040

<b>Ia</b>	,095	-,102	-,094	,316*	-,094	-,055	,157	-,110
<b>Ma</b>	,089	-,010	-,019	-,024	,030	-,001	,063	,225

Li=Lingüística; Na= Naturalista; Mu= Musical; Co= Corporal; Es= Espacial; Ie= Interpersonal; Ia= Intrapersonal; Ma= Matemática.

Tabla 2. Correlaciones entre IM percibidas por alumnos y sus profesores.

Además, la correlación entre la percepción de profesores y alumnos en la inteligencia lingüística resultó positiva, estadísticamente significativa y de magnitud moderada ( $r = ,420$ ,  $p < ,01$ ). También resultó significativa la relación entre la inteligencia intrapersonal percibida por el profesorado y la inteligencia corporal percibida por el alumnado ( $r = ,316$ ,  $p < ,05$ ). La inteligencia musical percibida por los profesores mostró relaciones positivas y estadísticamente significativas con las inteligencias lingüística ( $r = ,315$ ,  $p < ,05$ ), naturalista ( $r = ,333$ ,  $p < ,01$ ), musical ( $r = ,490$ ,  $p < ,01$ ) y matemática ( $r = ,346$ ,  $p < ,01$ ) percibidas por los alumnos.

### 3.3. Inteligencia académica e inteligencias múltiples

Mediante análisis de correlación de Pearson se profundizó en la relación existente entre la inteligencia académica valorada con el CI y la percepción de las inteligencias múltiples ofrecida por alumnos y profesores.

En la tabla 3 se recogen los resultados de los análisis para profesores y alumnos. En general se aprecian correlaciones, en su mayoría no significativas, de magnitud baja y con sentido positivo y negativo. Es preciso destacar que la percepción que el alumnado con superdotación y talento tiene sobre sus IM no mostró relación con su inteligencia académica. Sin embargo, los resultados referidos a la relación entre el cociente intelectual y la percepción que los profesores tienen sobre las inteligencias lingüística y lógico-matemática de sus alumnos resultó estadísticamente significativa, de magnitud medio-baja y signo positivo (con un 7,8 % y un 14,7% de varianza compartida, respectivamente).

	TOTAL IM ALUMNOS	Li	Na	Mu	Co	Es	Ie	Ia	Ma
CI	,063	,087	,023	-,029	-,111	,044	,164	-,081	,134
	TOTAL IM PROFESORES								
CI	,217	,281*	-,013	,076	,196	,265	,032	,057	,384*

Li=Lingüística; Na= Naturalista; Mu= Musical; Co= Corporal; Es= Espacial; Ie= Interpersonal; Ia= Intrapersonal; Ma= Matemática.

Tabla 3. Correlaciones entre CI e IM percibidas por alumnos y sus profesores.

## 4. CONCLUSIONES

Según se desprende de nuestro trabajo podemos concluir:

En primer lugar, en cuanto a la fiabilidad de los inventarios destinados a evaluar la percepción que el alumno tiene sobre sus inteligencias múltiples (IM) y los que evalúan la percepción del profesorado sobre las IM de sus alumnos, nuestros resultados indican una óptima consistencia interna. Se constata de este modo la adecuación de los mimos,

alcanzando así el primer objetivo planteado. Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos en nuestra investigación, superan los índices obtenidos en el estudio de Chan (2004).

En segundo lugar, los resultados de esta investigación, ponen de manifiesto que las relaciones entre ambas percepciones son bajas, positivas y negativas y en su mayoría no significativas. Las relaciones estadísticamente significativas se dan entre la inteligencia lingüística percibida tanto por profesores como por alumnos, entre la inteligencia intrapersonal percibida por el profesorado e inteligencia corporal valorada por el alumnado y entre la inteligencia musical percibida por los profesores y las inteligencias lingüística, naturalista, musical y matemática percibidas por los alumnos. Nuestros resultados se muestran en consonancia con los hallados por Chan (2004, 2008). Sin embargo, son diferentes a los obtenidos por Furnham, Clark y Bailey (1999) quienes encontraron numerosas relaciones entre las diferentes inteligencias, siendo la correlación más alta en la inteligencia verbal y la más baja en interpersonal.

En tercer lugar, es preciso destacar que la percepción que el alumnado con superdotación y talento tiene sobre sus IM no muestra relación con su inteligencia académica. Sin embargo, los resultados referidos a las relaciones entre el cociente intelectual y la percepción que los profesores tienen sobre la inteligencia lingüística y lógico-matemática de sus alumnos, resultaron estadísticamente significativas, de magnitud medio-baja y signo positivo. Estos resultados se muestran acorde con los obtenidos en otros trabajos que han estudiado la relación entre el CI y las inteligencias múltiples (Ferrándiz, 2003; Ballester, 2004).

Finalmente, queremos destacar que nuestro estudio ha pretendido profundizar en la percepción que sobre las inteligencias múltiples tienen un grupo de alumnos con altas habilidades (superdotados y/o talentos) y sus profesores. Se han utilizado los ocho inventarios, lo que nos ha dado una información amplia, rica y rigurosa de dichas percepciones (Sánchez, Fernández, Rojo, Hernández y Prieto, 2008). Sin embargo, entendemos que se debería seguir haciendo estudios más amplios, donde se tenga en cuenta la percepción de los padres por considerarla de suma utilidad.

## REFERENCIAS

- ARMSTRONG, TH. (1994). *Multiple Intelligences in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia: ASCD (Traducción castellano, *Inteligencias Múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial, 1999).
- BALLESTER, P. (2004). *Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples*. *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.
- CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- CHAN D.W. (2001). Assessing Giftedness of Chinese Secondary Students in Hong Kong: a multiple intelligences perspective. *High Ability Studies*, 12(2), 215-234.
- CHAN D.W. (2004). Multiple Intelligences of Chinese Gifted Students in Hong Kong: perspectives from students, parents, teachers, and Peers. *Roeper Review*, 27(1), 18-24.

- CHAN D.W. (2006). Perceived Multiple Intelligences among male and female Chinese gifted students in Hong Kong: The structure of the student Multiple Intelligences profile. *Gifted Child Quarterly*, 50, 325-338.
- CHAN, D.W. (2008). Giftedness of Chinese Studedents in Hong Kong: Perspectives from different conceptions of intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52, 40-54.
- COLANGELO, N. y DAVIS, G.A. (1991). *Handbook of gifted education* Boston: Allyn and Bacon.
- FERNÁNDEZ, M.C. (2008). Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad. *Tesis de Licenciatura*. Universidad de Murcia.
- FERRÁNDIZ, C. (2003). Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples. *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.
- FERRANDO, M. (2004). Creatividad e Inteligencias Múltiples. *Tesis de Licenciatura*. Universidad de Murcia.
- FERRANDO, M. (2006). Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia.
- FERRANDO, M., PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ C. y SÁNCHEZ, C. (2005). Inteligencias Múltiples y Creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 21-50.
- FURNHAM, A., CLARK, K. y BAILEY, K. (1999). Sex differences in estimates of multiple intelligences. *European Journal of Personality*, 13, 247-259.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books. (Traducción castellano, Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Última Edición 2001).
- GARDNER, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books. (Traducción Castellano, Mentes creativas. Barcelona: Paidós, 1997).
- GARDNER, H., FELDMAN, D. y KRECHEVSKY, M. (1998a). *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experiene of Project Spectrum*. N. Y.: Teachers College press. (Traducción Castellano, El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Madrid: Morata, 2000).
- GARDNER, H., FELDMAN, D. y KRECHEVSKY, M. (1998b). *Project Spectrum: Early Learning Activities*. N. Y.: Teachers College press. (Traducción Castellano, El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en Educación Infantil. Madrid, Morata, 2000).
- GARDNER, H., FELDMAN, D. y KRECHEVSKY, M. (1998c). *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*. N. Y.: Teachers College press. (Traducción Castellano, El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la Educación Infantil. Madrid: Morata, 2000).
- HELLER, K.A., MONKS, F. J. y PASSOW, A. H. (1993), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- PRIETO, M.D. y BALLESTER, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- RENZULLI, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- SÁNCHEZ, C. (2006). Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades. *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.
- SÁNCHEZ, C., PARRA, J., PRIETO, M.D. y FERRANDO, M. (2005). Procedimiento de identificación de superdotados y talentos específicos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3(3), 1-13.
- SÁNCHEZ, C., FERNÁNDEZ, M.C., ROJO, A., HERNÁNDEZ, D., y PRIETO, M.D. (2008). Inteligencias Múltiples y Superdotación: percepción de profesores y alumnos. Aceptado para publicar en *Sobredotação*, 9.

- TERMAN, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- TORRANCE, E.P. (1974). *The Torrance Test of creative thinking-TTCT Manual and Scoring Guide: Verbal Test A, figural test*. Lexington, KY: Ginn.
- YUSTE, C., MARTÍNEZ, R. y GÁLVEZ, J.L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales*. Madrid: CEPE.

### **Agradecimientos**

Este trabajo se ha hecho gracias a un proyecto de investigación concedido por la Fundación Séneca: Agencia Regional de Ciencias y Tecnología de la Región de Murcia (Ref. 03019/PHCS/05)





# ESTUDIO LONGITUDINAL DEL GÉNERO EN LAS TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

**Mónica Vallejo Ruiz, Universidad Murcia; Manuel Torralbo Rodríguez, *Universidad de Córdoba* y Antonio Fernández Cano, *Universidad de Granada***

## 1. INTRODUCCIÓN

La sugerente relación entre Mujer y Matemáticas ha sido centro de interés de interminables estudios, unos con mayor rigor que otros. El interés por esta relación se remonta al siglo VI a. C. con Teano, la primera mujer matemática. Teano nació en la antigua Grecia, fue discípula y mujer de Pitágoras y, tras la muerte de éste, continuó su actividad docente en la escuela pitagórica. Se conservan fragmentos de cartas y escritos que prueban que fue una mujer que escribió mucho, .incluidos varios tratados de Matemáticas, Física y Medicina.

Otras mujeres que forman parte de la historia de las matemáticas serían Hipatia (370-415 d.C); Gabrielle Émilie de Bretenil, marquesa de Chatelet (Francia, 1706-1749); Sophie Germain (París, 1776-1831), Maria Gaetana Agueri (Milán, 1718-1799), Ada Lovelace (Gran Bretaña, 1815-1852); Mary Somerville (Escocia, 1780-1872); Sonia Kovalevskaya (Rusia, 1850-1891); Emma Noether (Alemania, 1882-1935) o Grace Chisholm Young (Inglaterra, 1868-1944).

No obstante, a pesar de estos ilustres ejemplos, es hartamente conocida la opinión vulgar que asume una supuesta inferioridad de las mujeres para las matemáticas. De hecho, las ciencias biológicas durante muchos años han caracterizado la naturaleza humana, fundamentando una determinada concepción de hombres y mujeres, así como el lugar y las funciones que a cada género les correspondían en la sociedad. Los argumentos pertrechados sobre la supuesta incapacidad de las mujeres para las Matemáticas han sido varios:

- **Negación de su elocuencia científica:** así lo ponen de manifiesto autores como Aristóteles o Kant, los cuales argumentan solidamente la negación de la mujer para cualquier campo científico.
- **Evidencia sobre los efectos de las matemáticas sobre la Mujer:** Blackman (1986) puso de manifiesto la importancia de factores sociales y psicológicos que explicarían la elección de cursar estudios de matemáticas en el caso de la mujer; con una sutil y soterrada imputación de rasgos de masculinidad en mujeres que seguían dichos estudios.
- **Dificultades de acceso a estudios superiores:** hasta después de la Primera Guerra Mundial, era normal que la mujer no accediera generalizadamente a estudios universitarios. En España, este acceso no se produce hasta finales del siglo XIX y de manera muy minoritaria y sólo en determinados estudios considerados más adecuados al papel de la mujer en la sociedad.
- **Tiempo/dedicación:** el estudio de cualquier ciencia implica una dedicación importante, invirtiendo en ella gran cantidad de tiempo y esfuerzo. Esta cuestión implicaba un problema añadido para las mujeres, que debían conjugar la Ciencia con el cuidado del hogar, de los hijos, del marido y de padres ancianos.
- **Concepciones discriminatorias de los docentes:** estudios como los realizados por Gómez-Rodríguez *et al.* (2008) demuestran que, en la actualidad, existen concepciones sexistas de los docentes (hombres y mujeres) de ciencias e ingenierías que implican expectativas, actitudes y prácticas discriminatorias con su alumnado.

Así, en este estudio nos centraremos en analizar la presencia de las mujeres en la EM, retomando las perversas creencias del tipo: “las matemáticas no son para las niñas”. La elección de este campo se ha realizado debido a dos causas principalmente: por un lado, a que se trata de un campo bien acotado del que tenemos abundantes realizaciones anteriores (véase Torralbo, Vallejo Fernández Cano y Rico, 2003 y Vallejo, Fernández Cano Torralbo y Maz, 2007); y por otro lado, a que es un campo multidisciplinar, donde la producción analizada pertenece a diferentes departamentos universitarios (Didáctica de las Matemáticas, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Matemática Aplicada, Lingüística, Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia de la Educación y Psicología Evolutiva y de la Educación, entre otros tantos).

En este trabajo presentamos un análisis longitudinal y prospectivo, a siete años, de la autoría y dirección de tesis doctorales sobre EM, durante el periodo 1975-2008. La muestra se ha constituido con las 354 tesis doctorales de EM defendidas a lo largo de este lapso de tiempo. Todas las tesis doctorales han sido consultadas a través de la base de datos TESEO, gestionada por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

## 2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el tratamiento de los datos se han empleado los programas informáticos *Statistica*, versión 6 y *Statgraphic Plus* 5.1. Este último programa se ha utilizado para el análisis de series temporales, ya que permite realizar una comparación entre los resultados de los cinco “mejores” (más ajustados) modelos de predicción: ARIMA, tendencia lineal, media móvil simple de 3 términos, suavizado exponencial simple y suavizado exponencial lineal de Brown.

## 2.1. Autoría de las tesis doctorales

El examen del género de los autores de las 354 tesis doctorales analizadas determina que 186 tesis doctorales (52.54 %) han sido realizadas por hombres frente a 168 tesis (47.45%) realizadas por mujeres. El análisis longitudinal indica como hasta finales de los años 80 la producción de tesis doctorales, de hombres y mujeres, en EM era bastante escasa. Esta conclusión general puede ser matizada cuando visualizamos la figura 1, donde se denota que han existido periodos en los que los hombres han sido más productivos que las mujeres y viceversa.

Llama la atención el intervalo correspondiente a los años 1999-2002, en el que los hombres han aumentado notablemente su producción con respecto a las mujeres; en casi 10 tesis doctorales más. Esta diferencia vuelve a una situación de “normalidad” en el último periodo de tiempo analizado, apuntándose un descenso generalizado de la producción doctoral.

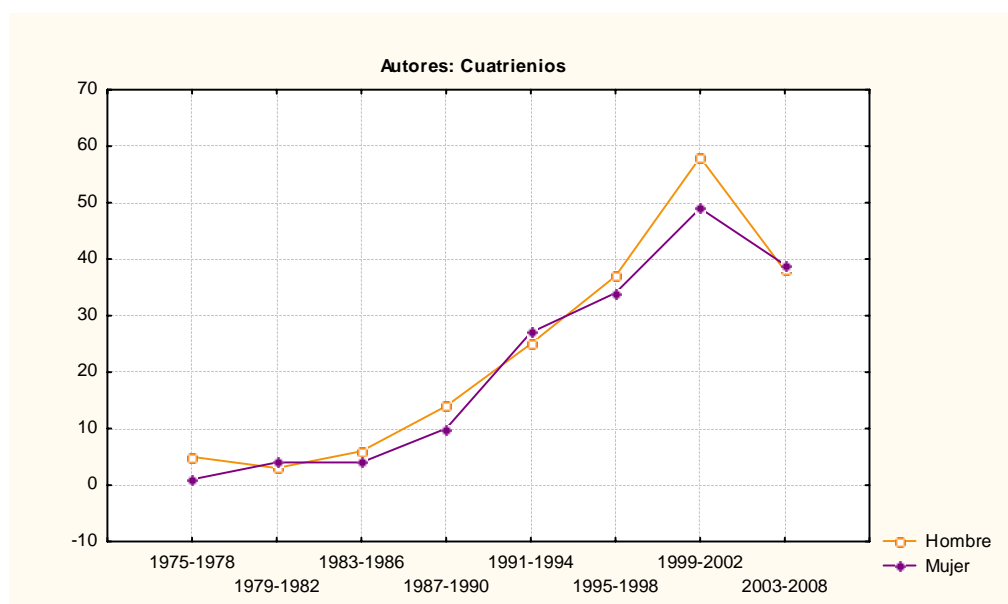


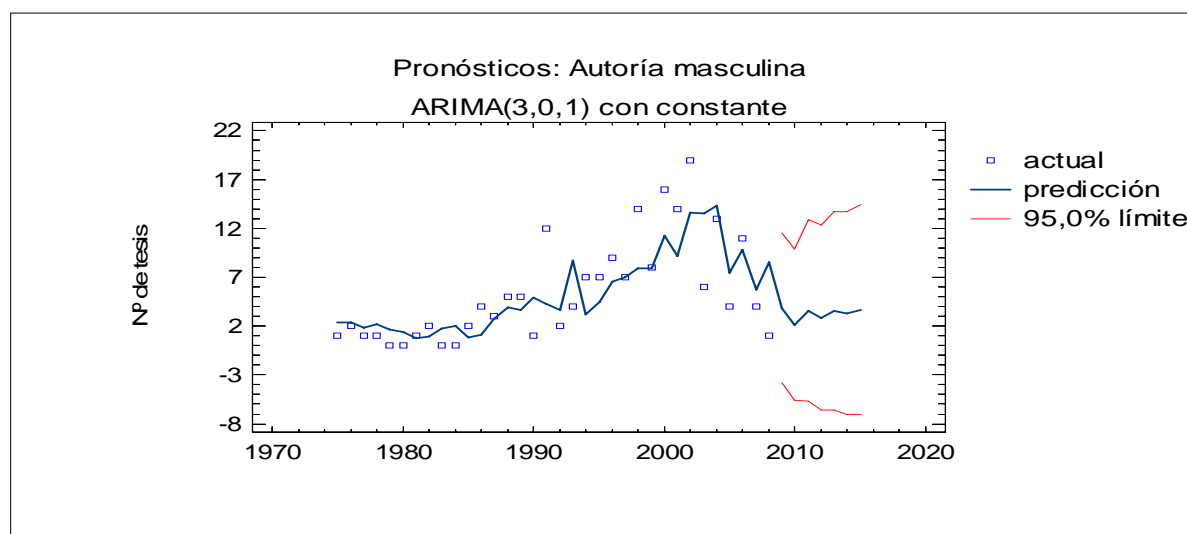
Figura 1. Producción según género de tesis doctorales españolas en EM (1975-2008)<sup>1</sup>.

Esta disminución en la productividad en los últimos años pudiera deberse a que este campo disciplinar habría llegado al nivel de saturación logística descrita por Price (1986); pero más bien, suponemos que se justifica por la problemática y lenta actualización de la base de datos TESEO, ya verificada en estudios anteriores de Fernández Cano, Torralbo y Vallejo (2004 y 2008).

Para confirmar una u otra hipótesis realizamos un análisis de series temporales aplicando los cinco modelos predictivos comentados anteriormente.

<sup>1</sup> Debido a los problemas de actualización de la base de datos TESEO (véase Moralejo, 2000 y Fernández Cano, Torralbo y Vallejo, 2004), el último tramo relativo a los años 2003-2008, en lugar de agrupar 4 años (cuatrienios), recoge un intervalo de seis años. Todo ello con el objeto de no mostrar un descenso ficticio de la productividad que, eventualmente, podría desdibujar la verdadera situación real.

Figura 2. Modelo ARIMA sobre serie de la autoría masculina de tesis doctorales



En el caso de la serie generada para la autoría masculina de tesis doctorales, el modelo más ajustado es el modelo ARIMA (3,0,1), que determina que la productividad masculina seguirá una tendencia creciente con cierta constancia, defendiéndose de 2 a 4 tesis doctorales por año (ver figura 2).

En el caso de la autoría femenina, el modelo de mayor ajuste es, también, un modelo ARIMA [ARIMA (6,0,4)]. Este hallazgo de ajuste vuelve a ratificar la cuasi similitud entre la productividad de hombres y mujeres, para el periodo 2009-2015.

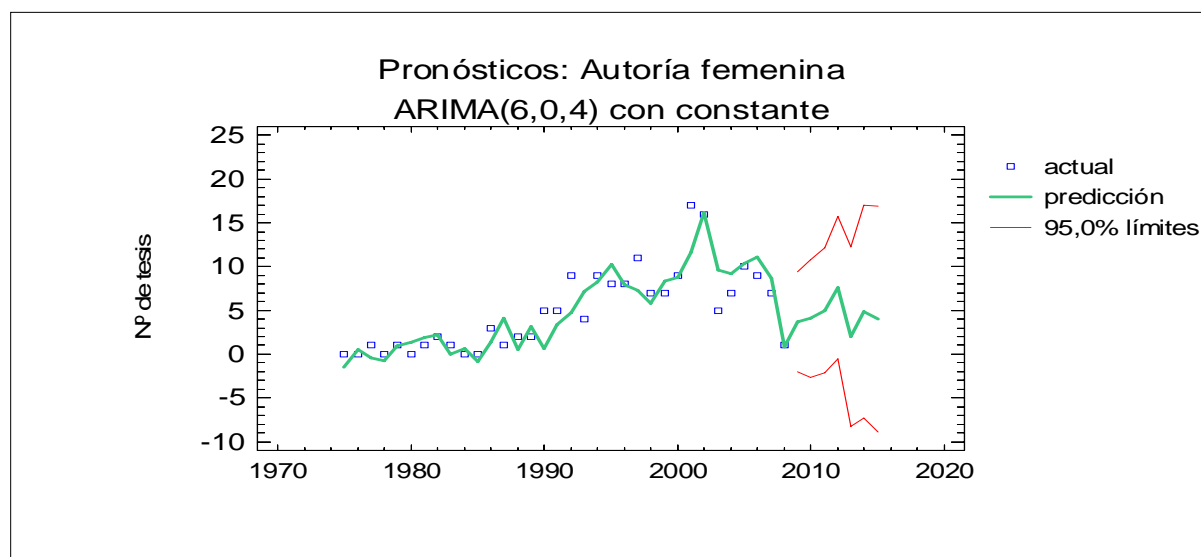


Figura 3. Modelo ARIMA de la autoría femenina de tesis doctorales.

El modelo de ARIMA pronostica que la producción femenina de tesis doctorales en EM irá fluctuando, durante el periodo 2009-2015, entre 2 y 4 tesis doctorales; originándose un islote (*outlier*) en el año 2012, donde se pronostica una producción de 7 tesis doctorales.

Se confirma, entonces, un muy leve sesgo de género, que favorece a los hombres en la autoría de tesis doctorales en el campo de la EM. No obstante, es admirable como las mujeres, prácticamente, han igualado e irán igualándose en productividad a los hombres, teniendo en cuenta su posterior incorporación al mundo universitario y, por tanto, a la realización y defensa de tesis doctorales.

## 2.2 Dirección de las tesis doctorales

Las tesis doctorales dirigidas, exclusivamente, por hombres representan el 59.03% y sólo por mujeres el 17.79%. El restante 23.18% corresponderían a codirecciones de hombres y mujeres.

El análisis longitudinal de la dirección de tesis nos muestra como la dirección de tesis por mujeres no es continua hasta comienzos del año 1985; 10 años después de la defensa de la primera tesis doctoral, dirigida por un hombre. En el año 1982 se produce un islote, una excepcionalidad a este hallazgo, con la defensa de dos tesis doctorales dirigidas por mujeres.

Tabla IV. Distribución longitudinal por cuatrienios de la dirección de tesis doctorales españolas en EM (1975-2008).

	1975-1978	1979-1982	1983-1986	1987-1990	1991-1994	1995-1998	1999-2002	2003-2008
<b>H</b>	6	5	8	16	37	45	54	38
<b>H-H</b>	-	-	-	1	3	10	17	14
<b>M</b>	-	2	2	6	10	7	21	10
<b>M-M</b>	-	-	-	1	-	1	2	1
<b>H-M</b>	-	-	-	-	2	7	10	13
<b>H-M-M</b>	-	-	-	-	-	-	1	-
<b>H-M-H</b>	-	-	-	-	-	-	1	-
<b>H-H-H</b>	-	-	-	-	-	1	-	-

H: Hombre; M: Mujer

En este mismo sentido, es destacable que el número de tesis dirigidas por una sola mujer sea constante a lo largo del periodo de tiempo analizado, a excepción de los años 2001 y 2002, donde 8 tesis doctorales por año, son dirigidas por una directora-mujer. Este dato resulta algo paradójico con los resultados obtenidos en un estudio previo de Vallejo (2005), donde se establece como una de las directoras más productivas es la Dra. Carmen Batanero, profesora del Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.

Por otro lado, el análisis longitudinal evidencia la preeminencia de la *mono dirección masculina*; aún más acrecentada con el paso de los años. En este sentido, la mayor producción de tesis doctorales realizadas por mujeres no se ha plasmado en un aumento de la dirección de tesis por parte de ellas. Este hallazgo nos lleva a realizar la sencilla inferencia de que muy pocas son las autoras que han continuado investigando y dirigiendo tesis doctorales en EM.

Para realizar el análisis prospectivo de los diferentes tipos de direcciones halladas, hemos agrupado éstas en tres grandes bloques, con el objeto de tener series más consistentes y con datos suficientes para establecer unos pronósticos más válidos. Estos tres bloques serían: *dirección masculina*, que agruparía todas aquellas agrupaciones directivas, formadas exclusivamente por hombres; *dirección femenina*, que estaría formadas por agrupaciones

femeninas y *dirección mixta*<sup>2</sup>, que aglutinaría los tipos de direcciones formados por hombres y mujeres.

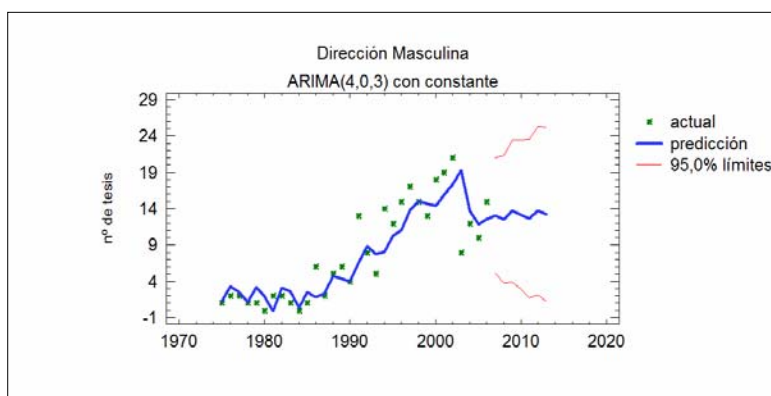


Figura 4. Modelo ARIMA de la dirección masculina de tesis doctorales.

La dirección masculina, representada en la figura 4, corrobora los hallazgos anteriores; es decir, en esta figura se observa claramente cómo es un tipo de dirección con un crecimiento exponencial, y que en los últimos años, podría advertirse que ha llegado a una cierta estabilidad o constancia de saturación logística.

En este caso, el modelo más ajustado es el modelo ARIMA (4,0,3), el cual pronostica que, para el periodo 2009-2015, se dirigirán anualmente entre 13 y 15 tesis por directores masculinos.

La serie generada en el caso de la dirección femenina es una distribución con ceros estructurales en el periodo inicial, lo que dificulta este análisis de tendencias, y provoca que ninguno de los modelos propuestos de un ajuste aceptable; es decir, que en todas las pruebas realizadas se obtenga el *ok* (como sí ha ocurrido en los análisis anteriores).

No obstante, el modelo más ajustado es el modelo ARIMA (3,0,1). Este modelo determina que, durante el periodo 2009-2015, las direcciones anuales realizadas por mujeres serán de 4 a 1 tesis doctoral por año.

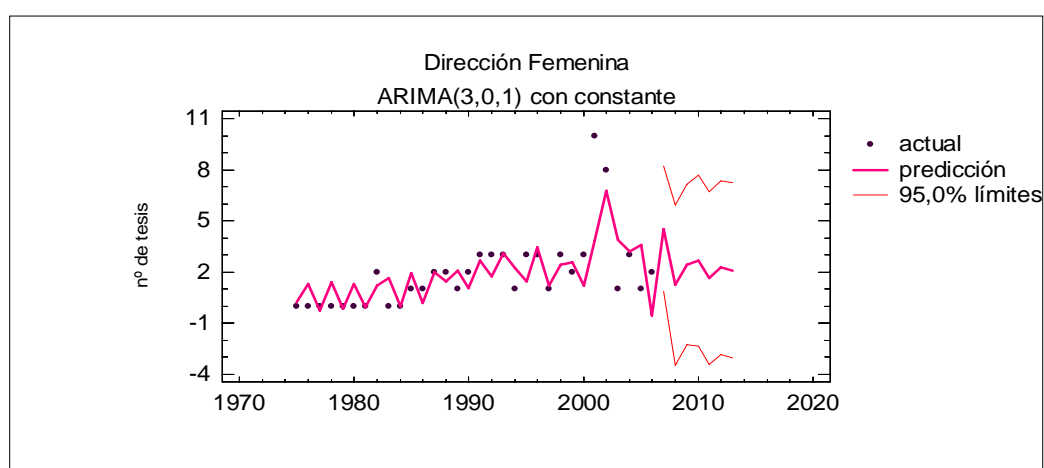


Figura 5. Modelo ARIMA de la dirección masculina de tesis doctorales.

<sup>2</sup> El análisis de la dirección mixta no ha podido realizarse debido a que la serie generada es una serie muy corta, con pocos datos. Recordemos que este tipo de direcciones no comienza a aparecer hasta el año 1991.

Estos resultados muestran, con insistencia, que la dirección de tesis doctorales, por parte de hombres y mujeres, es y seguirá siendo muy desigual. Así pues, se confirma que el sesgo en la dirección de tesis en EM española seguirá favoreciendo a hombres.

### 3. CONCLUSIONES

Uno de los hallazgos más importantes de este estudio ha sido el poner de manifiesto las dos realidades tan diferentes del campo de la EM. Por un lado, en el caso de la autoría de tesis doctorales hemos evidenciado como la producción de hombres y mujeres es bastante similar, con un leve sesgo a favor de hombres; en definitiva, podríamos decir que no existe un sesgo contundente, o que éste es muy poco acentuado, en la producción de tesis doctorales sobre EM. Éste es un hallazgo que difiere con la evidencia obtenida por Herzing (2004) en el contexto norteamericano. Esta autora constató que el número de mujeres que completaban sus tesis doctorales en matemáticas era ostensiblemente menor que el número de hombres.

Por otro lado, estaría la realidad manifiesta en el caso de la dirección de tesis doctorales, donde se evidencia un sesgo muy importante en contra de las mujeres, también conocido como “efecto Atenea”. En este caso hemos podido constatar como las tesis doctorales son dirigidas mayoritariamente por un hombre (mono dirección masculina). Este dato podría contraponerse al sentido actual de Ciencia, entendiendo que el alcance de nuevos conocimientos surge de la colaboración entre varios expertos o investigadores. El caso de la realización de una tesis doctoral parece ser una excepción al resto de producciones científicas.

Finalmente parece corroborarse que estas dos realidades antagónicas, la autoría y dirección de tesis doctorales en EM, perdurarán otros siete años más; como así lo confirman los análisis prospectivos sobre las series temporales obtenidas.

### BIBLIOGRAFÍA

- ARIGBABU, A. A. y MJI, A. (2004). Is gender a factor in mathematics performance among Nigerian preservice teachers? *Sex Roles*, 51 (11-12), 749-753.
- BIRENBAUM, M. y NASSER, F. (2006). Ethnic and gender differences in Mathematics achievement and in disposition towards the study of Mathematics. *Learning and Instruction*, 16 (1), 26-40.
- BLACKMAN, S. (1986). The masculinity femininity of women who study college mathematics. *Sex Roles*, 15(1-2), 33-41.
- FERNÁNDEZ, A., TORRALBO, M. y VALLEJO, M. (2004). Reconsidering Price's model of scientific growth: an overview. *Scientometrics*, 31 (3), 301-321.
- FERNÁNDEZ, A., TORRALBO, M. y VALLEJO, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española de tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 191-207.
- GÓMEZ-RODRÍGUEZ, A., CANALES, A., PERDOMO, I., SANTANA, M., MARTÍNEZ, C. y GARCÍA, R. (2008). Sesgos de género en la educación científico-tecnológica: El caso de la Universidad de la Laguna. *Arbor*, 184 (733), 935-947.
- HERZIG, A. H. (2004). Becoming mathematicians: Women and students of color choosing and leaving doctoral mathematics. *Review of Educational Research*, 74 (2), 171-214.
- PRICE, D.J.S. (1986). *Little science, big science... and beyond*. Nueva York: Columbia University Press.



SKAALVIK, S. y SKAALVIK, E. M. (2004). Gender differences in Math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50 (3-4), 241-252.

TORRALBO, M., VALLEJO, M., FERNÁNDEZ CANO, A. y RICO, L. (2003). Análisis metodológico de la producción de tesis doctorales en Educación Matemática (1976-1998).RELIEVE. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_3.htm)

VALLEJO, M. (2005). *Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales sobre EM (1975-2002)*. Granada: Universidad de Granada.

VALLEJO, M., FERNÁNDEZ CANO, A., TORRALBO, M. y MAZ, A. (2007). History of Spanish mathematics education on PhDs Theses. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 27, 359-371.

# UN EJEMPLO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LAS MUJERES DEPORTISTAS

Beatriz Gallego Noche, *Universidad de Cádiz*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este siglo pasado ha sido considerado como el *Siglo de las mujeres*, pues se ha avanzado en la consideración de la mujer como persona, con identidad propia, diferente de los hombres, pero con los mismos derechos. No obstante, aún quedan ciertas manifestaciones que reflejan que este *optimismo* es más un deseo que una realidad, pues si tomamos como referencia el deporte, vemos que es un ámbito donde la mujer apenas ha tenido cabida. Los estereotipos adjudicados a la mujer de dulzura, docilidad, fragilidad, y a los hombres como seres fuertes, bruscos, dinámicos... siguen estando vigentes y en la base de la actividad deportiva de la mujer haya estado limitada, y aún minusvalorada. Sin embargo, hay mujeres dedicadas al deporte de forma profesional que con sus actitudes e ideas pueden provocar el cambio cultural necesario para conseguir la igualdad.

## 2. MARCO TEÓRICO

Nos centramos en el ámbito deportivo porque se trata de un espacio creado por y para los hombres, donde socialmente están aceptadas las “diferencias” y las “desigualdades” parecen “naturales” (Antúnez, 2003), donde la mujer tiene que demostrar con más exigencia su capacidad. El deporte se convierte en el “*ámbito social perfecto para escenificar la identidad masculina: agresión y rivalidad bajo unas determinadas reglas*” (Buñuel Heras, 1996), pues la hegemonía masculina en el deporte es más resistente al cambio que cualquier otra área de la cultura (Hargreaves, 1993). A esta situación le podemos sumar los mitos que señala Benilde Vázquez (2001) y que tradicionalmente han frenado la participación de las mujeres: la *masculinización* a través del deporte, el deporte es *perjudicial para la salud de la*

*mujer, las mujeres no tienen aptitudes para el deporte, las mujeres no tienen interés en el deporte.*

Ahora bien, ¿por qué es importante que las mujeres puedan acceder a la práctica deportiva?, ¿en qué medida el deporte puede favorecer la igualdad de género?, ¿qué papel ha de jugar la Educación? Para responder a estas preguntas podemos empezar señalando cómo la identidad femenina y masculina se construye socialmente a través de pautas conductuales diferentes para niños y para niñas. Se espera que la niña actúe de forma más pausada, más “afectiva”; al niño se le atribuye un comportamiento más dinámico, más “corporal”. En este proceso los aprendizajes motores y de utilización y percepción del propio cuerpo forman parte muy importante (Buñuel Heras, 1996), de ahí la necesidad de una educación en igualdad desde la misma infancia, donde niñas y niños tengan las mismas oportunidades de desarrollar su corporeidad como parte fundamental de su desarrollo global.

También es importante por la transformación que se está produciendo en cuanto a las “exigencias” sociales. No podemos negar que los cambios producidos en la sociedad acarreen cambios en el papel de la mujer. Como señala la profesora Benilde Vázquez (2001), el colectivo femenino se diversifica en función de la edad. Para las mujeres adultas y mayores el problema ha sido la lucha y el reconocimiento de la igualdad, así como la liberación de los estereotipos tradicionales; su elección estaba lastrada y casi siempre fueron elecciones “radicales”: trabajar dentro o fuera de casa, casarse o no, tener hijos o no. Para las mujeres jóvenes el problema es el reconocimiento y la afirmación; disponen de dos logros en mayor medida que las generaciones anteriores: el mayor nivel educativo y la independencia económica; estamos ante una generación de mujeres que se sienten independientes, autónomas, seguras de sí mismas, más activas y con un mayor sentimiento de igualdad respecto a los hombres.

No obstante, hay algunos rasgos atribuidos de la identidad femenina que permanecen, por ejemplo la belleza (Alberdi, Escario y Matas, 2002). La preocupación por mostrarse bella ha sido algo que ha caracterizado a la mujer, como si su identidad dependiera de su grado de hermosura. Si a esto le sumamos que actualmente el modelo de belleza se extiende como único posible: ser delgada y esbelta, encontramos que la presión social va en camino de algo que pocas mujeres pueden conseguir. Por ello, la relación de la mujer con su cuerpo es en muchos casos insatisfactoria al no responder a ese ideal; además sienten que el no cumplirlo responde a su falta de esfuerzo o de control personal, de ahí que aparezcan problemas psicológicos relacionados con la alimentación que pueden convertirse en trastornos graves: la anorexia o la bulimia. La educación física y el deporte pueden contribuir a la resolución de estos problemas de salud (Vázquez, 2001), pues a través de la práctica deportiva se establece una relación cuerpo-mente más “sana”. La autoestima y el autoconcepto son más positivos, se ven a sí mismas como mujeres capaces, que viven su cuerpo.

Para seguir respondiendo a la pregunta de qué beneficios aporta el deporte queremos señalar las funciones de la actividad deportiva que recoge la Comisión Europea del Deporte, que configuran su especificidad: una *función educativa*, pues la actividad deportiva se considera un instrumento para equilibrar la formación y el desarrollo humano a cualquier edad; una *función de salud pública*, por mejorar la salud de las personas y la calidad de vida; una *función social*, siendo el deporte un medio adecuado para promover una sociedad más incluyente, para luchar contra la intolerancia y el racismo, la violencia, el abuso del alcohol o el uso de estupefacientes; una *función cultural*, al permitir echar raíces más fácilmente en un territorio, conocerlo, proteger el medio ambiente e integrarse mejor; y por último, una

**función lúdica**, constituyendo una parte importante del ocio y del entretenimiento individual y colectivo.

En general, podemos apreciar en dicho documento lo que el deporte aporta al ser humano. Son funciones que no deben dejarse sólo para la parte masculina de la sociedad, sino que son beneficios para todas y para todos.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general es conocer qué aportan las mujeres deportistas profesionales al cambio en la concepción del deporte y a la igualdad; analizamos *modelos de rol* que facilitan la transformación de la práctica deportiva, y los factores influyentes en las situaciones de igualdad y discriminación de las mujeres en la misma (Gallego, 2004).

Así, a través del estudio de diez mujeres que han conseguido diferentes éxitos profesionales en el ámbito deportivo pretendemos: identificar y analizar las características, rasgos de personalidad y valores que influyen en la consecución de las metas deportivas; conocer las competencias de las mujeres que practican deporte y ocupan cargos de responsabilidad en el mismo; definir pautas de conciliación de la vida personal, social y profesional; determinar nuevos modelos de liderazgo; analizar los roles que éstas desempeñan (madre, pareja,...); e identificar sus aportaciones a las nuevas prácticas deportivas.

### **4. METODOLOGÍA: RELATOS DE VIDA LIGADAS AL DEPORTE**

Nuestra investigación se realiza desde una perspectiva interpretativa, y a través de una metodología narrativa. Para el investigador es una tarea crucial, y un cometido ineludible “interpretar” los significados de las acciones que se investigan. Y los significados están en las personas que las realizan (Estebaranz, 2001). Por ello, nos importa lo que las mujeres dedicadas al deporte nos puedan decir respecto a cómo lo viven, cómo lo entienden, qué factores inciden en la práctica deportiva... En definitiva, el significado que tiene para ellas el binomio mujer-deporte. A esto se une la reivindicación feminista de considerar el modo narrativo como la forma más apropiada de conocer y expresarse las mujeres y hacer historia desde sus protagonistas. A través de la narración se pone en escena las interpretaciones de los sujetos, se construye una unidad narrativa que posibilita el conocimiento sobre la acción (Bruner, 1997), y la comprensión de la práctica.

Las *historias de vida* permiten una reflexión dialéctica sobre las percepciones personales de la propia práctica (su sentido, sus contradicciones,...) y el pensamiento, dando origen al conocimiento de los puntos que quedan por solventar y para los que no se tiene respuesta (Evans, 1998); y sobre los que se busca información y conocimientos. La historia de vida supone contar hechos de forma ordenada, a través de una estructura coherente que, aunque no garantiza la veracidad de los datos narrados, sí dan consistencia al relato. La especificidad de la investigación narrativa se asienta, por tanto, en un nuevo modo de relación entre la persona que investiga y el tema/sujeto de investigación: unas relaciones más igualitarias de investigación -los sujetos crean sus propias historias-. Los distintos relatos son confrontados dialécticamente de forma que permitan leer la realidad, construir cultura e identidad en un nuevo relato (Bolívar, 2002; Goetz, y Le Compte, 1988). Este proceso dialéctico, de lo personal y lo social, es en sí mismo un proceso de construcción de

conocimiento. Un conocimiento que parte de las vivencias individuales y que resulta en comprensión de la sociedad, proporcionándonos un referente desde donde analizar líneas de desarrollo convenientes, y propuestas y actuaciones políticas y educativas (Estebaranz, 2004; Torrabadella, Tejero, Lemkow, 2001). Y puesto que pretendemos describir nuevas formas de ser mujer deportiva y presentar *modelos de rol* transformadores, necesitamos conocer la realidad de las mujeres que ocupan puestos de responsabilidad y toma de decisiones, y que practican deporte de alto nivel.

#### **4.1. Identificación de los casos**

Una de las preocupaciones de la investigación biográfico-narrativa es la necesidad de aunar lo *biográfico singular en un marco de estructura más general*: el contexto sociocultural del grupo (Conelly y Clandinin, 1997). Nosotros estudiaremos la historia y trayectoria personal a través del análisis de cada caso: *perfil personal, familiar y profesional*; y los temas de *conciliación, competencias, liderazgo y visión social* mediante el estudio comparativo de los mismos.

Así, seleccionamos un grupo de mujeres relevantes, con diferentes éxitos profesionales, todas ellas del ámbito deportivo andaluz. El *proceso de identificación de casos* se hizo a través de diferentes fuentes: contacto directo con las Federaciones Deportivas Andaluzas, datos extraídos del BOJA, páginas Web del Consejo Superior de Deportes y de Comité Olímpico Español, revistas y periódicos deportivos, etc. En total elaboramos una lista de 61 mujeres que respondían a nuestras necesidades, de las que elegimos un total de 10 atendiendo principalmente al criterio de pluralidad (edad, estado civil, roles, modalidades deportivas,...).

#### **4.2. Recogida de datos**

Lo datos con los que contamos sobre la experiencia y el significado de la práctica deportiva los hemos obtenido a través de una entrevista en profundidad, cuyas dimensiones configuran el eje por el que nos adentraremos en la vida de las mismas. Además de esta entrevista, completamos la información a través de la observación y de otras fuentes, como noticias y artículos de prensa. Hemos procurado recoger y analizar con las entrevistadas los *incidentes críticos* de la carrera profesional, de forma que sirva como instrumento de reflexión crítica en el momento de la entrevista y arroje más información para configurar la historia de vida.

Como la idea era llegar no sólo a los hechos, sino también al pensamiento y a los sentimientos se elaboró una guía<sup>1</sup> *en forma de constelación* donde los temas y las preguntas se agrupaban en función de una serie de categorías: *cuestiones de identificación personal, vida profesional, experiencias educativas y formativas, imagen de sí misma, relaciones personales, cuestiones de conciliación, competencias para la sociedad de la información, para el liderazgo y su visión del futuro*.

#### **4.3. Análisis e interpretación de los datos**

##### *El modelo de análisis*

---

<sup>1</sup> Guía, entrevista y sistema de categorías para el análisis de las entrevistas elaborados por el equipo de investigación para el *Observatorio: Andaluzas que abren camino*, en el marco de la investigación *Andalucía en e-igualdad*, y adaptados por Beatriz Gallego Noche para el colectivo de mujeres deportistas.

El modelo para el análisis de los datos es el de *inducción analítica* (Erickson, 1989), dentro de la clasificación que realizan Behrens y Smith (1996, pág. 952) que presentan tres tipos de modelos de análisis. En nuestro caso se trata de un proceso de inducción incompleto, ya que no pretendemos llegar a elaborar una teoría, sino comprender en profundidad los casos y el contexto socio-cultural (Goezt y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1996). Concretamente, el proceso que hemos seguido para el análisis de datos se basa en el *proceso de tres fases* de Miles y Huberman (1984): *reducir* la información, estructurar los datos a través de las *representaciones*, y *extraer y verificar* conclusiones a través del uso de procedimientos y métodos de análisis *prácticos, comunicables, no engañosos y enseñables* que dan credibilidad científica en la investigación cualitativa.

Realizamos dos tipos de análisis: *vertical/Historia de vida y horizontal/Análisis comparativo* (Kerchtermans y Katrign, 2000; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y dos tipos de narraciones: la *historia de vida*, en total diez (Gallego, 2004); y otra colectiva, de carácter instrumental (Stake, 1998), que es la narración de las concepciones, hechos y aportaciones comunes, con la que perseguimos comprender algo *general* a través de la confrontación y cruce de *singularidades* (Latorre, Rincón y Arnal, 1996). Para el *análisis vertical*, hemos organizado cada historia de vida en torno a los aspectos más significativos y relevantes de las mujeres estudiadas, estructuramos los momentos claves en relación con los *factores internos* (valores, capacidades, motivaciones...) y con los *factores externos* (relaciones personales, la situación familiar, la carrera profesional,...); y hemos relacionado los tiempos fundamentales de toda biografía: pasado, presente y futuro. En el *análisis horizontal*, hemos llevado a cabo la comparación de cada perfil biográfico de vida, con el objetivo de descubrir patrones concurrentes, ideas comunes sobre la conciliación, la práctica deportiva femenina, su consideración profesional, el liderazgo, aportaciones al cambio social y cultural, y cuál es la visión que tienen de la sociedad futura.

## 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES: LAS APORTACIONES DE LAS MUJERES QUE ABREN CAMINO EN EL DEPORTE

### El análisis vertical. Un ejemplo de historia de vida, el caso de Mercedes Chilla.

*Nuestra atleta se llama Mercedes Chilla López, es gaditana, su especialidad: lanzamiento de Jabalina, deportista de Alto Nivel, y está fichada por el Club de Atletismo Valencia Terra i Mar, uno de los mejores clubes a nivel español. Es una chica tranquila, sosegada, desprende ilusión cuando habla de su práctica deportiva; para ella el deporte le ofrece un cúmulo de satisfacciones que no encontraría en otra labor.*

*Vive en Jerez con sus padres, estudia Magisterio, especialista en Educación Física, aunque no se dedica plenamente a ella, ya que entrena mañana y tarde y se le hace muy difícil compaginar las dos actividades al mismo nivel. Espera seguir viviendo el deporte al cien por cien, pero por tiempo limitado, sabe que, por un lado, éste no puede solucionarle su vida profesional; y, por otro, que llega un momento en la vida de la mujer que tiene que decidir entre seguir haciendo deporte o dedicarse a su vida familiar. Como vemos, no es una idea nueva, ahora cabría preguntarse: ¿ocurre lo mismo con los hombres que se dedican al deporte de alto nivel?*

***La amistad, la sinceridad, el deporte y la familia: los puntos cardinales de la vida de Mercedes.***

*Si hablamos de los valores que mantiene Mercedes de los aprendidos en su formación, nos contesta que, aunque van cambiando, evolucionando y dependen del momento de la vida en el que esté, la amistad, la sinceridad, el deporte y la familia, conforman sus ejes para moverse en la vida. Es una chica que se define sincera, amiga de sus amigos, solícita tanto para ellos como para su familia; dice que se siente bien consigo misma cuando está para la gente que le importa. Estar con ellos, establecer un vínculo entre sus amigos, ella y su familia es lo que más le importa para estar bien. Así mismo, es deportista por vocación, para ella supone más que una afición, es una forma de vida que la realiza como persona, que le satisface y le completa, como ella comenta: "... Ahora mismo vivo para esto, pero es que me gusta vivir para esto... Estoy haciendo lo que me gusta y, además, me dan dinero por ello, conozco a gente, viajo... Me aporta, prácticamente, todo lo que necesito... pero también como a la vez estás viviendo cosas tan increíbles..."*

*Es una chica a la que le gusta hablar, comunicarse; de hecho, piensa que la comunicación, el hablar los problemas, es el mejor camino para solucionar cualquier tipo de conflicto; se considera una persona pacífica, le gusta la tranquilidad, estar consigo misma o en compañía de los demás en un ambiente distendido y apacible.*

*Estudia Magisterio, especialista en Educación Física, pero como ella dice, va "un poco lenta", porque entrena todos los días mañana y tarde, a veces se tiene que quedar sin salir, pero a ella no le importa, le echa muchísimas ganas y se divierte con lo que hace, disfruta entrenando: "... Parece que es monótono, pero para mí no lo es; un día haces cuerda, otro día haces balón medicinal, otro día haces no sé qué... Y que, generalmente, te gusta lo que haces. Además, cuando está mi entrenador sobre todo, te intentas poner metas cada vez más altas... Yo sé que si no estuviera en Atletismo, estaría apuntada en un gimnasio, no tanto como entreno ahora, pero sí estaría haciendo cosas, porque me gusta hacer deporte, me parece importante tanto para sentirte bien, como para tener un cuerpo bonito y es bastante saludable..."*

***"Mi familia me gusta, para mí es la ideal..."***

*Mercedes vive con sus padres en Jerez, tiene una hermana, Blanca, que estudia Psicología en Sevilla, pero ahora vive con ellos. Ésta es su familia, y para ella es la ideal. Cuando la describe lo hace con verdadera pasión: su padre, complaciente: "Mi padre es súper comprensivo, lo que está mal, le parece mal igual que a todo el mundo, pero, vamos, que yo tampoco soy mala hija –risas-..."; su madre, afectuosa, amable: "Mi madre, es la caña –risas-, súper cariñosa, siempre me está preguntando por lo que hago, aunque no entienda muy bien, es súper linda..."; y su hermana, amiga, confidente: "Y a mi hermana la quiero un montón, digamos que es a la que más quiero, es como mi amiga, muy tolerante, no sé, la admiro un montón, me encanta su forma de ser, aprendo de ella..." Por eso, termina diciendo: "Mi familia me gusta, para mí es la ideal".*

*De hecho, al hablar de personas claves en su vida, además de referirse a cada una de las que han entrado en su "círculo" (amigas y entrenador), señala a su madre, a su padre y a su hermana. Ninguno de ellos tienen relación con el deporte en su desarrollo profesional; sin embargo han constituido el apoyo principal para que ella se dedicara profesionalmente al deporte, ya que confiaron en ella, y en el día a día le facilitan el "terreno" para que pueda*

*dedicarse de lleno a los entrenamientos y a las competiciones, incluso en alguna ocasión le hicieron un regalo por ganar una competición. Siempre ha contado con el apoyo de sus padres: "... siempre han creído en mí, han visto que me lo he tomado en serio, que era más que un hobby para mí, que tenía mucha ilusión por entrenar y por ir a los Campeonatos..."*

*Si tiene algún problema en su familia, le afecta a la hora de desempeñar su actividad deportiva, entrena mal, no se concentra... Todo lo que le pasa en su vida personal, le afecta a nivel profesional; aunque intenta que le pase lo menos posible, incluso entrenar le puede servir de desahogo; pero lo que sí necesita es estar "en paz con su gente".*

*Mercedes no tiene pareja, principalmente porque es joven; pero también, comenta que le falta tiempo, entre los estudios y los entrenamientos, los amigos y su familia, está un poco ajustada. Las relaciones que ha tenido han sido difíciles, ya que no puede pasar mucho tiempo con la pareja, y acaban "estropeándose". Las mujeres jóvenes, no quieren renunciar a su vida por un compañero, ahora buscan su realización personal, sus prioridades. Nuestra lanzadora, sabe que es complicado; primero encontrar a la persona, después, cuando lo encuentras, que sea un chico que haga deporte, para compartir con ella su gran pasión, que comprenda sus "idas y venidas", sus ausencias, sus "sacrificios"... Es curiosa su visión de la comunicación en la pareja; cuando le preguntamos si ella cree que el hombre le da la misma importancia a la comunicación que la mujer, contesta: "No, yo creo que pasan tres kilos de eso (risas)... hablar por hablar, por decir: vamos a hablar un rato de nuestra relación... Yo pienso que no"... Por eso, exige sobre todo sinceridad en la pareja; franqueza a la que se llega a través de la comunicación. Perdona una infidelidad siempre que se la cuenten, lo hablen y se vea si eso tiene de fondo algo más, si no va bien la pareja, qué hay que solucionar..., en fin, conexión, intercambio.*

### ***El deporte le aporta casi todo lo que necesita.***

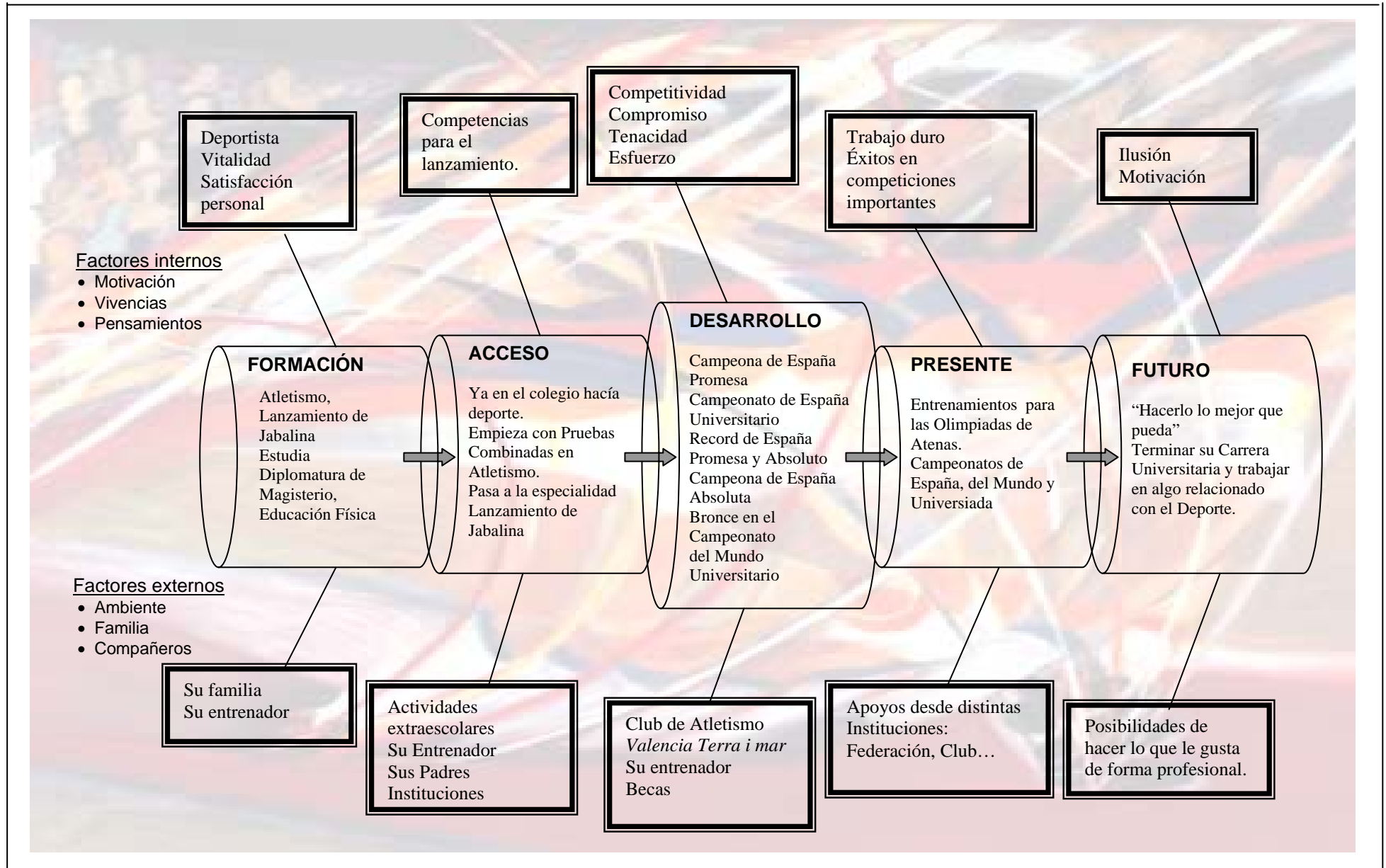
*Mercedes empezó a hacer deporte desde muy pequeña, pero obtuvo su primer triunfo a los dieciséis años, cuando quedó Campeona de España Cadete. Su principal motivación para practicar deporte es que le satisface personalmente, no lo hace por el dinero, aunque le gustaría poder vivirlo como una profesión. Como ella dice, si no hiciera atletismo, haría otro tipo de deporte, es lo que necesita para sentirse bien, mantenerse estéticamente y estar en forma; es lo que le apasiona: "entreno mañana y tarde, que a cualquiera le quemaría, y hay muchas veces que me tengo que quedar sin salir, y a mí me da igual. Ahora mismo vivo para esto, pero es que me gusta vivir para esto... Estoy haciendo lo que me gusta..."*

*Con nuestra atleta pasa lo que con otras en todas las cuestiones referidas a la igualdad entre hombres y mujeres, no lo ven como algo que ya se dé, tampoco lo nota en su desarrollo deportivo, siempre se alude a las diferencias físicas entre el hombre y la mujer, algo que si bien es verdad, también es el principal argumento para perpetuar las diferencias en un campo acotado para las mujeres.*

*Cree que no es posible que la mujer practique deporte de alto nivel y que a la vez sea madre, principalmente por los entrenamientos, porque no puedes dejar de entrenar tanto tiempo, pierdes la forma; pero también porque cree que entre los entrenamientos y las competiciones, hay una carencia en el tiempo que el niño necesita estar con la madre. Para ella, hay un vínculo especial entre la madre y el niño en esa edad tan temprana, independientemente de que el padre esté o no en casa. Cree que, personalmente, contribuye a la igualdad entre hombres y mujeres, pone el ejemplo de cuando va al gimnasio a entrenar,*



*ya que es la única mujer que está allí, cogiendo pesas, haciendo ejercicio..., igual que ellos; su actitud es de una persona que piensa que por ser hombre no va a ser mejor que ella; entrena, trabaja duro, y piensa que puede llegar, físicamente hablando, a ser igual o mejor que un hombre.*



*El camino de una deportista de élite está lleno de dificultades, apoyos, luchas, éxitos... La principal dificultad para Mercedes es la presión que soporta al tener que competir todos los fines de semana y tener que rendir en todas las competiciones: “Es difícil, estar bien en todas las competiciones, es casi imposible, y eso me estresa, porque, generalmente, entrenamos para una competición, todo el año entrenando, para que te salga bien una en especial; entonces, si antes estás bien, y vas haciendo marcas, bien, pero en cuanto bajas en una competición, ya está la gente diciéndote que has fallado... Te quema...” También le preocupan las lesiones, de hecho nos comenta que, en ocasiones, ha tenido que competir lesionada, y que lo ha notado en los resultados y en el esfuerzo; el deporte de alto nivel no es sano. Sus apoyos han sido la familia, como ya comentamos, y su entrenador, persona clave en su desarrollo deportivo, con él aprende la técnica, y por el que se contagia de entusiasmo.*

*Mercedes ha luchado mucho por llegar a donde está, sus éxitos deportivos han llegado después de trabajar duro, no le han regalado nada, y no va a parar aquí; tiene 26 años y mucha ilusión por seguir avanzando en el terreno deportivo; su más reciente logro, ha sido la Medalla de Bronce conseguida en los Campeonatos Europeos de Atletismo disputados en Gotemburgo (Suecia), éxito que ha marcado un antes y un después en el atletismo español.*

### **El análisis horizontal. Compartiendo significados...**

*La planificación y la organización: ejes de la conciliación de las mujeres deportistas. La ausencia de reconocimiento social del deporte femenino, la escasez de recursos económicos, la falta de publicidad..., hacen que las expectativas de las mujeres que practican deporte sean bajas y consideren la actividad deportiva más bien como una afición, que como un posible campo profesional. Tienen que compaginar multitud de actividades con la práctica deportiva, primando los estudios, el trabajo o las responsabilidades familiares. Tienen en común una gran disciplina en la organización de los tiempos, cada hora está sujeta a entrenamientos, concentraciones, competiciones... En los casos de mujeres que están casadas y han tenido que conciliar su vida familiar y laboral con la actividad laboral del marido, es ella la que ha renunciado a lo que tenía hasta entonces para estar al lado de su pareja, ha tenido que decidir entre sus proyectos profesionales y su vida familiar: “...vine a Sevilla por mi marido... Venir aquí era poner mucha distancia de por medio, romper con cosas que me habían costado muchísimo.... Tenías que elegir, o apostabas por la profesional o por la personal, y bueno, aunque elijas, las elecciones son duras...” (G.J-G.).*

*Mujeres que lideran a través de la comunicación y el diálogo. Para nuestras directivas es muy importante estar visibles para los que dependen de ellas; ante cualquier problema o duda intentan dialogar y estar disponibles. Creen que el mejor medio para solucionar cualquier contratiempo es conocer todos los puntos de vista y no dar por supuesto que ellas tienen la razón por el simple hecho de ser las responsables: “si alguien tiene algún problema que lo hable todo, porque no tienes que ser tu la perfecta... Es bueno reconocer los errores” (E.R-C.). Tienen la capacidad para tomar decisiones tanto de corto como de largo alcance, y en ocasiones arriesgadas, pero en todos los casos prefieren no utilizar ese poder para imponer su criterio, prefieren dialogar. La calidad humana es un rasgo que comparten las mujeres que desempeñan puestos de responsabilidad en el deporte, es una cualidad que tienen bastante clara y que se traduce en la capacidad de ayudar, tanto a nivel personal como profesional, intentan que las relaciones sean fluidas y horizontales: “... He estado ahí (como jugadora), y sé de qué he carecido y lo que me hacía falta..., ahora que estoy aquí (puesto directivo), tengo que intentar darlo y creo que he sido un buen enlace entre los entrenadores y lo que es la federación en sí.” (M.D-R.V.). El principal cambio que han percibido desde que lideran es una mejora en las relaciones personales de su equipo de trabajo.*

*Liderazgo horizontal y trabajo en equipo. La falta de competitividad agresiva, hace que estén más alerta a las necesidades del grupo de trabajo e intervengan a todos los niveles, la relación es más*

paralela: “... pienso que la mujer cuando está arriba tiende a intentar dialogar con la gente, sin embargo, el hombre cuando está en un alto cargo, es él, y sólo él y solamente él...” (E.R-C.). Esta capacidad de relacionarse con todos sus colaboradores, no significa falta de autoridad a la hora de solucionar algún problema de incompetencia. Nuestras mujeres huyen de actitudes individualistas; para ellas lo principal es el trabajo en equipo. La flexibilidad en el horario de trabajo es vista como una de las medidas a tomar para hacer posible la conciliación de la vida familiar con la laboral y facilitar el sentimiento de pertenencia a un grupo.

#### *Competencias para la Sociedad de la Información.*

*Autodidactas.* La curiosidad es un rasgo que predomina en las mujeres que hacen deporte, pues casi todas se acercaron a la práctica del mismo para conocer algo nuevo que les llamaba la atención. Son personas a las que les apasiona aprender de todo lo que les rodea, quieren aprender para mejorar. Son muy observadoras.

*Gestión de las Nuevas Tecnologías.* Las mujeres de nuestro estudio las utilizan para su actividad deportiva, incluso a las que no les coincide el lugar de residencia con el lugar del puesto de trabajo, realizan su labor a través de la Red. Tanto para su actividad deportiva, como laboral o para sus estudios, utilizan distintas fuentes de información, y afirman haber aprendido a seleccionar la más importante en función de la utilidad que tienen para su vida diaria.

*Autoestima y autoimagen.* Las mujeres que hacen deporte afirman que practicarle les da más seguridad en ellas mismas; su cuerpo es la principal herramienta para desarrollar su actividad deportiva, lo cuidan, lo miman y lo aceptan, comen bien, sin obsesionarse, les preocupa su salud personal, y saben que a través del ejercicio consiguen estar en buena forma y los hábitos de vida son más saludables (no fuman, no beben alcohol, comen menos grasas, llevan una vida más activa...). Conocen sus propios límites y posibilidades, saben qué son capaces de hacer y hasta dónde pueden llegar, lo que les ayuda a aceptarse tal como son, a confiar en sus propias capacidades.

*Comunicativas.* Todas nuestras deportistas de alguna u otra forma se definen personas muy comunicativas. Para ellas, la comunicación configura el eje de las relaciones, y es que cuando hacen deporte no pueden sentirse como una persona individual; el/la deportista nunca está solo/a, siempre forma parte de un equipo, aunque sea de dos personas (el/la deportista y el/la entrenador/a) y en esa relación es muy importante que haya comunicación, para que se establezcan los lazos necesarios de compenetración y afinidad.

#### *¿Cómo abren camino hacia la igualdad?*

*Valores femeninos.* Las mujeres dotan al deporte, tradicionalmente considerado como ámbito masculino, con valores más cercanos a cómo viven sus propias emociones: conexión, apoyo, etc. dejando la competitividad y la agresividad en un segundo plano. Gracias a su presencia en el mundo deportivo el tema de la feminidad tradicional empieza a cuestionarse hacia modelos considerados como más masculinos de vivir la corporeidad femenina, potencian el descubrimiento de su identidad personal a través de su propia forma de vida, manteniéndose lo más inmune posible a los estereotipos de delicadeza, inactividad, etc. “...Siempre había escuchado que las niñas no jugaban al fútbol. Cuando era pequeña la gente se metía conmigo,...” (A.B-L.). Se rompe con la línea tan fuertemente delimitada de lo que son comportamientos femeninos y masculinos o cómo es o no un cuerpo de mujer femenina. Conocen sus obligaciones, son responsables y comprometidas, son concientes del esfuerzo y el trabajo duro, saben que los éxitos no vienen porque sí.

*Mirando al futuro con optimismo, pero conscientes del esfuerzo que queda por hacer.*

La diferencias entre sexos, y la fuerte asociación que aún predomina del deporte y la masculinidad todavía supone una barrera para las mujeres, tanto de forma directa: dificultades para acceder al deporte; como de forma indirecta, las mujeres son las que se quedan embarazadas y las principales responsables del cuidado de los hijos e hijas. No obstante, nuestras deportistas son en su mayoría mujeres jóvenes que ven el futuro con grandes posibilidades, sienten que se van dando pasos hacia la igualdad de oportunidades y que ellas son partícipes de ese cambio, sobre todo en el derrumbamiento de estereotipos. Creen que lo importante es tener un referente claro en cuestión de valores para poder contribuir, en la medida de sus posibilidades, a crear una sociedad más igualitaria, no sólo para las mujeres, sino para todas las personas. Hay que aceptar las diferencias, eso nos hace crecer como individuos, pero no discriminar por ser diferentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I., ESCARIO, P., MATAS, N. (2002). *Mujeres jóvenes: El avance hacia la igualdad*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- ANTÚNEZ, M. (2003). *Participación de la mujer en la Elaboración y Concreción de Políticas Deportivas*. [Recurso en línea, consultado el 3 de diciembre de 2008]. En: <http://www.mujerydeporte.com/analisis/politica/Participaci%F3nPolíticasAntunez.pdf>
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. Editorial La Muralla.
- BEHRENS, J. y SMITH, M. (1996). Data and data analysis. En Berliner, D.C. y Calfee, R.C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*, New York, MacMillan, pp. 945-989.
- BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). [Recurso en línea, consultado el 5 de noviembre de 2008]. En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BUÑUEL HERAS, A. (1996). *Mujer, Machismo y Deporte*. [Recurso en línea, consultado el 30 de mayo de 2008]. En: <http://www.arrakis.es/~santique/mujer4.doc>
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1997). Narrative Inquiry. En Keeves, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Great Britain. Pergamon, pp.81-86
- DENZIN, N.K. (1997). Biographical Research Methods. En Keeves, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pergamon, pp.55-61
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2001). *Planificación y construcción del cambio en Educación Secundaria*. Sevilla. Mergablum.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2004). *Andaluzas de Ayer, Hoy y Mañana. Abriendo Caminos. Vol. 1. Observatorio e-igualdad*. Sevilla. Diputación de Córdoba.
- EVANS, M. (1998). Using story to promote continuing professional development for teachers. *Journal of In-service Education*, 24 (1), pp. 47-55.
- GALLEGO NOCHE, B. (2004). *Andaluzas que abren caminos en el deporte*. Sevilla. Diputación de Córdoba.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- HARGREAVES, J. (1993). Promesa y Problemas en el ocio y los deportes femeninos. En Brohm, J.M (ed.). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- KERCHTERMANS, G. y KATRIGN, B. (2000). Developing Micro-Political Literacy: A Narrative-Biographical Study on Teacher Development. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nueva Orleans, Los Ángeles.
- LATORRE, A., DEL RINCON, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Editorial Hurtado.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London. Falmer Press.

- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A soucerbook of new methods*. London, Berverly Hills, Sage Publications.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- TORRABADELLA, L., TEJERO, E. y LEMKOW, L. (2001). *Mujeres y lucha cotidiana por el bienestar*. Barcelona, Icaria editorial, Sociedad y opinión.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (2001). *Nuevos Retos para el Deporte y las Mujeres en el Siglo XXI*. [Recurso en línea, consultado el 15 de octubre de 2008].En:  
<http://www.mujoydeporte.com/analisis/BenildeBilbao2001.pdf>



# **BUENAS PRÁCTICAS Y LOGROS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DIVERSOS. ACUERDOS Y DISCREPANCIAS ALCANZADOS EN UN PROCESO DE CONSULTA DELPHI**

**M<sup>a</sup> Teresa Pozo Llorente, María García-Cano Torrico y Magdalena Suárez Ortega,**  
*Universidad de Granada y Universidad de Sevilla*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo constituye la primera fase de un estudio más amplio<sup>1</sup> que parte de las premisas del movimiento para la Mejora de la Eficacia Escolar, y cuya finalidad es contribuir a la mejora de la escuela mediante la identificación, elaboración y difusión de un repertorio de prácticas escolares eficaces para el logro de buenos resultados educativos. Estas prácticas se desarrollan en centros educativos españoles de los niveles obligatorios con presencia de alumnado culturalmente diverso. Para alcanzar dicha finalidad el proyecto se ha propuesto tres objetivos fundamentales:

1. Revisar la noción de “buenas prácticas escolares” y de “logros educativos”
2. Identificar y describir en los contextos escolares experiencias que se estimen como “buenas prácticas” asociadas a la obtención de logros educativos de los estudiantes diversos culturalmente
3. Elaborar y difundir un repertorio de buenas prácticas educativas.

El primero de estos objetivos se centra en la revisión del concepto de “logros educativos” y “buenas prácticas”. Dicha revisión se ha realizado desde una doble perspectiva: analizando las aportaciones teóricas más significativas que sobre estos conceptos se han realizado en los

---

<sup>1</sup> Proyecto *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*, proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Convocatoria de 2006 del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología I + D + I, 2006 – 2009).



últimos años y consultando a un grupo de “expertos” para conocer sus opiniones sobre estos dos conceptos y las posibilidades de consenso entre las mismas.

El trabajo que presentamos se centra en la descripción del soporte metodológico que nos ha permitido llevar a cabo este proceso de consulta: el método Delphi; consulta que nos ha permitido conocer los principales argumentos consensuados y las discrepancias existentes en las opiniones dadas por un grupo de expertos sobre la noción de “buenas prácticas” escolares y “logros educativos”. Nos centraremos fundamentalmente en dos cuestiones: en la descripción del proceso de consulta realizado y en la presentación de los principales argumentos aportados después de dos rondas de consulta.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO SEGUIDO

El propósito de la consulta Delphi llevada a cabo ha sido identificar las posibilidades de consenso existente entre las opiniones, argumentos y juicios subjetivos aportados por un grupo de personas cuyos conocimientos sobre el tema y experiencia se estimaron a priori como apropiados para dar respuesta a los objetivos de esta fase consultiva del estudio. El soporte metodológico de este proceso de consulta e interacción lo ha aportado el Método Delphi; en este estudio el Método Delphi ha sido considerado no tanto como una técnica de recogida de información, sino como una estrategia de comunicación grupal que nos ha permitido el acceso a unas opiniones individuales y la elaboración de unas opiniones grupales y consensuadas (Brummer, 2005; Gordon y Pease, 2006; Landeta, 1999; Linstone y Murray, 1975; Pérez Juste, 2006 y Pozo y Gutiérrez, 2007)

La consulta Delphi llevada a cabo en esta fase ha sido un proceso *reiterativo* en el que los participantes, a quienes se les ha garantizado el anonimato, han emitido su opinión en más de una ocasión; esta consulta reiterada ha permitido concretar la información buscada e identificar los aspectos de mayor consenso. Ha sido un proceso donde la retroalimentación constante y controlada nos ha permitido avanzar en la búsqueda del consenso, identificando las opiniones discrepantes y justificando las razones de dicha discrepancia. La respuesta estadística del grupo ha sido la estrategia que nos ha permitido garantizar la representatividad de todas las opiniones individuales en el resultado final de grupo.

Los objetivos de esta consulta han sido tres: 1) conocer qué entienden los participantes en este proceso por “logro educativo” y por “buenas prácticas”, identificando opiniones discrepantes y consensuadas, 2) identificar criterios (situaciones, ámbitos, variables, ...) que posteriormente orientaran el trabajo de campo a realizar en los contextos escolares, y 3) encontrar claves interpretativas para el diseño de protocolos de observación y de entrevista a utilizar en el proceso de identificación y descripción de buenas prácticas escolares.

Establecer el propósito de esta consulta, definir los perfiles de los participantes en la misma y los criterios para su selección ha constituido el punto de partida de este proceso. La sensibilización y preocupación hacia el tema, el conocimiento teórico, práctico, técnico y político sobre el mismo y la motivación a participar en un proceso como este, nos llevó a seleccionar a un grupo de 65 expertos distribuidos en tres perfiles: **especialistas** (Teóricos en diversidad cultural y educación, técnicos de administraciones regionales encargados de los programas de innovación y mejora y diversidad cultural, asesores “generales” y asesores en interculturalidad de los Centros de profesores y recursos; **implicados** (miembros de equipo directivos de colegios de primaria y secundaria, profesorado implicado en proyectos de

diversidad cultural y profesorado motivado por la temática, familias alumnos de primaria y secundaria, representantes de AMPAS, miembros de asociaciones y entidades sin ánimo de lucro que trabajan en educación y diversidad cultural y **facilitadores**: personas que no trabajan directamente en este ámbito pero que controlan. Nos interesó su aportación por lo reflexivo de sus perspectivas y la claridad de sus aportaciones. Participaron en la primera ronda y no en la segunda. El número total de participantes ha sido de 65, en la primera ronda de consulta, número que quedó reducido a 40 en la segunda ronda.

El ámbito geográfico en el que se ha aplicado ha sido todo el ámbito nacional español y la forma de contacto con los participantes ha sido el correo electrónico.

Los criterios para la finalización de este proceso se establecieron previamente a la puesta en marcha del mismo, así pues se consideraron como tales el *consenso* (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un mínimo del 75%) y la *estabilidad* (entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los expertos entre las rondas sucesivas independientemente del grado de convergencia). En el desarrollo del proceso se alcanzó el consenso en la segunda ronda por lo que también se consiguió estabilidad en las opiniones.

El instrumento básico para la recogida de información ha sido el cuestionario. El primer cuestionario (Delphi 1), compuesto por cuestiones abiertas que recogen información de naturaleza cualitativa, ha sido construido a partir de las aportaciones realizadas desde el ámbito teórico y las sugerencias que, desde la práctica, realizaron miembros del grupo responsable de la investigación donde se ubica este proceso de consulta. Este cuestionario se planteaba como objetivo recabar las opiniones en torno a nuestras dos cuestiones centrales de estudio: qué se entiende por **logros educativos** escolares y por **buenas prácticas escolares**.

El análisis de contenido del cuestionario Delphi 1, ha dado como resultado una serie de premisas y cuestiones que hemos traducido en un segundo cuestionario (Delphi 2), compuesto por preguntas cerradas y escalares a través de las cuales se ha pretendido obtener información sobre el grado de acuerdo o desacuerdo de los expertos participantes en relación a las premisas extraídas en el primer cuestionario lo que nos ha permitido ir acercando respuestas, disminuir la dispersión de las opiniones y precisar la opinión media consensuada. El cuestionario utilizado en la segunda ronda de consulta se estructura en torno a los dos tópicos de este estudio, profundizando en su concepto y características, en los factores que los posibilitan y dificultan y en los principios educativos que los sustentan. El análisis de contenido de las respuestas dadas por los participantes en las dos rondas de consulta nos permitió identificar acuerdos, divergencias y otra información de interés para el estudio, ofrecida por algún informante sin que pudiéramos encontrar opiniones a favor o en contra.

La última fase de esta consulta ha consistido en la elaboración del informe final y el envío de los principales resultados a los expertos que han participado en el proceso. De especial interés para nosotros es la vinculación de estos resultados con el resto de fases del proyecto de investigación en el que se inserta, permitiéndonos obtener conclusiones de interés para la elaboración de los protocolos de observación y entrevistas, así como la toma de decisiones para la descripción de buenas prácticas y logros educativos. Este informe final ha sido sometido a la opinión del propio grupo de expertos participantes, asegurando con ello su credibilidad y validez.

### 3. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN.

La búsqueda del consenso y la estabilidad han sido los criterios básicos que han guiado el análisis de la información aportada por los expertos participantes en las dos rondas de consulta realizadas en este proceso.

Sobre la información procedente de las preguntas abiertas del primer cuestionario se ha implementado un proceso de análisis cualitativo en torno a unas dimensiones (*formato, alcance, propósito, implicación, agentes, características y otros*) a través de las cuales hemos segmentado y organizado la información identificando argumentos discrepantes y consensuados. Una preocupación constante en el análisis de contenido ha sido mantener en todo momento el lenguaje propio de cada uno de los participantes sin caer en la construcción de un discurso academicista, distante de las opiniones y reflexiones de nuestros participantes.

Las medidas de tendencia central (medias y medianas) y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico) han sido los análisis realizados a la información recogida a través del cuestionario Delphi 2 y sobre los que hemos realizado las discusiones e interpretaciones incorporadas en el informe final de esta consulta. Las estimaciones alcanzadas tras estos análisis han sido indicadores de la situación de los diferentes participantes y de la duración del propio proceso. Mantener el rigor metodológico que cualquier proceso de análisis debe asegurar ha sido una constante en este proceso, para ello sometimos los análisis realizados y el procedimiento seguido a la opinión de un subgrupo dentro del equipo de investigación.

Por cuestiones de espacio presentamos las principales opiniones aportadas por los expertos consultados y los acuerdos alcanzados en la segunda ronda de la consulta en torno al concepto de logro educativo, aspectos que deberían trabajarse en los centros para alcanzar esos logros, características de una “buena práctica” educativa y factores que la facilitan.

Existe un alto grado de consenso en torno a la definición de un *logro educativo*, los valores de la desviación típica y el coeficiente de variación de todos los análisis hechos sobre logros educativos, nos informan estadísticamente sobre la homogeneidad y poca dispersión de las opiniones de los participantes en esta segunda ronda del proceso Delphi y en relación a la definición de logro educativo.

Las opiniones discrepantes se han centrado sobre dos aspectos: si los logros educativos hacen referencia a resultados valiosos sin que necesariamente exista una planificación previa y si deben, o no, ser definidos de forma universal para todos los alumnos.

El mayor grado de convergencia lo encontramos en torno su definición, con un 90% de consenso, los participantes consideran que ésta le corresponde a toda la comunidad educativa, no deben de definirse utilizando como referencia prioritaria los objetivos y orientaciones indicadas en el currículum oficial vigente y tienen que tener en cuenta tanto los procesos como los productos. Según nuestros participantes los logros hacen referencia mayoritariamente al alumnado no obstante también deben aludir al centro escolar, al profesorado, al alumnado y/o a las familias. Un ejemplo de cómo los expertos explican esta opinión la encontramos en la siguiente aportación: *Los logros educativos también están relacionados con el entorno social-educativo en el que se inscriben los integrantes de la comunidad escolar (familias, alumnos, escuelas, profesorado...). Quizás, yo recalcaría la*

*importancia del acceso y del tipo de medios de comunicación y de cultura que están presentes en los entornos familiares, escolares y sociales de los alumnos (libros, Internet, programas de TV, móviles...)* (D.2.id.39. Representante de AMPA).

Inferior grado de consenso encontramos al someter a debate si los logros educativos deben ser definidos de forma universal para todo el alumnado. El grado de consenso y discrepancia es de un 50%, con lo cual, esta cuestión tiene para los participantes muchos más matices que simplemente decantarse por definición de logros “de forma individual para cada alumno/a” o definirlos de “forma universal”.

Para nuestros participantes constituyen ejemplos de logros educativos: la adquisición de competencias procedimentales (técnicas de estudio, manejo de la información, dominio de nuevas tecnologías...), la reproducción social y cultural de valores y normas, el desarrollo de una actitud autónoma y crítica en el alumnado, el conseguir relaciones entre el alumnado, entre el centro educativo y las familias o el que los centros educativos alcancen un nivel de respeto y aceptación suficiente hacia la diversidad. Sin embargo, sus opiniones no son convergentes cuando se les cuestiona si esos logros se alcanzan o no en educación obligatoria, estas diferencias están marcadas sobre todo por los agentes sociales y el profesorado participante, quienes, y a modo de ejemplo, consideran que la escuela no promueve relaciones entre familias diversas

Los participantes en esta segunda ronda de consulta Delphi se muestran, en términos generales, en desacuerdo al considerar que la normativa educativa no es suficiente ni pertinente (el 55%); encuentran necesaria una redefinición de la misma de cara a la consecución de logros educativos (el 77%); y, por último, no consideran ni suficientes ni adecuadas las competencias establecidas en la normativa (el 65%). Sirva de ejemplo el comentario aportado por un profesor de secundaria: *Es necesario hablar de compromiso con la normativa. Las competencias establecidas en la normativa educativa varían según las áreas. En general, me parecen insuficientes* (D.2. id.24. Profesor de IES)

El tercer aspecto que hemos sometido a debate referido a los logros ha sido qué aspectos se deberían trabajar para alcanzar logros educativos. Como con el resto de preguntas, las cuestiones seleccionadas fueron aquellas que ya habían sido expuestas con anterioridad por los participantes en el cuestionario de preguntas abiertas que se aplicó en la primera ronda del proceso Delphi, por lo que en este momento, nuestro objetivo ha sido destacar los más relevantes de los propuestos previamente por los propios expertos. En términos generales, de los trece principios que propusimos tan sólo uno de ellos *Disciplina en el aula* presenta porcentajes variados en las respuestas, de tal modo que, con respecto a este ítem el 60% de los encuestados están de acuerdo en la necesidad de trabajar dicho aspecto con el objetivo de alcanzar logros educativos, frente a este porcentaje el 37% de los participantes no lo considera adecuado.

En todos los perfiles de participantes en este proceso Delphi se hace referencia a la disciplina como aspecto que se debería trabajar para alcanzar los logros educativos en enseñanza obligatoria; queremos señalar cómo todos los profesores/as participantes hacen alusión a ella, así como casi todos los teóricos y padres-madres, quienes también muestran su preocupación. El término disciplina genera rechazo y discrepancia entre las opiniones dadas por los expertos cuando se toma como algo rígido, tal como lo expresa uno de los participantes: *no debe entenderse como el control punitivo del orden y la legitimidad de la autoridad sin más del profesor y la institución* (D.2. id. 25, Asesor y dirección de Centro de Formación del Profesorado). Para la mayoría de los participantes la disciplina debe entenderse como: *un conjunto de normas claras, racionales y límites en el aula, en la medida de lo posible,*

*consensuadas*” (D2. id. 50, madre representante de AMPA); *clima adecuado de aprendizaje y convivencia* (D2.id. 24, profesor de IES); *interacciones, normas que regulan la conducta de profes y estudiantes* (D2.id. 6, teórica) *sistema disciplinario de aula preventivo, funcional, inclusivo y dialógico* (D”.id. 34, profesor Secundaria)

El resto de aspectos que señalamos alcanzan un alto nivel de consenso entre los expertos consultados que ronda desde un 95% hasta un 97%:

Aspectos que se deberían trabajar en los centros para alcanzar logros educativos	Convergencia/ Consenso
La autonomía de los centros.	92,5%
La reconceptualización de los centros: abiertos, diversos, inclusivos y respetuosos	92,5%
Las estrategias para fomentar la participación del alumnado en clase.	95%
La implicación del alumnado en su aprendizaje.	97,5
El fomento de la formación continua y reciclaje del profesorado.	97,5
La mejora de la formación inicial del profesorado.	95%
Puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas.	97,5%
8. El desarrollo de prácticas colaborativas en el aula.	95%
Mejorar los recursos humanos (profesores especialistas, sustitutos, etc.).	92,5%
La utilización de nuevos recursos didácticos.	90%
Establecer estrategias de mediación.	90%
Tomar decisiones educativas a partir de las recomendaciones de estudios y otras experiencias.	92,5%
Disciplina en el aula.	60%

El segundo de los intereses que ha marcado nuestra consulta ha girado en torno al tópico **“buenas prácticas”**. Los análisis estadísticos realizados nos informan sobre la gran homogeneidad y poca dispersión de las opiniones de los participantes en relación a las características de cualquier “buena práctica escolar”. El valor de convergencia alcanzado es elevado, no obstante los ítems que provocan mayor nivel de discrepancia entre los participantes hacen referencia al carácter singular, contextualizado y transferible de una “buena práctica” así como a su consideración como tal, tras ser evaluada por la comunidad educativa de forma sistemática. Si tenemos en cuenta la convergencia alcanzada, para nuestros participantes una “buena práctica” se caracteriza por:

Características de una buena práctica	Convergencia /Consenso
Ha sido diseñada teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del alumnado destinatario	97,5%
La equidad, la igualdad, la tolerancia y la justicia social y el respeto son requisitos básicos para el desarrollo de buenas prácticas	95,5%
Genera resultados positivos en el alumnado	95,5%
Merece la pena el esfuerzo en función del proceso y de los resultados	92,5%
Es un referente para otras “buenas prácticas	92,5

Respecto a los **factores que destacan como relevantes y que facilitan o permiten el desarrollo** de las “buenas prácticas” en los centros educativos, tan sólo uno de los factores indicados en el cuestionario no ha sido considerado como relevante por todos los participantes, el relativo al “Reconocimiento de las buenas prácticas a través de premios e incentivos”. Para los participantes en esta consulta, los cinco factores más relevantes son:

Factores que facilitan el desarrollo de una buena práctica	Convergencia /Consenso
Profesorado comprometido, autónomo, motivado por el desarrollo profesional, con empatía, optimismo y con capacidad para comprometerse y asumir responsabilidades	70%
Una dirección de centro estable, con capacidad de coordinar, innovar, consensuar, delegar,	47,5%)

dinamizar y ejercer liderazgo	
La participación del centro en Proyectos de Innovación y mejora	45%
La participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo	40%
La coordinación entre profesores de un mismo centro (por área, por nivel, por grupo...	37,5%)

Otras cuestiones de interés señaladas por los expertos y no contempladas en el cuestionario, referidas a qué facilita el desarrollo de buenas prácticas ponen de nuevo el acento en la labor de los docentes ya sea a través de su formación o por su implicación a través de actividades innovadoras y reflexivas; ejemplo de ellos es la siguiente aportación hecha por un participante: *La formación de equipos docentes estables que compartan un proyecto educativo. La situación actual de los centros hace que esto sea casi imposible o fruto del azar ya que la adscripción de los profes al centro y grupos se hace por concurso de traslados y antigüedad de manera casi exclusiva* (D.2. id. 6, teórica)

La desconfianza y la competitividad en la carrera docente y la tendencia a homogeneizar en los centros educativos constituyen los factores que más dificultan el desarrollo de “buenas prácticas” en los centros. Han sido muchos y muy interesantes los argumentos con los que nuestros participantes justifican los factores que dificultan el desarrollo de buenas prácticas, entre ellos señalamos los siguientes: *La falta de recursos económicos y de sostenibilidad en los enfoques acerca de qué es una buena práctica educativa y cómo conseguirla* (D2. id 51, madre representante de AMPA); *la poca consideración-relevancia-importancia social de todo lo educativo* (D2.id 24, profesorado de IES) y *la falta de apoyo institucional* (D2. id. 34. Profesor secundaria)

#### 4. CONCLUSIONES

Respecto a los LOGROS EDUCATIVOS se considera que éstos hacen referencia a la consecución de metas u objetivos planificados previamente, deben ser definidos por toda la comunidad educativa, deben referirse al centro, al profesorado, al alumnado y a la familia y se refieren tanto a procesos como a productos.

Respecto a las “BUENAS PRÁCTICAS” se concluye que éstas deben tener como referencia prioritaria las cuestiones sociales, personales, ideologías y valores considerados como centros de interés a partir donde articular la enseñanza-aprendizaje. Una práctica educativa es diseñada teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del alumnado destinatario, genera resultados positivos en el alumnado y es un referente para otras “buenas prácticas”. Uno de los factores que más condiciona el desarrollo de buenas prácticas tiene que ver con el profesorado, con su nivel de implicación y de compromiso en el centro y con la capacidad del equipo directivo para potenciar el trabajo en equipo de los docentes.

La diversidad de opiniones recogidas a través de esta consulta Delphi nos ha orientado en el diseño de dinámicas a realizar con profesores, tanto en el transcurso del trabajo de campo de este proyecto como en posibles jornadas de formación. Dinámicas que permitirán profundizar en los discursos, interpretaciones y análisis de los contextos y metodologías que permiten la obtención de logros educativos.

El análisis de la información recopilada, nos ha permitido conocer los matices en torno a los tópicos “logro educativo” y “práctica escolar” tanto en su dimensión propositiva (de

deseabilidad social para la comunidad educativa), como en una dimensión analítica (de qué ocurre en las prácticas cotidianas).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUMMER, J. J. (2005). A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy. *Teaching Philosophy* 8 (3), 207-220.

GORDON, T. & PEASE, A. (2006). RT Delphi: An efficient "round-less" almost real time Delphi method. *Technological Forecasting and Social change* 73: 321-333.

LANDETA, J. (1999). *El Método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

LINSTONE, H. & MURRAY, T. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Addison – Wesley.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.

POZO, T. Y GUTIÉRREZ, J. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre *Revista de Investigación Educativa*, vol 25, nº2, 350-366.

# LA IMAGEN ACADÉMICA DE ALUMNAS DE 4º DE E.S.O. SEGÚN SU PROFESORADO, SUS FAMILIAS Y LAS PROPIAS CHICAS

Soledad García Gómez, M. Teresa Padilla Carmona y Magdalena Suárez Ortega,  
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación aporta de forma muy sintética resultados parciales de la investigación *Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria* (\*), realizada en seis institutos de educación secundaria de la provincia de Huelva entre los años 2003 y 2005 (financiada por el Plan Nacional de I+D+I). Nos planteamos varios objetivos, aunque aquí sólo vamos a referirnos a aquellos relacionados con la imagen que las chicas de 4º de ESO tienen sobre sí mismas como estudiantes, así como las valoraciones y opiniones que sobre ellas tienen sus tutores o tutoras y sus madres o padres en relación al ámbito académico.

El autoconcepto es una dimensión muy importante del ser humano. El concepto de sí mismo influye de forma decisiva en cómo una persona ve los sucesos, los objetos y a las demás personas de su entorno. Puesto que el autoconcepto influye considerablemente en la conducta y en las vivencias, es una dimensión de gran relevancia a la hora de comprender cómo son y cómo actúan las alumnas y bajo qué parámetros planifican su vida (Marchago, 1991). Se trata de una actitud básica que condiciona el comportamiento del sujeto, sus valores (Llinares, Molpeceres y Musitu, 2001), el rendimiento escolar, la propia construcción de la personalidad (Saura, 1996) e, incluso, la toma de decisiones vocacionales (Super et al. 1963).

A lo largo de nuestra vida vamos construyendo la imagen de nosotros/as mismos/as, teniendo en este proceso una especial incidencia las aportaciones de las personas que nos resultan más significativas. El análisis de tales incidencias ha sido estudiado desde diversas corrientes teóricas. Desde el **interaccionismo simbólico** se defiende que el autoconcepto se



desarrolla a partir de las reacciones respecto a la persona de los demás, es decir, a partir de las imágenes de nosotros/as mismos/as que otras personas nos devuelven. Si bien no todas las personas tienen el mismo nivel de influencia en la formación del autoconcepto. Algunas de estas personas “más significativas” son los padres y madres, junto con los familiares más cercanos, el profesorado, las amistades, etc.

Los teóricos del **aprendizaje social**, por su parte, defienden que el niño y la niña elaboran su autoconcepto por medio de un proceso de imitación a través del cual incorporan en sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas que son importantes para el o para ella. Así, al identificarse con las personas que les resultan más significativas, el niño o la niña imita y hace suyas las características de estas. Desde este enfoque se concede un papel más activo a la persona en la formación de su autoconcepto, en tanto que ésta es activa, creativa y experimentadora a través de sus propias acciones y experiencias.

Está ampliamente admitido que la primera fuente en el desarrollo evolutivo del niño son **las madres y los padres**. Especialmente la figura materna que es la que establece en el niño y en la niña los primeros sentimientos de aceptación o rechazo; además, madres y padres siguen desempeñando un papel crucial incluso durante la adolescencia (Broc, 2000). Fierro (1996) ha estudiado la decisiva influencia que tienen los progenitores en las decisiones de los chicos y las chicas; se evidencia que las contradicciones entre los valores y modelos familiares y propios afectan a chicos y chicas en mayor medida que si se tratara de otras personas significativas.

La segunda fuente en el desarrollo de la autoestima/autoconcepto son los “otros significativos”. Esta expresión se refiere a otras personas como los compañeros/as del colegio, sus profesores/as y otras personas significativas que representan a la sociedad. A medida que las criaturas se van socializando, empiezan a tener en cuenta progresivamente la opinión de otras personas que les rodean en situaciones diferentes, un papel relevante lo desempeña **el profesorado**.

Desde el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968), la investigación ha demostrado que la percepción que los y las docentes tienen respecto de las capacidades de sus alumnas y alumnos no son tan neutrales como pudiera parecer, y que estas interacciones se ven afectadas por las expectativas de los/as primeros/as sobre los/as segundos/as.

Atendiendo a estas expectativas del profesorado, en numerosas ocasiones se ha denunciado que en la escuela se estimula a las chicas a lograr mayor nivel de éxito en aquellos contenidos o ámbitos más “vinculados” tradicionalmente en nuestra sociedad con las cualidades femeninas (Literatura, Artes, etc.) porque se las considera más aptas para estas. En cambio, las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología siguen siendo disciplinas reservadas a los chicos. Estas creencias y actitudes sexistas no son más que el reflejo y la concreción en el entorno escolar de aquellas otras que se mantienen en la sociedad.

## 2. MÉTODO

El **propósito** del estudio ha sido la exploración de cómo se perciben en su rol de estudiantes chicas que están acabando la escolaridad obligatoria. Además, hemos pretendido indagar en cómo las perciben sus profesores y profesoras y en cómo las perciben sus familias. El tipo de trabajo realizado no nos permite establecer relaciones causa-efecto entre unas

variables y otras; nos limitamos a aportar las percepciones de los diferentes colectivos y a contrastarlas en bloque.

En particular pues, la parcela de la investigación a la que nos referimos en este trabajo se ha desarrollado a partir de los siguientes **objetivos**:

1. Conocer y describir la imagen que las chicas tienen de sí mismas en el ámbito académico.
2. Identificar la imagen que el profesorado-tutor tiene de las chicas de 4º de ESO en el plano académico.
3. Conocer la imagen que los familiares más cercanos (madre y padre) tienen de sus hijas en el plano académico.
4. Constatar si existen diferencias entre las imágenes de las chicas como estudiantes según los informantes.

El estudio que presentamos tan sintéticamente se enmarca dentro de lo que se denomina genéricamente como **investigación descriptiva**, que persigue describir de forma detallada la realidad objeto de estudio, por ello nos hemos valido de la **encuesta como técnica de recogida de datos**.

La **población** del estudio se definió como la formada por aquellas alumnas que cursaban 4º de ESO en alguno de los 57 Institutos de Educación Secundaria de Huelva y su provincia. La **selección de la muestra** se realizó conforme a un muestreo no probabilístico: el muestreo por cuotas. Esta decisión viene justificada por la necesidad de recoger información, no sólo de las alumnas, sino también de las descripciones y valoraciones que sobre ellas emitirían sus tutoras/es y sus familiares.

Participaron un total de 291 alumnas, distribuidas de forma desigual en 21 grupos de 4º de ESO (en los institutos había distinto nº de grupos con distinta ratio). También participaron 243 familias, además de los tutores y tutoras de todos los grupos.

Para la **recogida de información** se elaboraron varios instrumentos ad hoc, que fueron debidamente validados. Las respuestas consistían en valoraciones numéricas en unos casos y en aportar palabras en otros. Dado que la mayoría de las variables del estudio permitían la cuantificación, los procedimientos aplicados para el **análisis** han sido estadísticos. A tal efecto se procedió a la codificación de la información y a la preparación de una matriz de datos en la que se vertieron todas las respuestas aportadas. Una vez elaborada esta matriz, se procesó la información contenida en ella a través del paquete estadístico SPSSPC (versión 11.5.1). Cuando se trataba de preguntas abiertas, las respuestas han sido categorizadas atendiendo a su contenido y cuantificadas.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Autoconcepto académico de las chicas

De forma general, puede considerarse que las valoraciones generales que las chicas realizan respecto a su paso por la escuela y por el instituto son positivas (tabla 1), ya que las medias están siempre por encima del valor intermedio (3).

VALORACIÓN TRAYECTORIA ESCOLAR	TODOS	ARACENA	PUNTA UMBRÍA	NIEBLA	S. JUAN DEL PUERTO	NERVA	LEPE
Educación primaria	<b>4.40</b>	4.31	4.42	4.38	4.55	4.24	4.47
Educación secundaria	<b>3.60</b>	3.60	3.56	3.33	3.70	3.65	3.78
Diferencia	<b>0.80</b>	0.71	0.88	1.05	0.85	0.59	0.69

Tabla 1: Valoraciones de las trayectorias escolares de las chicas de las distintas localidades

Las diferencias entre las valoraciones en cada etapa según las localidades son mínimas. En todos los casos la educación primaria está mejor valorada que la secundaria. Podemos destacar que el municipio donde la diferencia entre una y otra etapa es mayor es Niebla, es decir, es donde ha habido un cambio más acusado.

Tras esta cuestión tan genérica nos centramos en conocer cómo se describían las chicas a sí mismas como estudiantes. Para ello debían escribir cuatro adjetivos con los que se identificasen. El más repetido fue “trabajadora” (17.7%), seguido de “responsable” (16%), “buena estudiante” (11.6%) y “organizada” (8.7%), todos ellos adjetivos de un campo semántico similar. Es llamativo que sólo un 4.3% de las chicas se describe como “inteligente”.

Para profundizar más en su autoconcepto académico, indagamos en cómo se valoraban a sí mismas en diversas materias de las cursadas a lo largo de su escolaridad (tabla 2).

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	
1. Lengua y Literatura	4.14 (1.09)
2. Matemáticas	3.83 (1.52)
3. Ciencias Sociales	4.32 (1.28)
4. Educación Física	4.75 (1.19)
5. Tecnología	3.94 (1.38)
6. Biología y Geología	4.16 (1.45)
7. Física y Química	3.54 (1.58)
8. Educación Plástica y Visual	4.67 (1.34)
9. Idiomas (Inglés y/o Francés)	4.05 (1.49)
Puntuación global en autoconcepto académico	4.14

Tabla 2: Autoconcepto de las chicas en las diversas materias escolares

En primer lugar, podemos destacar que tienen una buena imagen de su rendimiento en las diferentes materias. Las chicas tienden a considerar como bueno su rendimiento en el conjunto de las materias. Las tres que consideran que se les dan mejor son: Educación Física, Educación Plástica y Visual y Ciencias Sociales. Se adjudican puntuaciones más bajas en aquellas que consideran que rinden menos o que se les dan peor: Física y Química, Matemáticas y Tecnología.

Los promedios de las calificaciones de todas las chicas en las materias comunes a las que hemos tenido acceso se aportan en la tabla 3. A tenor de estos datos, apreciamos que las calificaciones más altas las obtienen en Educación Física, seguida de Lengua y Literatura e Inglés. Las calificaciones más bajas se dan en Matemáticas y en Ciencias Sociales.

CALIFICACIONES EN LAS COMUNES	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ciencias Sociales	2.48	1.36
Educación Física	3.17	1.13
Lengua y Literatura	2.77	1.20
Idioma (inglés)	2.74	1.29
Matemáticas	2.45	1.26
Valoración media	2.70	1.00

Tabla 3. Promedios de calificaciones en las materias comunes

Si contrastamos esta información con la aportada más arriba sólo podemos afirmar que los buenos resultados obtenidos en Educación Física son acordes con las valoraciones que ellas hacían de su rendimiento y capacidades en esta materia. Lo mismo sucede en torno a las Matemáticas. El mayor desajuste se hace palpable en el caso de Ciencias Sociales, ya que las alumnas hacen una valoración de su rendimiento en esta materia que no se corresponde con las calificaciones finales que obtienen.

### 3.2. Imágenes de tutores y tutoras sobre sus alumnas

Las valoraciones sobre cualidades académicas vuelven a ser positivas cuando informan las tutoras y los tutores, si bien en ningún caso se aprecian medias especialmente altas. Así, de forma general, puede decirse que el profesorado considera que sus alumnas poseen determinadas características que facilitan el estudio y el aprendizaje, pero nunca de forma extraordinaria o excelente.

Las cinco características mejor valoradas son: el *apoyo familiar*, el *buen comportamiento en clase*, la *aceptación de sus compañeros/as*, el *compañerismo* y la *responsabilidad*. Las cinco con medias más bajas son -de menor a mayor puntuación-: *creatividad*, *curiosidad*, *hábitos de estudio*, *autoexigencia*, y *participación en clase*.

En las variables incluidas en esta dimensión se aprecia una cierta heterogeneidad en las opiniones docentes. Los rasgos que presentan el mayor índice de variación son *hábitos de estudio*, *constancia* y *autoexigencia*, mientras que *inteligencia* es la cualidad en la que el nivel de acuerdo entre docentes parece ser mayor.

Según sus tutoras y tutores, las alumnas son responsables y se portan bien en clase, aunque tienen escasa creatividad y curiosidad, y son menos activas en el aula.

La homogeneidad en las valoraciones es muy alta entre unas localidades y otras, no se aprecian diferencias significativas. Lo más destacado en todas las localidades es el *apoyo familiar* (4.81), seguido del *buen comportamiento en clase* y de *las relaciones con las/los compañeras/os*

### 3.3. Imágenes sobre las chicas que tienen sus familias

Con un alto nivel de acuerdo entre los padres y madres, las valoraciones de las trayectorias de las hijas son más positivas para la primaria que para la secundaria, aunque siempre superan el valor medio. En ambos casos las valoraciones que realizaron sus hijas fueron ligeramente más elevadas.

Con una confianza del 99%, puede decirse que familias y alumnas valoran la trayectoria en primaria de forma diferente, tendiendo las chicas a emitir una valoración más alta. Por su parte, la comparación de medias en la trayectoria en secundaria nos permite concluir que no existen, en este caso, diferencias entre los/as padres/madres y sus hijas.

Las madres y los padres tienen, en general, una buena imagen de las cualidades de sus hijas, habiendo sólo un 14% de familias que emiten una valoración poco positiva. La mayoría (un 28.60%) opina que sus hijas se esfuerzan lo suficiente, aunque no siempre consiguen los resultados esperados. No siempre acompañan este esfuerzo de otras cualidades -como la inteligencia- “necesarias” para tener éxito en la escuela. A primera vista puede apreciarse que esta opinión familiar refleja una visión muy semejante a la de las propias chicas.

Se observa una vez más que la elección de adjetivos o expresiones para describir a las chicas tiende casi invariablemente a señalar el esfuerzo y la constancia, por un lado, y las relaciones interpersonales, por otro. Las cualidades individuales asociadas a capacidades (inteligencia, creatividad, memoria, *ser despierta*,...) rara vez se seleccionan para describir a las chicas.

Las familias han tendido a valorar muy positivamente a sus hijas en el ámbito escolar. Las familias califican a sus hijas como buenas compañeras y esforzadas estudiantes, habiendo un alto nivel de acuerdo. Así, las características con promedios más altos son, por este orden, *compañerismo*, *aceptación de sus compañeros/as*, *apoyo familiar*, *participación en clase* y *esfuerzo*.

Como hemos indicado anteriormente, su éxito en la escuela no parece depender para sus madres o padres de que *sean* buenas o tengan buenas cualidades, sino de que se portan bien con todos/as y se esfuerzan.

No hay muchas diferencias entre las puntuaciones otorgadas por las familias de las distintas localidades en relación al conjunto de los rasgos que habían de valorar en sus hijas.

### **3.4. Comparación de los datos aportados por las chicas, su profesorado y sus familias**

Profundizamos ahora precisamente en estas comparaciones, estudiando las posibles semejanzas y diferencias entre los diversos colectivos que han participado en esta investigación exploratoria.

Se aprecia una cierta similitud entre las opiniones de las familias y las de las alumnas. Las madres y los padres destacan de sus hijas, entre otras cosas, su *compañerismo*, *aceptación* y *esfuerzo*. Las chicas se describen como trabajadoras y responsables y como buenas compañeras.

Apreciamos al revisar los datos que las familias han otorgado a sus hijas puntuaciones más altas que las facilitadas por sus tutoras o tutores en todos los adjetivos considerados, lo que provoca que las diferencias entre las medias siempre sean altas. Con una confianza del 99%, las diferencias entre las valoraciones de las familias y las de tutoras y tutores son estadísticamente significativas, tendiendo las madres y los padres a valorar a sus hijas siempre de forma más alta.

Una coincidencia entre familias y tutores es que *inteligencia y hábitos de estudio* ocupan los últimos puestos en cualidades de las chicas. En cuanto a las diferencias, se aprecia que las familias piensan que sus hijas participan en clase más de lo que valoran los tutores y tutoras, que tienden más bien a destacar su atención en el aula y su buen comportamiento en las clases.

Las valoraciones realizadas por los tutores coinciden parcialmente con las realizadas por las alumnas. El apoyo familiar es el aspecto mejor valorado por las tutoras y los tutores, lo cual es acorde con lo expresado por las alumnas y por las propias familias.

Entre los aspectos más valorados por el profesorado-tutor destacan también la aceptación de los/as compañeros/as y el compañerismo. En otras preguntas del inventario las chicas mostraban una buena imagen de sí mismas en cuanto a su capacidad para relacionarse con los/as demás y, más concretamente, de tener amigas y amigos. Como ya hemos visto, entre los adjetivos seleccionados para sus autodescripciones en el ámbito escolar, ser buena amiga y ser buena compañera, resultaron ser de los más elegidos.

Mientras las chicas destacaban de sí mismas el ser atentas, organizadas y trabajadoras, como cualidades en su rol de estudiantes, el profesorado ha otorgado valores medios o bajos a características similares (concretamente, *atención y hábitos de estudio*). En todo caso, la responsabilidad es una característica en la que coinciden ambos grupos.

La materia en la que hay más disparidad de criterios entre las chicas y sus docentes (en función de las calificaciones que les asignan al finalizar 4º de ESO es Ciencias Sociales. La mayor coincidencia se aprecia en Matemáticas.

#### **4. CONCLUSIONES**

El autoconcepto académico de las chicas en las diversas facetas exploradas es, en general, positivo y muy similar entre unas y otras. Igualmente positiva es la valoración que tutoras y tutores y familias hacen de ellas como estudiantes, aunque se aprecian ciertas diferencias: las familias tienen una imagen de ellas más positiva que la que mantienen sus tutoras/es. Las diferencias entre las chicas de unas y otras localidades no son muy acusadas.

Las valoraciones del rendimiento en las diversas materias que hace su profesorado siempre son inferiores a las que las chicas hacen sobre sí mismas. Es de destacar que las Matemáticas, la Física-Química y la Tecnología sean las materias en las que las alumnas hacen una valoración más negativa de su rendimiento, lo cual nos indica que este ámbito del conocimiento sigue estando “alejado” de ellas.

Cuando unas y otros buscan calificativos para mostrar una imagen de las chicas como estudiantes es llamativo que se centren en aspectos como: buenas compañeras, trabajadoras, responsables... y no aparezcan otros como: inteligentes, juiciosas, sensatas. Se transmite la impresión de que sus resultados (buenos en general, aunque no brillantes) son fruto del esfuerzo, de la constancia, del apoyo familiar, del compañerismo, pareciendo que no tienen otras cualidades propicias para el aprendizaje y la formación. Quizás esto denote una falta de confianza en sus posibilidades, que se maquilla resaltando su tesón para proseguir los estudios.

(\*) Un resumen del informe final de la investigación se puede consultar en:  
[http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/670.pdf](http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/670.pdf)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMEZCUA, J.A. (2000). *El autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- BROC, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de investigación educativa*, 18 (1), 119-146.
- FIERRO, A. (1996). *Relaciones sociales en la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. (339-346). Madrid. Alianza.
- LLINARES, L.I, MOLPECERES, M.A. y MUSITU, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 17 (2), 189-200.
- MARCHAGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid. Marova.
- SAURA, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SUPER, D.E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N. y JORDAAN, J.P. (1963). *Career development: self-concept theory*. New York. College Entrance Examination Board.

# **ENCUESTA EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA: SITUACIÓN DE LOS/AS GRADUADOS/AS FRENTE AL MUNDO LABORAL**

**M<sup>a</sup> Rosario Gil Galván, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El propósito de esta comunicación es presentar un conjunto de rasgos comunes que caracterizan a los/as graduados/as de la Facultad de Económicas y de la Escuela Universitaria de Empresariales de la Universidad de Sevilla, seleccionando a este colectivo como un estudio de caso. Para ello hemos diseñado dos perfiles, un perfil típico de los/as graduados/as en general y, otro perfil clasificado por titulación cursada por los/as graduados/as. Esta información se ofrece teniendo en cuenta las siguientes variables: características de inserción laboral, trayectoria laboral, desajuste educativo, desajuste educativo de los titulados sin experiencia laboral previa, satisfacción laboral (grado de satisfacción laboral), rama de actividad por sexo, tipo de jornada, y características generales académicas y trayectoria laboral de los/as graduados/as. Las características descritas se explican estableciendo relaciones entre las subvariables.

## **2. MARCO CONCEPTUAL: EL DISEÑO DE PERFILES DE EMPLEABILIDAD.**

En los últimos diez años se ha duplicado la presencia de egresados/as en los ámbitos profesionales, lo que ha conllevado dificultades de accesos a éstos. Por tanto, 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 capacidades y competencias personales y profesionales. Para ello es preciso desarrollar análisis desde una perspectiva de perfiles de empleabilidad que orienten al colectivo de egresados/as sobre la oportunidad de empleo en los sectores empresariales a los que desean dirigirse. Ello requiere paralelamente un análisis y toma de contacto con el mercado real cuyo fin es el de conocer los perfiles de egresados que demanda este mercado laboral.



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 los demandantes de empleo, de cara a la planificación de las acciones de orientación y de formación profesional ocupacional; así como para el diseño de perfiles de empleabilidad demandados por las empresas y los ofertados por el colectivo de egresados. En este sentido, para optimizar la inserción laboral Gil-Galván (2004) define el perfil de empleabilidad como "la conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos disponibles frente al empleo, formación, aptitudes y capacidad de una persona para adaptarse a la oferta de empleo que viene dada por una adecuada gestión de los factores que inciden en ella, de tal forma que los/as posicionan favorablemente ante el sector empresarial en el que quiere insertarse".

Por tanto, en este entramado, son importantes el análisis, comprensión y valoración de los procesos de los propios implicados; por tanto, los datos recogidos aportan los perfiles de los egresados como fuente de información privilegiada en interacción con el mundo laboral.

Como afirma Le Boterf (2001), el perfil del egresado es producto del trabajo reflexivo y crítico de la comunidad académica formadora, en diálogo con los restantes actores del mundo de la profesión y del trabajo

### **3. METODOLOGÍA**

Los resultados que presentamos en esta comunicación cubre uno de los objetivos que componía la investigación, éste es la obtención de información académica y de otro tipo que nos ayudara a diseñar el perfil de inserción laboral de los/as egresados/as.

Para ello hemos contado con la opinión de los principales usuarios del Servicio Universitario (titulados/as medios y superiores), concretamente, con una población de 982 estudiantes universitarios/as (hombres 40.3% y mujeres 59.7%), con edades comprendidas entre 27 y 30 años (la mayoría), que terminaron sus estudios durante el curso académico (2001-02). La información analizada en este estudio ha sido fundamentalmente la procedente de los cuestionarios que cumplimentaron los/as Diplomados/as y Licenciados/as, cuatro años después de finalizar sus estudios, es decir, durante el curso académico 2006-07. Se obtuvo una tasa de respuesta del 21%, una tasa aceptable teniendo en cuenta la extensión del cuestionario, instrumento de recogida de datos utilizado en este estudio. Las cuestiones que engloban el cuestionario giran en torno a las siguientes categorías: la duración del primer desempleo, el ajuste educación-empleo, las trayectorias laborales, los niveles salariales, la satisfacción laboral y, entre otras, las características sociodemográficas y académicas de los/as graduados/as.

Los datos que a continuación desarrollamos emanan de una parte del análisis descriptivo realizado en la investigación, para ello se utilizó diferentes estadísticos.

Así pues, para la presentación de este estudio de casos basado en perfiles hemos procedido a organizar la información mediante cuadros-resumen por perfil típico de los/as graduados/as en general y por perfil clasificado por titulación, con la intención de hacer más explícita la información.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Perfil típico de los/as graduados/as**

En el siguiente cuadro-resumen (1) se resume la información obtenida a través de nuestra encuesta. Así, obtenemos el perfil típico de los/as graduados/as y de su inserción laboral: importancia de las redes sociales para el acceso al primer empleo y primer desempleo de tipo friccional; el desajuste educativo en el primer empleo se corrige, en parte, al pasar al empleo actual; elevada movilidad interempresas, sobre todo en el caso de los hombres; trabajan fundamentalmente en el sector financiero y con jornada partida. Por último, los/as egresados/as se muestran bastante satisfechos en sus empleos actuales.

*Cuadro-Resumen 1. Perfil típico de los/as graduados/as*

<b>CARACTERÍSTICAS DE INSERCIÓN LABORAL</b>	<p>Modo de acceso al primer empleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría gracias a contactos de familiares y amigos.</li> <li>- Envían el currículum vital de forma espontánea.</li> <li>- Respondieron a un anuncio en prensa.</li> <li>- A través de la bolsa de trabajo de la Universidad.</li> </ul>
<b>TRAYECTORIA LABORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un 30,3% (la mayoría) de los hombres han trabajado en dos empresas. Y las mujeres también han trabajado en dos empresas (la mayoría) 34,2%.</li> <li>- Las mujeres son las que más han trabajado tan sólo en una empresa (33,3%).</li> <li>- Los hombres son los que más han trabajado en “cinco empresas o más” (15,8%) y las mujeres en “cinco empresas o más” (5,4%).</li> <li>- La movilidad de empresas es algo mayor entre los varones que entre las mujeres.</li> </ul>
<b>DESAJUSTE EDUCATIVO</b>	<p>Primer empleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría son sobre educados.</li> </ul> <p>Empleo actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría ejerce un empleo adecuado al puesto.</li> </ul>
<b>DESAJUSTE EDUCATIVO DE LOS TITULADOS SIN EXPERIENCIA LABORAL PREVIA</b>	<p>Primer empleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría ejerce empleos adecuados al puesto o están sobre educados.</li> </ul> <p>Empleo actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría ejerce empleos adecuados al puesto.</li> <li>- Un elevado porcentaje están sobre educados.</li> </ul>
<b>SATISFACCIÓN LABORAL: Grado de satisfacción laboral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría bastante satisfechos/as.</li> </ul>
<b>RAMA DE ACTIVIDAD POR SEXO</b>	<p>Hombres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sector financiero (banca/seguros, etc.).</li> <li>- Construcción</li> <li>- Consultoría</li> <li>- Comercio</li> </ul> <p>Mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sector financiero (banca/seguros, etc.)</li> <li>- Construcción</li> <li>- Consultoría</li> <li>- Transporte</li> </ul>
<b>TIPO DE JORNADA</b>	<p>Hombres/Mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jornada Partida</li> <li>- Jornada Intensiva</li> </ul>

#### 4. 2. Perfil de los/as graduados/as por titulaciones

Este análisis comparativo de las características que presentan los/as graduados/as distribuidos por titulaciones, teniendo en cuenta sus perfiles, podemos disponer de un punto de partida para mejorar con acciones positivas el grado de adecuación de los/as graduados/as entre su trayectoria académica y su trayectoria laboral. En el cuadro-resumen (2) presentamos el perfil de éstos por titulaciones, centrándonos en las características académicas.

*Cuadro-Resumen 2. Perfil de los/as graduados/as por titulaciones. Características académicas*

	<b>Diplom. Empresariales</b>	<b>Lic. Economía</b>	<b>LADE</b>	<b>Lic. Marketing</b>
<b>Nota media de los encuestados (mayor %)</b>	Aprobado 82 %	Aprobado 89,5 %	Aprobado 58,6 % Notable 41,4 %	Aprobado 35 % Notable 65 %
<b>Duración de estudios</b>	5,54 años	5,94 años	5,51 años	2,45 años
<b>Alumnos erasmus</b>	2,9 %	7,7 %	3,4 %	4,8 %
<b>Trabajo más prácticas durante la carrera</b>	8,6 %	2,6 %	13,8 %	19 %
<b>Trabajo durante la carrera</b>	47,6 %	17,9 %	34,5 %	38,1 %
<b>Prácticas durante la carrera</b>	7,6 %	17,9 %	13,8 %	14,3 %

Las diferencias que encontramos en los perfiles de los/as egresados/as por titulaciones (Diplomatura en Empresariales, Licenciatura en Económicas, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Licenciatura en Marketing), respecto a las características académicas, son:

- La nota media de los/as egresados/as de la Diplomatura en Empresariales y la Licenciatura en Económicas son inferiores (Aprobado) que la de los Licenciados en Administración y Dirección de Empresas y Marketing (Notable).
- Los diplomados en Empresariales son los que han necesitado más años para finalizar esta titulación, vinculándose a cinco años y medio. Y de las Licenciaturas, la de Económicas es la que más prolongada en el tiempo, se ha desarrollado necesitando los egresados para finalizarla, en torno a los 6 años.
- Los/as egresados/as que han cursado la Licenciatura de Económicas son los que más han participado en las Becas Erasmus y, los que menos han participado en estas becas son los que estudian la Diplomatura en Empresariales.
- La mayoría de los/as egresados/as han trabajado durante la carrera. Los que cursaron la Diplomatura de Empresariales son los que, mayoritariamente, han combinado las tareas laborales y académicas. En segundo lugar, los estudiantes de la Licenciatura en Marketing y, por último, los de LADE. Un grupo más reducido que los anteriores simultanearon trabajo y prácticas durante los estudios universitarios, siendo los/as licenciados/as en Marketing los que, mayoritariamente, combinaron estudios, trabajo y prácticas, seguidos de los licenciados en Administración y Dirección en Empresas.
- La participación de los estudiantes universitarios en prácticas durante la carrera, es más baja. Sin embargo, los que cursaron la Licenciatura de Económicas son los que, destacablemente, han realizado más prácticas durante la carrera.

Por otro lado, en el cuadro-resumen (3) presentamos el perfil de los/as graduados/as por titulaciones, centrándonos en la trayectoria laboral de los mismos.

*Cuadro-Resumen 3. Perfil de los/as graduados/as por titulaciones. Trayectoria laboral.*

	<b>Diplom. Empresariales</b>	<b>Lic. Economía</b>	<b>LADE</b>	<b>Lic. Marketing</b>
<b>Tipos de contrato (Empleo actual)</b>	Contrato indefinido Contrato temporal Contrato fijo Otras situaciones de contrato	Contrato indefinido Contrato temporal Trabajo por cuenta ajena Contrato fijo	Contrato indefinido Contrato fijo Contrato temporal Contrato por cuenta ajena	Contrato indefinido Otras situaciones contractuales Contrato temporal Contrato en prácticas
<b>Formación relativa al trabajo desempeñado</b>	- Sí, han recibido formación. - El 50% de la formación pagada por la empresa.	- Sí, han recibido formación. - El 50% de la formación pagada por la empresa.	- Sí, han recibido formación. - El 50% de la formación pagada por la empresa.	- Sí, han recibido formación. - El 50% de la formación pagada por la empresa.
<b>Ingresos actuales</b>	- La mayoría de los hombres ingresan entre 1000 y 1500 euros. - La mayoría de las mujeres entre 500 y 1000 euros.	- Hombres entre 1000 y 1500 euros. - Mujeres entre 500 y 1000 euros.	-Hombres entre 1000 y 1500 euros. - Mujeres entre 500 y 1000 euros.	- Hombres entre 1000 y 1500 euros. - Mujeres entre 500 y 1000 euros.
<b>Ingresos por Titulaciones</b>	- Entre 500 y 1000 euros y, 1000 y 1500 euros.	- Entre 1500 y 2000 euros.	- Entre 1000 y 1500 euros.	- Entre 1000 y 1500 euros.
<b>Numero de empresas en las que ha trabajado</b>	-Movilidad en os empresas un 30%.	- Movilidad en siete empresas un 33%.	- Movilidad en dos empresas un 44,8%.	- Mayor movilidad de empresas.
<b>Tiempo trabajando en las empresas (Trabajo actual)</b>	- Entre uno y dos años. - Y entre dos y tres años.	- Entre uno y dos años. - Y entre dos y tres años.	- Entre uno y dos años. - Y entre dos y tres años.	- Entre uno y dos años. - Y entre dos y tres años.
<b>Tipo de contrato</b>	- Tiempo completo.	- Tiempo completo.	- Tiempo completo.	- Tiempo completo.
<b>Tipos de</b>	- Hombres en empresas privadas (más de 500 trabajadores).	- Hombres en empresas privadas (más de 500 trabajadores).	- Hombres en empresas privadas (más de 500	- Hombres en empresas privadas (más de 500 trabajadores).

<b>empresa por sexo</b>	- Mujeres en empresas privadas (menos de 50 trabajadores).	- Mujeres en empresas privadas (menos de 50 trabajadores).	trabajadores). - Mujeres en empresas privadas (menos de 50 trabajadores).	- Mujeres en empresas privadas (menos de 50 trabajadores).
<b>Tipo de puesto de trabajo (Primer trabajo).</b>	-Administrativo. -Contable. - Cajero. - Docente. - Técnico.	- Administrativo. - Técnico. - Cajero. - Comercial. - Contable.	-Administrativo. - Técnico. - Comercial. - Contable.	- Administrativo. - Comercial. -Mando intermedio. -Técnico.
<b>Tipo de puesto de trabajo (Trabajo actual).</b>	- Administrativo. - Contable. -Técnico.	- Técnico - Mando intermedio - Administrativo - Comercial	-Administrativo -Técnico. -Contable. - Mando intermedio.	- Comercial. -Técnico. -Administrativo. - Gerente.
<b>Evolución Tipo de contrato por Titulaciones (Primer empleo)</b>	- Contrato temporal - Contrato indefinido -Contrato en prácticas	-Contrato temporal -Contrato en prácticas -Contrato indefinido	- Contrato indefinido - Contrato temporal -Contrato en prácticas	- Contrato temporal - Otras situaciones contractuales - Contrato fijo
<b>Tiempo transcurrido hasta primer empleo (De 1 a 6 meses)</b>	51,6 %	48,6 %	48,1 %	57,1 %
<b>Tiempo transcurrido hasta primer empleo</b>	Menos de un mes 23,1 %	De 6 a 12 meses 32,4 %	De 6 a 12 meses 25,9 %	De 6 a 12 meses 19 %

Las diferencias que encontramos en los perfiles de los/as graduados/as, teniendo en cuenta las cuatro titulaciones, respecto a sus **trayectorias laborales**, son:

- Los tipos de contrato que tienen los/as titulados/as en la Diplomatura en Empresariales, Licenciatura en Económicas, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Licenciatura en Marketing en el empleo actual, son contrato fijo, contrato indefinido y contrato temporal. Sin embargo, los/as Licenciados/as en Marketing son los/as que, actualmente, no disfrutan, en general, de contrato fijo a diferencia de los/as graduados/as de las restantes titulaciones.

- Los ingresos que reciben en los empleos actuales, presentan diferencias respecto al sexo, siendo para los hombres mayores (entre 1000 y 1500 euros al mes) que para las mujeres que giran en torno a 500 y 1000 euros.

- Tienen unos ingresos mayores en el empleo actual los licenciados en Económicas (entre 1500 y 2000 euros). Y los que tienen unos ingresos inferiores son los diplomados en Empresariales que están entre 500 y 1500 euros.

- Los/as Licenciados/as en Marketing son los/as que presentan una mayor movilidad laboral, es decir, son los/as que han trabajado en un número mayor de empresas. Seguidamente, nos encontramos con Titulados/as en Económicas que un porcentaje importante (33%) han trabajado en siete empresas.
- Los hombres trabajan en empresas privadas de más de 500 trabajadores, en cambio, las mujeres trabajan en empresas privadas de menos de 50 trabajadores.
- El tipo de trabajo que desempeñaron, por primera vez, fue de administrativo, contables, cajero, técnico. Sin embargo, los diplomados en Empresariales fueron los únicos que desarrollaron en su primer empleo un puesto de trabajo como docente.
- Los/as Licenciados/as en Económicas y en Administración y Dirección de Empresas en el empleo actual desempeñan una categoría de "mando intermedio". Sin embargo, las titulaciones de Administración y Dirección en Empresas y Marketing, son las que, únicamente, tienen entre los empleos que desarrollan, el de comercial. Al mismo tiempo, los/as graduados/as de esta última Licenciatura, son los/as únicos, que desempeñan entre sus empleos el de Gerente.
- Los/as diplomados/as en Empresariales son los que menos tiempo han invertido en encontrar su primer empleo, en un porcentaje importante de los mismos menos de un mes. El tiempo medio de la duración del primer desempleo para todas las titulaciones no llega a los seis meses.

## 5. CONCLUSIONES

Podemos concluir, someramente, que no hemos observado diferencias significativas en el acceso al primer empleo por género. Un porcentaje importante de titulados/as trabaja en empleos donde no utilizan los estudios universitarios cursados. La transición óptima del sistema educativo universitario al mundo del empleo exige que los/as egresados/as desempeñen un puesto ajustado a su titulación; en caso contrario, existe una incorrecta asignación de los recursos públicos destinados a la educación superior. Por tanto, estamos ante un problema que comparten el mercado de trabajo y el sistema educativo universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORJAS, G.J. (1979). "Job satisfaction, wages and unions". *Journal of Human Resources*, 14, pp.22-40.
- CLARK, A.E. (1996). "Job satisfaction in Britain". *British Journal of Industrial Relations*, 34, pp. 189-217.
- GIL, M<sup>a</sup> R. (2004). Perfil sociolaboral de las mujeres andaluzas versus perfil de empleabilidad demandados por las empresas: consideraciones para una orientación en el campo socio-educativo. En Rebollo, M<sup>a</sup>A. y otros (coord), *Mujer y Desarrollo en el siglo XXI: voces para la Igualdad*. Madrid: McGraw-Hill, pp.129-141.
- GIL, M<sup>a</sup>R. (2005). La dialéctica mujer-empleo: análisis de una realidad social, política, educativa y laboral. Málaga: Ediciones Aljibe.
- LE BOTERF, G. (2001). Ingeniería de las Competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- VERDUG, R. y otros (1989). "The impact of surplus schooling on earnings. Some additional finding". *Journal of Human Resources*, 24, pp. 629-643.

# **ADAPTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**M<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente, M<sup>a</sup> Cristina Sánchez López, Joaquín Parra Martínez y Carmelo Soriano Ruiz, *Universidad de Murcia***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La Universidad española se encuentra inmersa en pleno proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, proceso que está protagonizando el día a día del quehacer universitario en los últimos años. Durante este tiempo, ha sido numerosa y variada la documentación y bibliografía generada en torno a esta temática de interés universitario común. En los primeros momentos proliferaron los textos teóricos y que aportaban claridad a la nueva situación que se avecinaba y, aunque en menor medida, también se han desarrollado algunos estudios empíricos sobre el EEES y el papel del profesorado en la reforma educativa (De Pablos, 2006; Meroño y Ruiz, 2006; Reyes, 2007). Pero, la gran cantidad de cambios que está suponiendo este proceso para el profesorado universitario no se puede improvisar, lo que ha facilitado gradualmente el desarrollo de numerosas experiencias innovadoras como formación previa de lo que va a acontecer.

En este contexto de profundos cambios se sitúa la trayectoria de un grupo de profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, que iniciamos esta andadura en el proceso de Convergencia en el curso 2004/05 desarrollando un proyecto de innovación que ha tenido continuidad con distintas acciones hasta el curso 2007/08 (García Sanz et al., 2005, 2006 y 2007; Maquilón etc al., 2007).

Nuestra andadura en este recorrido hacia la convergencia ha sido pausada y a la vez fructífera. Los distintos proyectos desarrollados han abarcado desde el diseño y elaboración de las guías docentes de asignaturas del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación adaptadas a las exigencias de la convergencia, hasta su aplicación



en la práctica docente, así como la evaluación de su diseño, implementación y resultados. Así, nuestro núcleo de interés ha ido evolucionando desde una perspectiva de acercamiento progresivo al EEES y al conocimiento directo de los elementos innovadores que traía consigo, hasta una perspectiva de integración de esta reforma en nuestra práctica docente y nuestra implicación como agentes protagonistas de la misma. De acuerdo con la hipótesis confirmada por Meroño y Ruiz (2006), consideramos que nuestro progresivo conocimiento de las implicaciones del EEES en la docencia universitaria ha ido favoreciendo el desarrollo de actitudes más positivas hacia su implantación en las aulas.

En la presente comunicación presentamos algunos resultados de la evaluación de la aplicación de las guías docentes de tres asignaturas relacionadas con la disciplina de Diagnóstico Pedagógico en la titulaciones de Pedagogía (Diagnóstico Pedagógico), Maestro especialidad de Educación Especial (Orientación y Diagnóstico Pedagógico en Educación Especial) y Maestro especialidad de Educación Infantil (Diagnóstico Pedagógico y Observación en el aula), impartidas en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia durante el curso 2007/2008.

El objetivo general de este trabajo consiste en analizar/describir la calidad del diseño, desarrollo y resultados de las guías docentes, adaptadas a la convergencia europea, de las asignaturas de Diagnóstico Pedagógico impartidas durante el primer cuatrimestre del curso 2007/2008 por profesorado del Departamento MIDE de la Universidad de Murcia, desde la perspectiva del alumnado. De esta forma, nuestro estudio gira en torno a las tres tareas que fundamentalmente ha de realizar el profesor universitario como docente: la planificación, la acción y la evaluación.

La experiencia innovadora desarrollada hasta el momento nos ofrece claves interesantes para afrontar el reto de implantación de los nuevos Títulos de Grado durante el próximo curso, entre los que la Universidad de Murcia espera impartir los de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil.

## **2. MÉTODO**

### **Participantes**

En la asignatura de Diagnóstico Pedagógico han participado, 12 alumnos/as en la evaluación del Diseño y Desarrollo y 18 alumnos/as en la evaluación de Resultados.

En la asignatura de Diagnóstico y Observación en el aula de Educación Infantil, 94 alumnos/as en la evaluación del Diseño, 134 en la evaluación del Desarrollo y 138 en la evaluación de Resultados de la asignatura.

En la asignatura de Orientación y Diagnóstico Pedagógico en Educación Especial, 87 alumnos/as en la evaluación del Diseño de la guía docente, 63 en la evaluación del Desarrollo y 48 en la evaluación de Resultados.

### **Instrumento**

Se han utilizado tres cuestionarios elaborados por el propio grupo de profesores implicado en el proyecto de innovación:

Cuestionario para evaluar el diseño de las guías docentes. Compuesto de 25 ítems a valorar en una escala de 5 puntos. Nos proporciona información acerca de la utilidad, coherencia y viabilidad de la guía docente, según opinión de los estudiantes.

Cuestionario para evaluar el desarrollo de las asignaturas. Está compuesto por 30 ítems a valorar en una escala de 5 puntos. Nos ofrece información sobre la enseñanza y práctica docente del propio profesorado, centrándose en aspectos como: el cumplimiento de las obligaciones y la formación del profesorado, las estrategias metodológicas utilizadas, el clima del aula y los recursos didácticos empleados.

Cuestionario para evaluar los resultados. Compuesto por 41 ítems a valorar en una escala de cinco puntos. A través del mismo se obtiene información sobre: el tiempo que se necesita para superar la asignatura; el grado de consecución de competencias por parte de los estudiantes; el nivel de satisfacción en las sesiones teóricas, prácticas y tutorías; y la valoración de actividades prácticas realizadas.

### Procedimiento

La Evaluación se centra en tres momentos principales que integran el total del proceso, nos referimos a: la evaluación del diseño de las guías docentes, la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los resultados obtenidos al final del proceso.

El cuestionario para evaluar el diseño, lo aplica el profesor/a a los estudiantes asistentes en la asignatura adaptada a la convergencia europea, una vez que la guía docente ha sido explicada ampliamente y justo antes de comenzar la aplicación de la misma con los estudiantes.

El cuestionario para evaluar el desarrollo de las asignaturas, es aplicado a los estudiantes durante la implementación de la asignatura y el cuestionario para evaluar los resultados, se aplica cuando se concluye la asignatura totalmente (realización y revisión de la evaluación final de la asignatura).

La información recogida se ha analizado con el paquete estadístico SPSS, versión 15.

### 3. RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados globales obtenidos sobre el diseño, desarrollo y resultado de las guías docentes. De forma general, las puntuaciones que alcanzan las dimensiones evaluadas en las diferentes asignaturas son elevadas. La dimensión Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza la puntuación más alta en las tres asignaturas y la dimensión Diseño de la guía docente la menos elevada.

	<b>Diseño</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Resultados</b>
Diagnóstico Pedagógico	4.05 (.22)	4.21 (.33)	4.08 (.34)
Diagnóstico y Observación	4.09 (.31)	4.38 (.38)	4.22 (.33)
Orientación y Diagnóstico	3.79	4.24	4.17

	(.41)	(.32)	(.29)
--	-------	-------	-------

Tabla 1. Media y desviación típica del Diseño, Desarrollo y Resultados

Nota: La Desviación típica se presenta en paréntesis

En la tabla 2 podemos apreciar los resultados obtenidos en los tres aspectos valorados dentro del Diseño de las guías docentes. En todos los aspectos estudiados se alcanzan puntuaciones medias por encima de 3.29, lo que indica una alta valoración de las mismas en todas las asignaturas. Asimismo, la dimensión mejor valorada ha sido la de utilidad, seguida de coherencia y viabilidad.

DISEÑO	Diagnóstico y Observación	Orientación y Diagnóstico	Diagnóstico Pedagógico
Utilidad	4.25 (.35)	3.91 (.47)	4.23 (.13)
Coherencia	4.20 (.35)	3.87 (.43)	4.06 (.35)
Viabilidad	3.41 (.62)	3.29 (.73)	3.54 (.47)

Tabla 2. Media y desviación típica de las dimensiones del diseño

Nota: La Desviación típica se presenta en paréntesis

En la tabla 3 podemos apreciar los resultados obtenidos en la evaluación del Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aspecto más valorado por los alumnos en las tres asignaturas es el de obligaciones y formación (*Media*= 4.75, *DT*=.43) y el menos valorado ha sido, para la asignatura de Diagnóstico Pedagógico, el clima de aula (*Media*= 3.75, *DT*=.55) y para las asignaturas de Diagnóstico y observación en el aula de Educación Infantil y Orientación y Diagnóstico en Educación Especial, los recursos didácticos (respectivamente *Media*= 4.07, *DT*= .53; *Media*= 3.89, *DT*=.51).

DESARROLLO	Diagnóstico y Observación	Orientación y Diagnóstico	Diagnóstico Pedagógico
Obligaciones y formación	4.75 (.43)	4.46 (.41)	4.47 (.37)
Estrategias y metodología	4.38 (.42)	4.33 (.33)	4.26 (.34)
Clima de aula	4.46 (.44)	4.06 (.47)	3.75 (.55)
Recursos didácticos	4.07 (.53)	3.89 (.51)	4.21 (.51)

Tabla 3. Media y desviación típica de las dimensiones del desarrollo

Nota: La Desviación típica se presenta en paréntesis

En la Tabla 4 aparecen las puntuaciones obtenidas en la evaluación de los Resultados alcanzados en las asignaturas. El aspecto que obtiene mayor puntuación es el que se refiere a la Evaluación en la asignatura de Diagnóstico y Observación en el aula de Educación Infantil (*Media*= 4.39, *DT*=.43). En la asignatura de Orientación y Diagnóstico en Educación Especial el aspecto más valorado es el que se refiere a las Actividades (*Media*= 4.33, *DT*=.52) y en la asignatura de Diagnóstico Pedagógico el Nivel de satisfacción (*Media*= 4.19, *DT*=.41). Es el Grado de consecución de competencias por parte de los estudiantes el aspecto que alcanza puntuaciones inferiores en las tres asignaturas.

RESULTADOS	Diagnóstico y Observación	Orientación y Diagnóstico	Diagnóstico Pedagógico
Satisfacción	4.33 (.39)	4.18 (.34)	4.19 (.41)
Actividades	4.24 (.46)	4.33 (.52)	4.17 (.75)
Competencias	3.78 (.49)	3.87 (.39)	3.96 (.33)
Evaluación	4.39 (.43)	4.27 (.37)	4.03 (.56)

*Tabla 4. Media y desviación típica de las dimensiones de Resultados*  
*Nota: La Desviación típica se presenta en paréntesis*

#### 4. CONCLUSIÓN

Según los resultados alcanzados en la innovación realizada podemos concluir:

En primer lugar, en la evaluación del diseño de las guías docentes, se obtienen puntuaciones elevadas que nos informan que dichas guías poseen una elevada utilidad, coherencia y viabilidad, siendo este último aspecto el considerado más complejo de llevar a la práctica. Desde la perspectiva del estudiante resulta complejo valorar a priori la configuración de las guías docentes.

En segundo lugar, la evaluación del desarrollo ha permitido obtener una visión real de las percepciones de los estudiantes sobre las obligaciones y formación del profesorado, la adecuada utilización de las diferentes estrategias metodológicas, la facilitación de un buen clima de aula que contribuya a sus aprendizajes y, por último, la adecuación de los recursos materiales en términos de infraestructuras del centro y los recursos didácticos empleados por el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La valoración obtenida indica que los estudiantes están de acuerdo con los aspectos valorados en cada una de las dimensiones. Son los aspectos relacionados con los recursos didácticos los menos considerados por los estudiantes, y el cumplimiento de las obligaciones y el nivel de formación del profesorado, los mejor valorados.

Por último, la evaluación de resultados de las asignaturas, ha permitido obtener información acerca de la valoración realizada por los estudiantes en relación a su consecución de las competencias, el nivel de satisfacción en las sesiones teóricas, prácticas y tutorías; y la valoración de actividades prácticas realizadas. Las diferencias observadas entre asignaturas son mínimas siendo las valoraciones más bajas las correspondientes al nivel de adquisición de las competencias.

En definitiva, desde la perspectiva de los estudiantes podemos afirmar que ha sido una buena experiencia la llevada a cabo en estas asignaturas, lo cual nos anima a continuar adelante, suplir las carencias encontradas y, sobre todo, a estar dispuestos al cambio que el Espacio Europeo de Educación Superior nos ofrece y nos demanda y que, está permitiendo aspirar a la ansiada excelencia universitaria de la que tan a menudo oímos hablar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE PABLOS, J. (coord.) (2006). *El proceso de integración en el EEES: necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

GARCÍA SANZ, M.P. y otros (2005). *Elaboración de guías docentes de asignaturas pertenecientes al Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación adaptadas al EEES*. Proyecto financiado por el ICE de la Universidad de Murcia dentro de la Convocatoria EDUCA-2005: Convocatoria de proyectos de innovación e investigación docente para la adaptación de la UMU al EEES.

GARCÍA SANZ, M.P. y otros (2006). *Adaptación al EEES de asignaturas del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia*. Proyecto financiado por el Vicerrectorado de Convergencia Europea dentro de la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la convergencia europea para el curso 2006-07.

GARCÍA SANZ, M.P. y otros (2007). Curso piloto de la Titulación de Pedagogía. Proyecto tipo A financiado por el Vicerrectorado de Convergencia Europea dentro de la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la convergencia europea para el curso 2007-08.

MAQUILÓN SÁNCHEZ, J.J. y otros (2007). *Adaptación de asignaturas del Departamento M.I.D.E. impartidas en las titulaciones de Pedagogía, Magisterio, Logopedia y Educación Social de la Universidad de Murcia al EEES*. Proyecto financiado por el Vicerrectorado de Convergencia Europea dentro de la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la convergencia europea para el curso 2007-08.

MEROÑO, A.L. y RUIZ, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, pp. 281-298.

REYES, C.I. (2007). *El espacio europeo de educación superior: algunas cuestiones clave*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

# **ACTITUDES DE PADRES Y MADRES HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE GÉNERO EN LA ESCUELA**

**Ramón González del Piñal Pacheco y Concepción Mimbbrero Mallado,**  
*Universidad de Sevilla*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente comunicación se basa en una investigación que forma parte del proyecto “*TEÓN XXI: Creación de Recursos Online para el Conocimiento y Difusión de la Cultura de Género en la Escuela*” (P06-HUM-01408), desarrollado bajo la Convocatoria de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía y coordinado por M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo Catalán. Dicho proyecto, ceñido en la actualidad al ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía y en plena expansión nacional e internacional, ha generado ya resultados relativos a la creación de instrumentos de medición y seguimiento online de la integración de la cultura de género en los centros educativos, así como a la producción y difusión de recursos educativos multimedia sobre buenas prácticas coeducativas ([www.teonxxi.es](http://www.teonxxi.es)). El marco institucional y político en el que se sitúa nuestro trabajo se concreta desde 2006 bajo el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Desde el punto de vista científico, este trabajo se desarrolla a partir de las aportaciones de West y Zimmerman (1987) que plantean un modelo explicativo en torno a la construcción del género al que denominan “Doing Gender” (Haciendo/Practicando Género). Para ello, incorporan una meta-categoría que denominan “sex-category” que les sirve para explicar las fluctuaciones que se producen entre las categorías “sexo” y género” en la construcción de significados en los planos psicológico, cultural y social. En este sentido, no consideran el género como un atributo ligado a la persona sino como una poderosa característica que se manifiesta sobretodo en el plano social (y más específicamente en las interacciones) y que se ha utilizado, equívocamente, para legitimar el sexismo. Este constituye la fuente de desigualdad con mayor presencia en cualquier sociedad. Por ello, consideramos el género como un constructo eminentemente dinámico, en contraste a otras teorías sexistas como la de

“Roles de Género” en las que prevalece un punto de vista más estático cuando barajan conceptos como "identidades situadas" para hombres y mujeres.

Por otro lado se ha considerado la propuesta de Castells (1998) en relación a la construcción de identidades culturales: *Identidad legitimadora*, la cual supone asumir la cultura dominante como base de la propia identidad personal; *identidad de resistencia*, que conlleva oponer la individualidad a los principios propuestos por las instituciones sociales; y finalmente, *identidad de proyecto*, que comporta una redefinición por parte del individuo de su posición en la cultura dominante, a partir de la elaboración de nuevas propuestas que supongan una transformación del contexto. Estas dimensiones explicativas de la realidad en correspondencia a las formas de relación con la cultura, son válidas para la identificación de elementos de discurso social sobre género, que cristalizan en indicadores de igualdad o desigualdad entre hombres y mujeres. De acuerdo con ello, Crawford (1997; 2006) plantea tres niveles que nos servirán para analizar el sistema de género en su completa totalidad. Estos niveles permiten definir el género desde diversos planos tales como: 1) *sistema de organización social* que otorga mayor poder y estatus a los hombres; 2) como *proceso dinámico de representación de lo que significa ser hombre o mujer*, manifestado en las interacciones sociales; y finalmente, 3) como un *aspecto de la identidad y de las actitudes personales*.

En el ámbito de la familia, y más específicamente en relación a las actitudes de padres y madres hacia la construcción del género, se ha tenido en cuenta el esfuerzo de Moen, Erickson y Dempster-McClain (1997) por definir y clasificar los tipos de actitudes que pueden adoptar los actores que intervienen en el entorno doméstico. Por un lado, cada miembro de la familia posee una *ideología de roles de género* en base a la cual genera expectativas, tanto sobre los demás familiares como de sí, e incorpora valores a partir de interacciones directas con estos familiares que se traducen en actitudes personales. Por otro lado, las personas que cohabitan bajo un mismo techo adquieren una *identidad de roles de trabajo* en el hogar, a partir de la cual se establecen responsabilidades, derechos, deberes y jerarquías que son vertidas en el ambiente familiar, y practicadas legitimando o no la desigualdad en la acción; construyendo, de este modo, un sistema de actitudes de género.

Algunas investigaciones han hecho hincapié en explicar los contextos y situaciones en los que el género se construye explícitamente, tanto en el ámbito familiar como en la escuela. En este sentido, destaca un estudio de Cunningham (2001) en el que, haciendo uso de las aportaciones de West y Zimmerman (1987) sobre “Doing Gender”, las incorpora a un estudio longitudinal sobre actitudes de la familia hacia el género. Como resultado, logra explicar el proceso por el que los individuos aprenden el significado simbólico de los comportamientos en los que el género se manifiesta en la familia, denominándolo “To Do Gender” (Hacer/Practicar género). En este sentido, otras investigaciones muestran cómo las actitudes de padres y madres hacia el género influyen en las actitudes de hijos e hijas en correspondencia a la asunción de roles de género, lo cual se cristaliza en el hogar en un reparto desigual de las tareas domésticas (Acock y Bengston, 1978; Blee y Tickmyer, 1995).

Finalmente, se ha considerado el hecho de que las actitudes de familiares en relación a la construcción del género en la escuela varíen sustancialmente en función de si la persona encuestada es hombre o mujer. Algunos estudios han puesto de manifiesto cómo la vida familiar ha sufrido un proceso de cambio desde los años 50, motivado por la menor presencia en el hogar del padre, y más tardíamente por la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (Arnot, David y Weiner, 1999; Bonino, 2000).

El presente estudio tiene por finalidad conocer aquellos indicadores que manifiestan el grado en que padres y madres facilitan, cooperan, o se oponen, a la construcción de una nueva cultura de género en la escuela, que garantice la educación de hijos e hijas en condiciones de igualdad real. Además, se valorarán los resultados obtenidos con objeto de plantear futuras intervenciones que permitan mejorar las actitudes de los familiares en relación al género, de acuerdo con lo que se plantea en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

## 2. METODOLOGÍA

Desde un enfoque metodológico cuantitativo, se ha llevado a cabo un estudio de carácter correlacional y descriptivo. Es decir, se ha desarrollado un estudio survey exploratorio de la realidad natural, sin intervención experimental. Se aplican técnicas de encuesta instrumentalizadas sobre 3 escalas de tipo Likert, lo cual nos ha permitido contrastar algunas hipótesis y abordar los objetivos descriptivos del estudio, en base a una lógica comparativo-causal ex post facto, en función de algunas diferencias. La primera escala denominada “sociocultural” incluye contenidos referidos a comportamientos ligados al género en el ámbito escolar y familiar; la segunda de ellas, que corresponde al plano “relacional”, examina el modo en que se produce la asunción de roles de género en el espacio doméstico; por último, la tercera de las escalas, también llamada personal, contempla las creencias y valores de la persona encuestada hacia el género. El uso de estas escalas permite delimitar la posición e identidad de los familiares respecto a la construcción de género en la escuela.

Hemos realizado la investigación en base a los datos aportados por padres y madres de hijos e hijas que cursan estudios de Primaria (5º ó 6º grado) o ESO (1º ó 2º curso) en 9 centros participantes de la provincia de Sevilla. Dichos centros se eligen mediante un muestreo polietápico estratificado proporcional con selección al azar de conglomerados, en número estadísticamente representativo de familiares; considerando centros urbanos, periurbanos, semi-urbanos y rurales. La muestra invitada corresponde a 1100 personas, de las cuales se estima que 550 son padres/tutores y 550 son madres/tutoras. La muestra real de familiares directos participantes es en total de 626, lo cual supone un 56,9% de la muestra invitada; correspondiendo el 52,7% a mujeres y el 47,3% a hombres. El error de muestreo es del 4,0%, para un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional (50%).

En relación al procedimiento de trabajo de campo, el propio alumnado actúa como embajador del proyecto ante la propia familia, realizando entrevistas por separado, individualmente, al padre y a la madre, previa coordinación desde el propio centro escolar. Los cuestionarios se cumplimentan “en papel” por el “alumnado encuestador”. Un estudio piloto previo ha permitido construir una escala válida y fiable de 30 ítems, distribuidos equitativamente en las tres subescalas, de 10 ítems cada una, correspondientes a cada dimensión teórica de la escala SDG<sub>30</sub>: “Sociocultural”, “Relacional” y “Personal”.



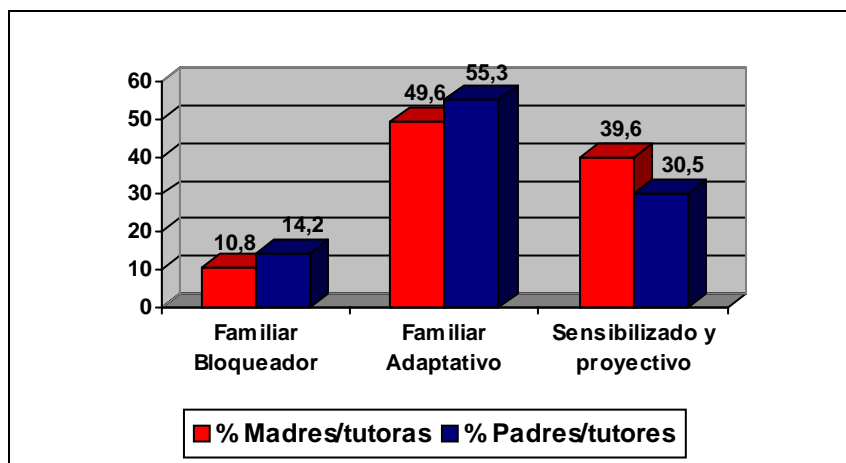
ESCALAS DIAGNÓSTICAS: Indicadores de calidad de "School Doing Gender/family" PROYECTO TEÓN XXI								
Validez de Constructo (CATPCA-ordinal): <i>Unidimensionalidad / Escalamiento Óptimo</i>						Fiabilidad	Puntuaciones (mínimo-máximo / mediana)	
Escala	Nº de ÍTEMS	Saturación Mínima en la Dimensión 1	Saturación Máxima en la Dimensión 1	Saturación Media en la Dimensión 1	(Saturación) D. Típica en la Dimensión 1	Alpha de Cronbach	Valores de escala (Likert)	Punto de corte (mediana)
Sociocultural	10	0.448	0.721	0.566	0.088	0.772	(10-50)	38
Relacional	10	0.469	0.732	0.607	0.086	0.815	(10-50)	37
Personal	10	0.376	0.815	0.668	0.133	0.870	(10-50)	38
SDG <sub>r30</sub>	30	0.335	0.728	0.541	0.103	0.921	(30-150)	112
(Screen test)	12	0.438	0.677	0.562	0.083	0.809	(12-60)	42

El análisis de los 30 indicadores/ítems permite el escalamiento, de 3 tipos de familiares, en función de sus actitudes hacia la construcción de una cultura de género en la escuela: El primero de ellos corresponde a padres y madres con una actitud *bloqueadora* que manifiesta oposición y rechazo hacia la construcción de una escuela coeducativa; la posición *adaptativa*, por su parte, supone una postura políticamente correcta en el ámbito formal y público, reconociendo básicamente los indicadores de desigualdad presentes en el discurso social; por último, la postura *sensibilizada o proyectiva* representa a personas que no sólo reconocen la desigualdad, sino que además muestran actitudes colaborativas en la promoción de los valores de igualdad. Los intervalos de puntuación sobre las escalas constan en la tabla:

Nº de ítems	PUNTUACIONES EMPÍRICAS		PUNTOS DE CORTE		
	Valores de escala	Mediana	Bloqueador y No participante	Adaptativo	Sensibilizado o Proyectivo
30	(30-150)	112	≤ 89	(90-119)	≥ 120

### 3. RESULTADOS

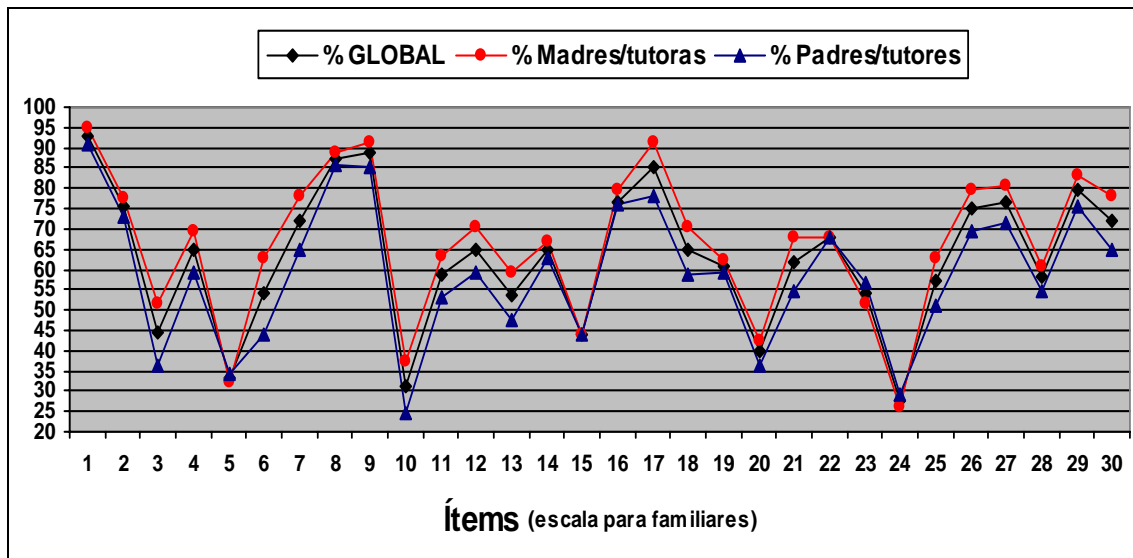
Los resultados principales muestran las actitudes de padres y madres al inicio de la puesta en funcionamiento de los nuevos procesos de construcción de género en la escuela. Los datos resultantes de un primer análisis, determinan que el 12,5 % han de considerarse agentes "bloqueadores" (14,2 % de los padres y 10,8 % de las madres participantes). Un 52,5 %, por su parte, entraría dentro de los catalogados como personas "adaptativas" (55,3 % de padres y 49,6 % de madres). Finalmente, el 35 % son familiares "sensibilizados y proyectivos" (30,5 % de padres y 39,6 % de madres). La siguiente gráfica expone los datos:



La tabla siguiente muestra en modo respectivo a las escalas sociocultural, relacional y personal, los porcentajes correspondientes a la **difficultad** de reconocimiento en cada uno de los ítems; prueba de la competencia de los familiares para reconocer el estereotipo de género implícito en cada ítem, según muestran su *acuerdo*, *indecisión* o *desacuerdo* al responder.

Actitudes de la Familia hacia la Coeducación	% TOTAL			% por SEXO					
	NO	¿?	SI	% MUJERES			% HOMBRES		
<b>Escala Sociocultural (ítems de 1 a 10)</b>				NO	¿?	SI	NO	¿?	SI
1. El cuidado de la casa se hace mejor cuando se comparte entre hombres y ...	4,0	3,1	<b>92,9</b>	3,4	1,7	<b>94,9</b>	4,7	4,7	<b>90,7</b>
2. Los hombres no sirven para las tareas domésticas	<b>75,5</b>	4,7	19,8	<b>77,7</b>	4,5	17,8	<b>72,9</b>	5,0	22,1
3. Las mujeres son/somos unas "maniáticas" de la limpieza	<b>44,3</b>	11,0	44,7	<b>51,5</b>	9,6	38,8	<b>36,1</b>	12,5	51,4
4. Las políticas de igualdad perjudican a los hombres	<b>64,7</b>	11,7	23,7	<b>69,6</b>	8,9	21,5	<b>59,0</b>	14,8	26,2
5. Casarse y ser madre es lo mejor que puede ocurrirle a una mujer	<b>33,3</b>	18,8	47,9	<b>32,3</b>	17,9	49,8	<b>34,4</b>	19,9	45,7
6. Las mujeres que visten de forma provocativa es para llamar la atención de...	<b>54,1</b>	13,9	31,9	<b>62,9</b>	12,4	24,7	<b>44,1</b>	15,7	40,2
7. Los hombres que expresan sus emociones en público demuestran más ...	<b>71,8</b>	12,6	15,5	<b>77,9</b>	11,0	11,0	<b>65,0</b>	14,4	20,6
8. Es preferible tener un hijo o hija con alguna enfermedad..., a... homosexual	<b>87,4</b>	7,3	5,3	<b>88,7</b>	5,8	5,5	<b>85,9</b>	9,0	5,1
9. Las niñas que realizan actividades propias de hombres son unas machorras	<b>88,6</b>	4,5	6,9	<b>91,5</b>	4,4	4,1	<b>85,2</b>	4,7	10,1
10. Hay juguetes más propios de niñas y juguetes más propios de niños	<b>31,4</b>	13,6	55,0	<b>37,5</b>	12,0	50,5	<b>24,5</b>	15,4	60,1
<b>Escala Relacional (ítems de 11 a 20)</b>									
11. Es más fácil la relación con las hijas que con los hijos	<b>58,6</b>	32,1	9,3	<b>63,4</b>	29,5	7,2	<b>53,1</b>	35,0	11,8
12. Es más fácil ser padre/madre de un hijo que de una hija	<b>64,9</b>	28,4	6,6	<b>70,4</b>	25,4	4,5	<b>59,2</b>	31,8	9,0
13. No tengo tiempo para participar e implicarme en actividades del centro ...	<b>53,8</b>	8,5	37,8	<b>59,2</b>	8,3	32,5	<b>47,6</b>	8,7	43,7
14. Si no puede dejar bien atendida su propia casa, me parece mal que la madre..	<b>64,9</b>	10,4	24,7	<b>66,9</b>	10,6	22,5	<b>62,6</b>	10,2	27,2
15. En la familia, si hay que ir al centro escolar, la que acude es la madre	<b>43,9</b>	10,4	45,7	<b>43,7</b>	9,2	47,1	<b>44,1</b>	11,7	44,1
16. En casa, lo normal es que la última palabra sobre cómo se gasta el dinero ...	<b>76,7</b>	9,7	13,7	<b>79,6</b>	8,8	11,6	<b>76,3</b>	10,6	16,1
17. Me gusta que los varones participen por igual en las tareas domésticas y ...	9,9	4,9	<b>85,2</b>	6,8	1,7	<b>91,4</b>	13,3	8,6	<b>78,1</b>
18. En los problemas con los hijos e hijas, la madre hace de "poli bueno" y ...	<b>64,8</b>	10,9	24,3	<b>70,2</b>	8,2	21,6	<b>58,6</b>	14,1	27,3
19. Hablar y discutir con mi pareja no sirve para nada	<b>60,9</b>	8,2	30,8	<b>62,5</b>	8,2	29,4	<b>59,2</b>	8,2	32,5
20. La gente que tiene ideas feministas intenta hacernos ver problemas irreales...	<b>39,7</b>	27,8	32,5	<b>42,5</b>	26,0	31,5	<b>36,5</b>	29,8	33,7
<b>Escala Personal (ítems de 21 a 30)</b>									
21. Creo que es obligación de la madre preparar la ropa de la familia	<b>61,9</b>	7,5	30,6	<b>67,9</b>	7,2	24,9	<b>54,9</b>	7,9	37,2
22. Aunque la igualdad entre hombres y mujeres es importante, no estoy ...	<b>67,9</b>	12,5	19,6	<b>68,0</b>	12,4	19,6	<b>67,8</b>	12,5	19,6
23. La igualdad entre hombres y mujeres no es un tema urgente, pero esto es ...	<b>54,0</b>	12,6	33,3	<b>51,5</b>	13,3	35,2	<b>56,9</b>	11,9	31,2
24. Cuando tengo que regalar juguetes es importante para mí saber el sexo	<b>27,7</b>	16,9	55,4	<b>26,3</b>	18,4	55,3	<b>29,4</b>	15,1	55,6
25. Me molestaría que mi hijo o hija fuera homosexual	<b>57,4</b>	17,5	25,2	<b>62,7</b>	15,8	21,6	<b>51,2</b>	19,4	29,4
26. Me preocuparía que mi hijo o hija tuviera amistades homosexuales ...	<b>75,0</b>	13,4	11,6	<b>79,7</b>	11,0	9,3	<b>69,6</b>	16,2	14,2
27. Preferiría que no le diera clases a mi hijo/a profesorado homosexual	<b>76,4</b>	12,5	11,2	<b>80,8</b>	9,2	9,9	<b>71,3</b>	16,1	12,6

28. Creo que, normalmente, las niñas son más caprichosas y problemáticas ...	58,0	12,5	29,5	61,0	8,6	30,3	54,5	16,9	28,6
29. No es deseable que una niña realice actividades que son ... (fútbol, ...)	79,6	9,7	10,7	83,0	6,5	10,5	75,7	13,3	11,0
30. No es deseable que un niño realice actividades ... (jugar con muñecas, ...)	72,1	12,4	15,5	78,2	9,5	12,2	65,0	15,7	19,3



Analizadas globalmente las respuestas por escala, se aprecia un mayor porcentaje de respuestas de indecisión en la escala relacional que en el resto. Específicamente, los ítems 11, 12 y 20, cuyos porcentajes en esta respuesta oscilan entre el 27,8% y el 32,1%, y cuyo contenido hace referencia explícita a las asunciones de género que se producen en el entorno familiar. Ya en la escala personal, encontramos altos porcentajes de indecisión general, cuyos máximos se alcanzan en los ítems 24 y 25, ambos referentes a las creencias y valores de padres y madres hacia el género.

Igualmente, las puntuaciones globales obtenidas en las tres escalas muestran cómo las creencias estereotipadas en torno al género, siguen fielmente arraigadas en las familias encuestadas. Sirvan como ejemplo las altas puntuaciones que niegan el contenido de lo afirmado en los ítems 3, 5, 10 y de nuevo 24. Paralelamente, ítems como el 15 ponen de manifiesto que el grado de implicación de los padres, en determinadas obligaciones que deberían compartir con las mujeres, no es el deseable.

Finalmente, y en lo que respecta a la percepción de indicadores de desigualdad entre hombres y mujeres, se aprecian diferencias significativas para los ítems 6, 13, 17, 21 y 30 en las valoraciones de madres y padres. Ello invita a suponer que muchos padres no reconocen o no se percatan, de que los modelos de conducta que reproducen en el hogar son discriminantes para con sus hijas.

#### 4. CONCLUSIONES

Los análisis realizados sobre los datos recopilados ponen de manifiesto la presencia en el ambiente familiar del rol tradicional de la mujer, representado por una dedicación a tiempo completo al ámbito de lo doméstico, un estereotipo que sigue arraigado en lo que respecta a las actitudes de padres y madres. Así mismo, las expectativas de género están directamente implicadas en la socialización de hijos e hijas, como es el caso de la diferenciación sexual de juguetes y juegos infantiles. A pesar de ello, los resultados obtenidos son alentadores. Nuestro

estudio ha logrado constatar la existencia de una masa crítica significativa de familiares sensibilizados, lo cual implica un porcentaje considerable como apoyo en la comunidad de agentes (profesorado, alumnado y demás personas) implicados en el cambio escolar. Lo que revela que las políticas de igualdad entre hombres y mujeres, implementadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, van cubriendo algunos de los objetivos planteados.

No obstante, se ha identificado también un amplio porcentaje de personas que adoptan *posiciones de bloqueo en relación a la construcción del género en las escuelas de sus hijos e hijas*, lo cual nos hace enfatizar en la necesidad de continuar con políticas y acciones a este respecto. Identificamos dos posiciones de bloqueo ante el proceso de diagnóstico e intervención con buenas prácticas coeducativas para el desarrollo de la cultura de género en las escuelas. De un lado, un nutrido porcentaje de familiares que adoptan una posición de *bloqueadores pasivos*, que corresponden a todas aquellas personas que han decidido no atender al reclamo de la encuesta realizada por sus propios hijos, cuyos motivos han tenido más un carácter ideológico y de actitud negativa ante el proceso iniciado, aunque fueron debidamente informados de que su inhibición constituye una posición bloqueadora de dicho proceso y que la valoramos como tal en el cómputo de los esfuerzos y agentes que podemos implicar en el cambio escolar hacia la cultura de igualdad que pretendemos lograr. No en vano, el conjunto del trabajo de “encuesta” a sus padres por el alumnado forma parte esencial de un proceso de autoanálisis de ámbito familiar por parte de las chicas y chicos en cada aula, de modo que el proceso de recogida de datos constituye parte de una práctica coeducativa en la que de forma anónima y colectiva se trabajan las diferentes actitudes halladas en la familia. Dentro de este mismo grupo de bloqueadores pasivos hemos detectado un conjunto pequeño, pero estimable para las consideraciones y políticas a desarrollar, de familiares que han expresado su negativa a participar cuando han constatado la existencia de temáticas e ítems relacionados con la homofobia; así como otros, que han precipitado su inhibición del proceso.

De otro lado, como segundo grupo de bloqueadores del proceso de construcción de género, encontramos un grupo de *bloqueadores activos*, constituido por aproximadamente una octava parte de los familiares, que en nuestra opinión constituye un colectivo especialmente importante sobre el que debe trabajar el proyecto de cambio de la escuela; pues, es muy difícil avanzar con el alumnado si la coeducación recibida no está refrendada en el ámbito familiar. Este grupo de bloqueadores nos muestra que carecen de las competencias necesarias para la visualización de los estereotipos de género y se muestran contrarios a la igualdad de género. Igualmente trascendente es la consideración de un amplio porcentaje de personas que mantienen posiciones “adaptativas”, y que pueden convertirse gracias a políticas formativas adecuadas, en agentes del cambio, potencialmente incorporables a la acción por la igualdad.

Finalmente, proyectamos que será necesario desactivar el colectivo que comporta la posición de “bloqueadores activos” y fomentar el tránsito de los considerados “bloqueadores pasivos” a la categoría de agentes “adaptativos” mediante las oportunas campañas formativas. Junto a todos ellos, les corresponde liderar el cambio a aquellos agentes sensibilizados que también requieren de formación sobre *competencias de emprendizaje de género en la escuela*.

En la actualidad, una vez que hemos desarrollado estos conocimientos sobre el ámbito familiar, podemos unirlos a los desarrollados sobre el propio alumnado y sobre el profesorado (los principales agentes del cambio escolar que proyectamos), información diagnóstica que estamos sometiendo a un proceso de gestión del conocimiento mediante una plataforma online de diagnóstico de la cultura de género en las escuelas y difusión de buenas prácticas

para la coeducación, en la cual ya contamos con una comunidad virtual de casi 500 centros del conjunto de Andalucía. Tal es la comunidad de práctica escolar del Proyecto TEON XXI.



Las decisiones concretas, sobre sus líneas de intervención y el desarrollo de buenas prácticas coeducativas, corresponden a las comunidades de práctica escolar, que cuentan ya con una herramienta con el fin de facilitarles de forma automatizada los procesos de diagnóstico y para que tengan un sencillo acceso a la información referida a su contexto de actuación. Cada agente ante el proceso de construcción de género en la escuela tiene su propio perfil de acceso y posibilidades específicas de consulta y decisión; según sean, profesorado, equipos directivos, responsables de igualdad, asesores y asesoras de CEP, responsables de zona y provinciales, responsables de la administración autonómica, investigadores, etc. La planificación de acciones, por tanto, corresponde a los propios agentes del denominado “Doing Gender”. La plataforma TEON XXI posibilita la gestión permanente y acumulada de los datos diagnósticos de los centros, las zonas de influencia de los CEP, las provincias y el conjunto de la comunidad escolar andaluza; ofreciendo la posibilidad de realizar valiosos diagnósticos para desarrollar la *agenda de género*, para impulsar el cambio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOCK, A. y BENGSTON, V. (1978). *On the relative influence of mothers and fathers: a covariance analysis of political and religious socialization*. Journal of Marriage and the Family, 40 (4), 519-530.
- ARNOT, D.M. y WEINER, G. (1999). *Closing the gender gap*. Londres: Polity Press.
- BONINO, L. (2000). *Las nuevas paternidades*. En Familias: diversidad de modelos y roles. Madrid: UNAF.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. 2*. Madrid: Alianza.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- CRAWFORD, M., y CHAFFIN, R. (1997). *The meanings of difference: cognition in social and cultural context*. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). Gender differences in human cognition. (pp.81-130) Oxford: Oxford University Press.

- CUNNINGHAM, M. (2001). *The Influence of Parental Attitudes and Behaviors on Children's Attitudes Toward Gender and Household Labor in Early Adulthood*. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1), 111-122.
- GONZÁLEZ DEL PIÑAL, R., PIEDRA DE LA CUADRA, J., VEGA, L., BARRAGÁN, R. y RODRÍGUEZ, M.R. (2008). Parents Attitudes Around Doing Gender. *Actas 2nd Iscar Congress*. San Diego, Universidad de California-San Diego. 64-65.
- MOEN, P., ERICKSON, M. y DEMPSTER-MCCLAIN, D. (1997). *Their Mother's Daughters? The Intergenerational Transmission of Gender Attitudes in a World of Changing Roles*. *Journal of Marriage and the Family*, 59 (2), 281-293.
- OKIN, S. (1989). *Justice, Gender, and the Family*. New York: Basic Books.
- PIEDRA DE LA CUADRA, J., GARCÍA, R., VEGA, L., GONZÁLEZ DEL PIÑAL, R. y BUZÓN, O. Teachers Attitudes Toward Doing Gender. *Actas 2nd Iscar Congress*. San Diego, Universidad de California-San Diego. 340-341.
- REBOLLO, M.A. y MERCADO, I. (2004). *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*. Madrid: McGraw-Hill.
- VEGA, L., GONZÁLEZ DEL PIÑAL, R., PIEDRA DE LA CUADRA, J. y REBOLLO, M. A. (2008). Teachers Discourses and Practices in Gendered Education. *Actas del 2nd Iscar Congress*. San Diego, Universidad de California-San Diego. 87-88
- WEST, C. y ZIMMERMAN, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.



# **APROXIMACIÓN A LA REALIDAD SOCIOLABORAL DE LOS TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CEE DE LA CAM: UN ESTUDIO EMPÍRICO**

**María José Mudarra Sánchez y Pilar Ibáñez López,**  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## **1. INTRODUCCIÓN**

“Los discapacitados quieren su puesto en la empresa” es el título de un artículo de infoempleo.com que el periódico ABC publicaba el pasado mes de febrero, donde partiendo del episodio televisivo en el que una mujer de 28 años con discapacidad intelectual - Marta Romano- demandaba un empleo al Sr. Zapatero, analizaba las dificultades de este colectivo para lograr la inserción laboral.

Aunque la *imagen de la discapacidad* en los últimos años ha experimentado un cambio significativo, sigue existiendo un gran desconocimiento social sobre la capacidad productiva de estas personas -sus hábitos y conductas- que dificulta su aceptación y valoración positiva. La información puede modificar la percepción social de este colectivo, eliminar barreras, romper estereotipos (ej. absentismo, baja productividad, elevados costes de adaptación, etc.) pero además son precisas acciones específicas de carácter socioeducativo, político, económico y, muy especialmente intervenciones de Orientación Profesional.

La mejor forma de integrarse es ser y sentirse como un miembro más de la sociedad, a pesar de las diferencias existentes entre todos los que la constituimos y el trabajo es una pieza clave en la integración social de cualquier persona. La integración sociolaboral constituye a la vez un reto y una necesidad en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad para el logro de su autonomía sociopersonal según el modelo de Vida Independiente, en el grado máximo que, en función de sus posibilidades, pueda alcanzar la persona. Este enfoque incide en la discapacidad como construcción social que implica identificar potencialidades de individuos y contextos como marco de oportunidades desde el



que afrontar las posibles limitaciones derivadas de su condición de persona con discapacidad. No basta con disponer de oportunidades de integración si no existe una aceptación de las mismas y no se perciben como tales oportunidades, pero tampoco se debe excluir el contexto pues para conseguir la integración son necesarias ciertas condiciones.

El contexto laboral de las personas con discapacidad intelectual no es directamente comparable al de las personas no afectadas pues algunas limitaciones inherentes pueden constituir obstáculos para lograr niveles de actividad laboral normalizada, sin embargo, en su mayoría están física y mentalmente capacitadas para realizar algún trabajo –en ocasiones previa adaptación del puesto–. Las personas con discapacidad para ver y para oír son las que presentan menos dificultades en su inserción laboral, en cambio, las que manifiestan discapacidad intelectual –especialmente las mujeres– constituyen uno de los colectivos más desfavorecidos y con mayores riesgos de exclusión.

La incorporación al mercado laboral, en el caso de las personas con discapacidad intelectual es particularmente compleja, más aún si se trata de mujeres que pueden encontrarse en riesgo de doble exclusión en su acceso al empleo, de ahí que sea necesario no solamente dar a conocer las medidas sociales, políticas y económicas a favor de estas personas, sino analizar, desde enfoques teóricos y empíricos, la situación actual de estos trabajadores.

Las personas con discapacidades tienen el mismo derecho al trabajo y la obligación de participar, en la medida de sus posibilidades, en el proceso productivo, no obstante los datos perfilan una realidad muy distinta.

Un informe de la OCDE ya apuntaba hace cinco años que en España dos de cada tres personas con discapacidad en edad de trabajar no habían llegado a incorporarse al mercado de trabajo y por ello éramos el segundo país de la Unión Europea con menor nivel de inserción laboral de este colectivo (OCDE, 2004). Pese a que la tendencia era hacia un aumento de la contratación indefinida y de hecho en la Comunidad Autónoma de Madrid -ámbito de nuestro estudio- los demandantes de empleo con alguna discapacidad han aumentado, según la EDDES (INE, 1999) se seguía confirmando la tendencia general de una tasa de paro que duplicaba la de la población general (el 29,6% frente al 15%) a pesar de que la tasa de paro se redujera ligeramente en el año 2002 (INE, 2002) y las personas con discapacidades de 16 a 64 años presentasen una tasa de empleo del 24%. Además, la tasa de empleo femenina (16%) es la mitad de la masculina (32%).

Pese a que la Encuesta de Población Activa (EPA) aún no incorpora la variable de discapacidad –un mandato del Congreso de los Diputados– para facilitar el seguimiento de la evolución del empleo no es difícil apreciar que las posibilidades laborales de estas personas han empeorado. Inmersos en plena crisis económica, la Federación Empresarial Española de Centros Especiales de Empleo (FEACEM) ha anunciado (servimedia 06/02/2009) que más de 7.000 personas con discapacidad quedarán fuera del mercado de trabajo, de las cuales algo más de 1.700 pertenecen a Centros Especiales de Empleo (CEE), lo que supone una caída del 80% en los niveles de contratación previstos. Sólo en el último semestre del 2008 se han destruido un 10% de puestos de trabajo protegido y en enero del 2009 (mes en que se redacta esta comunicación) la generación de empleo para personas con discapacidad en empresas ordinarias ha disminuido un 29% respecto al mismo mes del año anterior.

Tales datos evidencian que aún estamos lejos de haber asumido una perspectiva integradora dinámica en la que la oferta de oportunidades laborales y las estrategias existentes para superar las barreras de acceso a un puesto de trabajo puedan compensar sus dificultades de integración sociolaboral, sobre todo ante la discapacidad intelectual

Para potenciar eficazmente su empleo es necesario incardinarlo en el contexto de evolución de las políticas de empleo desde las pasivas hasta las actuales, más activas. Aparte de las medidas de choque solicitadas por FEACEM al Gobierno, la Estrategia Global de Acción para el empleo de las personas con discapacidad que está previsto se desarrolle entre 2008 y 2012, pretende establecer las bases para un empleo de calidad para las personas con discapacidad con una remuneración digna y suficiente, sin discriminación en el acceso, ni en las condiciones de trabajo (sobre todo, en lo que se refiere al salario).

Sin olvidar que existen distintas modalidades de inserción laboral (Enclaves laborales, Empresa Ordinaria, Empleo Público...), los Centros Especiales de Empleo (CEE) suponen la modalidad de empleo protegido que más favorece el tránsito hacia el empleo ordinario de las personas con discapacidad intelectual cuando no es posible su incorporación directa a este medio. Por ello suponen una modalidad de integración sociolaboral cuya inversión social se justifica por el logro de su finalidad normalizadora.

Precisamente con el objetivo de aproximarnos a la realidad sociolaboral de los trabajadores con discapacidad intelectual en CEE de la CAM se ha desarrollado un estudio empírico de carácter exploratorio (Ibáñez y Mudarra, 2007), desde una perspectiva poco frecuente como es la que recoge a través de entrevistas semiestructuradas tanto la opinión del trabajador como la del contexto en que desarrolla su trabajo (responsables de CEE, orientadores, monitores...).

Con este estudio se pretende ampliar el conocimiento sobre el proceso de integración sociolaboral de las personas con discapacidad, constatando qué influencias –positivas y negativas- pueden condicionarlo para proponer los recursos e intervenciones orientadoras pertinentes, aportar informaciones que pueden modificar la percepción social negativa que puede tenerse de ellos, y con ello, eliminar barreras sociopersonales y romper estereotipos.

## 2. MÉTODO

Siguiendo una metodología fundamentalmente cualitativa y de encuestas, se especificó un diseño exp-pos-facto basado en entrevistas semiestructuradas grupales e individuales.

Se siguió un doble proceso de muestreo (inicialmente aleatorio por conglomerados y en una segunda fase intencional según juicio de expertos) realizándose entrevistas a un total de 270 trabajadores con discapacidad intelectual -203 varones y 67 mujeres- pertenecientes a 15 CEE de la CAM (con diversas actividades productivas: artes gráficas y manipulados de cartón y papel, jardinería, chapa y pintura, montaje de circuitos electrónicos, lavandería, cuero y textil, publicidad, fabricación de mobiliario, plásticos, etc.).

La información obtenida se sometió a análisis *cuantitativos* –fundamentalmente descriptivos y correlacionales– con propósitos descriptivos y de contextualización y *cualitativos* –se desarrollaron procedimientos de análisis de contenido que incluían la realización de inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de las

características de los mensajes contenidos en las respuestas abiertas y en las observaciones, para ampliar, clarificar y matizar sus posibles significados–.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1 Perfil característico de los trabajadores según datos sociodemográficos**

Sin olvidar que este colectivo es tremendamente diverso, nuestro estudio permitió trazar un perfil característico de los trabajadores con discapacidad intelectual en CEE de la CAM en los que destacamos algunos rasgos:

**GÉNERO:** Predominan los trabajadores varones (75%) mientras las mujeres presentan menores tasas de actividad laboral (31% frente a 39%) y mayores tasas de paro (46% frente al 15%), manifestando dificultades específicas de inserción laboral como distintas expectativas sociales respecto de su rol como trabajadoras, sobreprotección familiar etc.

**EDAD:** Más del 75% son jóvenes entre 20 y 35 años, reflejo tanto de los itinerarios formativos actuales como del incremento en políticas activas de acceso al mundo laboral.

**DISCAPACIDAD PRINCIPAL:** Predominantemente de tipo intelectual (94%) de grado ligero (31%) y medio (21%). Hay que considerar que los trabajadores con discapacidad intelectual de grado límite manifiestan menos dificultades para acceder a otros entornos laborales.

**VIDA EN HOGAR INDEPENDIENTE:** La mayoría (86%) carecen de autonomía económica y aún viven en el hogar familiar. En cambio, los trabajadores con discapacidad límite entre los 35 y los 44 años, tienden a vivir en pareja.

**ASOCIACIONISMO:** Prácticamente la mitad (45%) mantienen algún vínculo asociativo, que suele suponer un recurso extraordinario para su integración.

**FORMACIÓN:** La mayoría tienen estudios primarios o equivalentes, sólo 15% llegan a la Educación Secundaria, a los Programas de Garantía Social.

#### **3.2 Perfil característico de estos CEE en la CAM (en el momento del estudio)**

Respetando las peculiaridades de cada CEE que influyen en el proceso de integración de sus trabajadores, se aprecian ciertos rasgos entre los que destacamos:

**TITULARIDAD, ANTIGÜEDAD, FINANCIACIÓN:** La mayoría de los CEE analizados son privados (80%), llevan funcionando entre 10 y 21 años –muchos surgieron a partir de centros afines anteriores a la LISMI– y necesitan ayudas económicas externas (94%) –de la CAM, del MTAS– sin las cuales no podrían subsistir.

**DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y PERSONAL:** La mayoría de los CEE analizados son unidepartamentales, dificultando la delimitación de funciones de gestión y ajuste social. El servicio más frecuente es el comedor (28%) y en cuanto a sus operarios, un tercio de los CEE tiene más de 30 trabajadores con discapacidad intelectual. Así mismo se encontraron algunos operarios sin discapacidad en puestos claves de la cadena de producción

relevantes para favorecer la productividad y el establecimiento de relaciones laborales más normalizadas.

**FINALIDAD:** Aproximadamente la mitad de los responsables de los CEE que participaron en el estudio priorizaban la finalidad de ajuste social mientras que la otra mitad se refería prioritariamente a su finalidad productiva sin la cual no podrían subsistir. Un posible indicador del cumplimiento de la finalidad integradora de este tipo de centros es que los trabajadores más antiguos son los que presentan mayores dificultades de inserción mientras que los más productivos parece que sí logran incorporarse a las empresas ordinarias.

**OTRAS CONDICIONES SOCIOLABORALES** como el tipo de contrato –en su mayoría indefinido y subvencionado- de jornada –mayoritariamente completa- o el salario – superior al mínimo interprofesional- no difieren esencialmente a las de otras empresas.

Respecto a las **NECESIDADES DETECTADAS**, parece preciso intervenir sobre aspectos personales como la autoestima de estos trabajadores y la percepción realista de sus capacidades para ayudarles a superar la inercia de la dependencia en que a menudo se ven inmersos.

### **3.3 Relaciones entre distintos factores facilitadores y inhibidores para la integración sociolaboral**

Desde nuestra perspectiva, el concepto de integración sociolaboral es complejo e incluye diversos factores como la adaptación global, la cualificación, el rendimiento laboral, las relaciones sociolaborales y las condiciones sociolaborales que pueden darse en mayor o menor grado y, por tanto, distinguirse distintos niveles de integración sociolaboral.

Algunos de los resultados a destacar en nuestro estudio serían los siguientes:

Estos trabajadores se encuentran bien adaptados (42%), particularmente los menores de 35 años y los mayores de 45 años, en proporción inversa a su grado de discapacidad.

Aunque la mayoría (69%) estaría dispuesto a mejorar su cualificación, consideran que llegaron al CEE con cualificación suficiente para desarrollar bien sus tareas. De hecho estiman que su rendimiento es bueno o en todo caso “normal”, mientras que los trabajadores que no llegaron con cualificación apropiada, manifiestan rendimientos laborales significativamente inferiores.

Un indicador de haber logrado cierto nivel de socialización en el CEE es que más de la mitad de los trabajadores (57%) se relacionan con sus compañeros sin tener en cuenta si padecen o no discapacidad. Sin embargo un 25% manifiestan dificultades de comunicación – sobre todo los de grado medio–. En todo caso, los esfuerzos por mejorar la competencia comunicativa de estos trabajadores parece tener un valor preventivo de la desadaptación y favorece significativamente su socialización.

Tanto la buena adaptación como las relaciones sociales entre trabajadores indistintamente con y sin discapacidad, pueden considerarse factores favorecedores del buen rendimiento laboral y, en conjunto, buenos indicadores de la integración sociolaboral de estas personas.

Paralelamente, los trabajadores con niveles de adaptación social deficiente y los que tienden a relacionarse preferentemente con otros discapacitados suelen obtener peores rendimientos laborales.

#### 4. CONCLUSIONES

Para las personas con discapacidad intelectual el significado del trabajo va más allá del logro de ciertas condiciones sociolaborales, incidiendo directamente en su identidad personal. Lo importante para ellas es “tener trabajo”, sentirse útiles y estimadas en la comunidad en que viven, adquirir un sentimiento de valía personal básico en su integración sociolaboral.

La heterogeneidad característica de este colectivo exige prudencia en la formulación de conclusiones generales, pero puede afirmarse que presentan mayores dificultades de integración laboral las personas con discapacidad intelectual, para muchas de las cuáles los CEE constituyen la opción más viable de inserción profesional. En el caso particular de las mujeres con discapacidad intelectual se constata un doble riesgo de exclusión social.

Los CEE estudiados cumplen con el objetivo de facilitar el ajuste personal y social de sus trabajadores y al tiempo asegurar su productividad. No obstante, se detectan algunas necesidades cuya satisfacción podría mejorar la integración sociolaboral de este tipo de trabajadores como la intervención orientadora sobre su autoestima y la percepción realista de sus capacidades para ayudarles a superar la inercia de la dependencia en que a menudo se ven inmersos.

Los esfuerzos por mejorar la competencia comunicativa de estos trabajadores parece tener un valor preventivo de la desadaptación laboral y favorece significativamente su socialización. A su vez, los trabajadores con niveles de adaptación social deficiente y los que tienden a relacionarse preferentemente con otros operarios con discapacidad suelen obtener peores rendimientos laborales. No obstante, el rendimiento laboral y, en general, la integración sociolaboral, puede favorecerse incrementando tanto su adaptación como las relaciones sociales entre trabajadores sin hacer distinciones entre ellos por su condición de persona con discapacidad.

Para ello, es preciso seguir interviniendo en distintos contextos rompiendo barreras de sobreprotección familiar, estimulando expectativas realistas, difundiendo información, formación y experiencias para transformar los estereotipos sociales que dificultan su integración sociolaboral.

La *Orientación Profesional* constituye un medio de intervención de enorme potencial –cuya necesidad y beneficios se constatan en el estudio– apenas aprovechado para afrontar con éxito el desafío de promover activamente la integración sociolaboral de las personas con discapacidad. Es preciso disponer de modelos de Orientación Profesional que, capaces de adaptarse a la heterogeneidad de este colectivo, les capacite, favorezca la expresión de sus aspiraciones y les enseñe a tomar decisiones realistas.

El colectivo de personas con discapacidad es enormemente heterogéneo y por ello, cualquier propuesta de intervención integradora debiera tomar como referencia el perfil característico específico de cada persona con discapacidad a la que va dirigida. La mayoría de

las personas con discapacidad intelectual están física y mentalmente capacitadas para realizar algún trabajo.

## REFERENCIAS

- IBÁÑEZ, P. y MUDARRA, M.J. (2007). *Integración sociolaboral: Trabajadores con discapacidad intelectual en Centros Especiales de Empleo*. Madrid: Dykinson
- INE (1999). Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud. Madrid: INE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004) *Employment Outlook* (4th ed): París: OCDE
- INE (2002). *Encuesta de Población Activa (EPA)*. Madrid: INE.
- INFOEMPLO.COM (2009). *Los Discapacitados quieren su puesto en la empresa ABC* de 15 de febrero de 2009; 37-38.



# **ANÁLISIS DEL AJUSTE DE LA OFERTA-DEMANDA DE LAS ENSEÑANZAS OFICIALES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL: EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

**José Luis Parejo y Esther López Martín, *Universidad Complutense de Madrid y Universidad Politécnica de Madrid***

## **1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN**

Esta comunicación científica aborda la necesidad de establecer mecanismos de planificación y coordinación efectivos a tener en cuenta para la configuración del nuevo mapa de titulaciones universitarias oficiales de grado y postgrado adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tal reforma implica, además de la reordenación de las enseñanzas oficiales actuales en aras de equipararlas al sistema universitario europeo, la consecución de una serie de objetivos tales como: el impulso de la movilidad de los universitarios y la implantación del sistema ECTS (y el cambio de paradigma educativo basado en el aprendizaje y centrado en el estudiante), la mejora de la empleabilidad de los titulados y la adecuación de sus estudios a las demandas sociales y laborales, el fomento de la garantía de la calidad de las instituciones de educación superior y, por último, el establecimiento de la dimensión social y europea de la educación superior.

Transcurridos diez años desde la adhesión de España, junto con otros 28 países europeos a la Declaración de Bolonia con el apasionante y difícil reto de construir un EEES, nos encontramos inmersos en pleno proceso de diseño y puesta en marcha de las nuevas titulaciones oficiales de grado y máster<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Sin embargo, esta reforma “se ha ido abriendo paso con dificultad y tras un laborioso proceso en el que el debate sobre los instrumentos no solo se ha prolongado en demasía y consumido más esfuerzos de los razonables, sino que ha tapado en gran medida esos objetivos centrales del proyecto de la convergencia universitaria europea (...). Se ha vivido, en efecto, un amplio y a veces confuso debate, plagado de vaivenes cuando no de vuelcos en los planteamientos.” (Vázquez García, 2008: 25)



La relevancia e idoneidad de llevar a cabo este proceso de armonización europea del sistema universitario español puede verse como una excelente oportunidad para atajar el serio desajuste, rigidez e inadecuación existente entre la oferta y demanda formativa y para otorgar, asimismo, racionalidad y eficacia en el nuevo mapa de titulaciones.

Hasta la aprobación, en 2007, de la modificación de la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y el Real Decreto (RD) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales no se clarificó el rumbo hacia el cual debería orientarse la reforma de las titulaciones de carácter oficial en España. El sistema propuesto se caracteriza por ser abierto y flexible, opuesto a las directrices y al “catálogo de títulos” cerrados y definidos por la Administración educativa. Ello implica, por un lado, otorgar mayor autonomía a las universidades a la hora de diseñar la oferta de títulos y, por otro, exige mayor responsabilidad y rigor en las propuestas de memoria de las nuevas enseñanzas. Sin embargo, existe el riesgo de que el proceso de reforma se vea afectado por condicionamientos localistas, presiones políticas de gobiernos autonómicos o intereses corporativistas en el seno de las universidades que puedan desvirtuar los objetivos del cambio universitario y se convierta en una coartada para incrementar el número de títulos y/o hacer un maquillaje de los existentes.

El proceso de evaluación de las nuevas enseñanzas (hasta el momento grado y máster) por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), a través del Programa Verifica<sup>2</sup>, implica el cumplimiento de numerosos y rigurosos referentes que emanan del RD 189/2007, anteriormente citado. Una vez comprobado que éstos se adaptan a la nueva ordenación académica, y tras la preceptiva aprobación por parte del Consejo de Universidades, serán incluidos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Este proceso ha generado severas críticas entre los rectores e incluso entre destacados miembros del Gobierno Central al tildarlo a él y a la entidad evaluadora como “burocrático”. Ello puede ser debido a la excesiva carga de trabajo que está suponiendo en las comisiones de planes de estudio la redacción de las memorias y al escaso tiempo con el que se está contando para ello<sup>3</sup>.

No obstante, no debiéramos olvidar que la tareas y funciones de la ANECA son la de comprobar que la universidad aporta toda la información sobre todos los aspectos contemplados en el RD 189/2007, y lo hace de forma rigurosa y cumpliendo unos requisitos mínimos. Se pretende garantizar que cada propuesta de título, como pacto con sus estudiantes, esté en sintonía con la letra y al espíritu del EEES. “¿Tanta burocracia representa preparar una memoria de 100 páginas que asegure que la universidad ha analizado todos los aspectos fundamentales que garantizan un buen desarrollo de la docencia de los nuevos títulos de acuerdo con lo que exige el marco legal? Seguro que no. Entonces, ¿por qué esta reacción tan contraria a la verificación, y en especial a la evaluación realizada por ANECA?”<sup>4</sup>, se preguntaba recientemente Gemma Rauret, directora de la ANECA, en el diario *El País*.

Haciendo balance dentro del actual mapa de titulaciones se observa un importante desequilibrio entre la oferta y demanda formativas. Asimismo, se hace patente una redundancia simultánea entre las universidades y ciertas lagunas en el mapa actual de titulaciones, donde existen nuevas demandas y necesidades formativas y sociales sin atender de forma adecuada.

<sup>2</sup> Vid. [http://www.aneca.es/active/active\\_verifica.asp](http://www.aneca.es/active/active_verifica.asp)

<sup>3</sup> Es pertinente advertir que el RD. se aprobó a finales de 2007 y que en el 2010 ya no se podrán ofertar titulaciones oficiales que no estén adaptadas a esta normativa.

<sup>4</sup> [http://www.elpais.com/articulo/educacion/burocracia/ANECA/elpepiedu/20090202elpepiedu\\_3/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/educacion/burocracia/ANECA/elpepiedu/20090202elpepiedu_3/Tes/)

Como se verá más adelante, se da la paradoja de tener una oferta y estructura rígida de enseñanzas siendo la demanda cambiante. Resulta contradictorio, también, que mientras se ha incrementado en los últimos años el número de titulaciones (en muchos casos sin una demanda social y laboral debidamente justificada), se haya reducido drásticamente el número de alumnos en la enseñanza pública e incrementado ligeramente en la privada, mientras muchos estudiantes no ven satisfechas sus inquietudes formativas. Otro dato significativo se encuentra en el incremento del número de universidades. A día de hoy son 77; 50 públicas y 27 privadas<sup>5</sup>.

Por otra parte, la oferta de plazas en las enseñanzas está desigualmente distribuida a nivel territorial y universitario y escasamente relacionada con las tendencias de las demandas sociales y laborales del entorno local y global y sus características (Fundación Universidad-Empresa, 2005). Por ello, el incremento en el número de títulos y plazas en algunas titulaciones ha respondido a razones de oferta y no de demanda. La causa deriva, como venimos insistiendo a lo largo de esta comunicación, de una mala planificación y ausencia de coordinación efectiva, lo que ha generado importantes desequilibrios entre titulaciones, universidades, recursos y territorios.

En la actualidad, cerca de un centenar y medio de titulaciones son cursadas por casi un millón y medio de estudiantes. La mitad de ellas se ofrece de forma repetida en un elevado número de universidades, con el despilfarro en recursos públicos que ello conlleva y la consecuente variabilidad en el nivel de calidad formativa. La tendencia parece orientarse a un crecimiento de los desequilibrios entre la oferta y demanda en algunas ramas de conocimiento. Por ejemplo, casi un 30% de las enseñanzas cuentan con un nivel bajo de matrícula, un 40% con nivel medio y poco más del 30% un nivel alto. A la par, un 60% de las titulaciones posee sobre-oferta, mientras que un 25% muestra sobre-demanda.

Por ramas, en CC. de la Salud la demanda triplica la oferta; en CC. Sociales la demanda cubre prácticamente la oferta; en las Enseñanzas Técnicas la demanda supone el 81% de la oferta; en Experimentales el 70%; y, finalmente, en Humanidades el 62%. (Reques Velasco, 2006). Es obvio el desajuste existente en algunas ramas. Consideramos que estos datos debieran servir de referencia para afrontar la reorganización de las enseñanzas ahora en curso y la consecuente definición de la nueva oferta formativa.

Desde nuestro punto de vista, convendría hacer un uso más eficiente de los siempre limitados recursos públicos y ser más innovadores en la configuración de la nueva oferta, por ejemplo, de la rama de Humanidades. Ello no implica suprimir su oferta, pues la rentabilidad de su contribución social está sobradamente justificada, sino hacerla más atractiva<sup>6</sup>, reorganizarla y reorientarla. Algunos sectores universitarios ven en esta idea una estrategia de mercantilizar el conocimiento humanístico en la Universidad pública en el actual proceso de armonización europea; sin embargo, la necesidad de la excelencia del servicio público de educación superior y la mejora de la coordinación y planificación eficiente en el uso de los

---

<sup>5</sup> 70 universidades presenciales: 47 públicas y 23 privadas y de la Iglesia Católica. 5 universidades no presenciales: 1 pública (la UNED) y 4 privadas (la Internacional de la Rioja, la Internacional Valenciana, la UOC y UDIMA). 2 universidades especiales: la UNIA y la UIMP.

<sup>6</sup> Una política de becas y ayudas para estas enseñanzas podría fomentar su atractivo e incrementar el número de matrículas.

fondos públicos<sup>7</sup> deben establecerse como prioridades en la actual política universitaria nacional y autonómica.

Creemos necesario apostar por la actualización, modernización, diferenciación<sup>8</sup> y diversificación de la oferta universitaria. Esto implica hacer un esfuerzo por mejorar las estrategias de captación de estudiantes, en un contexto donde sólo existe alrededor de un 11,5% de movilidad en el territorio español en alumnos de nuevo ingreso<sup>9</sup>, a pesar del distrito universitario abierto y donde sólo disponemos de un 1,5% de estudiantes de origen extranjero (3.500 alumnos), en el curso 2006/07. Por tanto, competitividad interuniversitaria y apuesta por la internacionalización son dos retos de nuestras universidades. La “Estrategia Universidad 2015”<sup>10</sup> del Ministerio de Ciencia e Innovación apunta en esta dirección.

Teniendo en cuenta la situación evidenciada a lo largo de esta introducción-justificación, el objetivo que persigue este trabajo es mostrar el ajuste entre la oferta y demanda de los estudios en las Universidades españolas y el nivel de producción de graduados y su grado de empleabilidad en el contexto del EEES, desde un enfoque comparado con datos de la Comunidad de Madrid. La renovación del modelo económico de desarrollo de nuestro país, en la actual coyuntura de crisis, exige un cambio de estrategia productiva encaminada a aunar esfuerzos en la mejora de nuestro sistema educativo y una mayor transferencia del conocimiento y tecnología universitaria que redunde en innovación y, por ende, en una mayor competitividad económica.

## 2. MÉTODO

Se pretende clarificar el ajuste de la oferta-demanda en el sistema universitario español y más concretamente en el contexto de la Comunidad de Madrid, así como llevar a cabo un análisis descriptivo sobre la evolución de la producción de capital humano proveniente de las universidades y el nivel de empleabilidad.

Para elaborar los diferentes indicadores se ha utilizado como fuente de información principal las estadísticas proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el banco de datos Desván que facilita el Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Aunque con variación en función de los indicadores, el abanico de años contemplados para analizar la evolución de los

---

<sup>7</sup> Los rectores y los estudiantes han declarado en repetidas ocasiones que la adaptación de las Universidades españolas a Bolonia no puede ni debe hacerse a coste cero. La experiencia frustrada de reforma de planes de estudio del año 87 avalan dicha demanda. Ante tal insistencia, el Gobierno central aprobó a principios de año el “Plan de Acción 2009 para el apoyo y modernización de la universidad española”, en el marco de la Estrategia Universidad 2015, con una partida extraordinaria de 37 millones de euros, disponibles para becas universitarias de grado y máster para este año. Con lo cual el presupuesto para becas se ha visto incrementado en cuatro puntos porcentuales y pasa del 1,7% previsto a un 5,4%, lo que supone un total de 731 millones de euros para este fin en el presente ejercicio. También se han destinado 85 millones de euros para que las universidades puedan reformar sus infraestructuras y espacios, adaptándolos a las nuevas metodologías docentes de acuerdo al EEES. Sin embargo, parece que esta inversión no es suficiente para afrontar una reforma de tal calibre. Es necesaria, además, una mayor inversión en educación universitaria que iguale al sistema universitario español con la media europea y de la OCDE. Ello puede llevarse a cabo de forma gradual y por medio de indicadores (rendición de cuentas por objetivos). La participación de la financiación privada sigue siendo aún deficitaria en la Universidad española, a pesar de ello, muchos colectivos universitarios se posicionan en contra de su incremento dado que puede ir en contra de la autonomía universitaria.

<sup>8</sup> Por ejemplo, a través de la definición de un Modelo Educativo propio.

<sup>9</sup> La Politécnica de Madrid, Salamanca y La Rioja, son las universidades que mayor porcentaje de alumnos reciben de otras Comunidades Autónomas.

<sup>10</sup> Vid. <http://universidades2015.fecyt.es/>

diferentes indicadores abarca desde el año 1999 hasta el 2007. Otras fuentes utilizadas a lo largo de la comunicación provienen del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, de Reques Velasco (2006) y de Hernández Armenteros (2008).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Situación del sistema educativo universitario madrileño

En los últimos años, hemos asistido a un descenso generalizado en la matrícula en aproximadamente 180.000 alumnos a nivel nacional y 30.000 en la Comunidad de Madrid. En lo que se refiere a esta última, el descenso se hace patente en las carreras de ciclo largo (licenciaturas y arquitecturas o ingeniería superior), ya que en las de ciclo corto (diplomaturas y arquitectura e ingeniería técnica) se observa un ligero incremento pese a la disminución en el número total de universitarios.

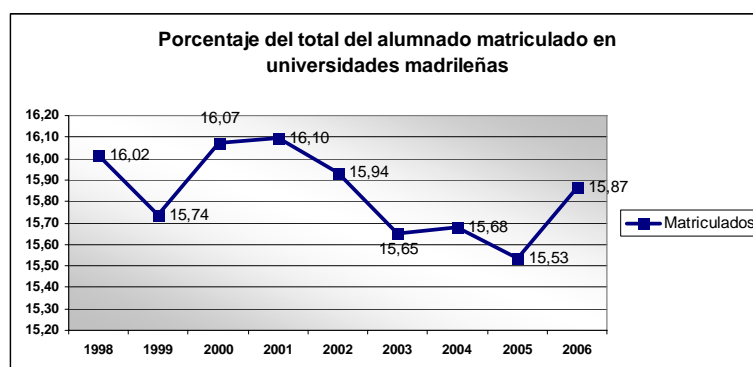
Tabla 1. Población universitaria de la CCAA de Madrid. Matriculados

Año	Matriculados						
	España	Madrid	Licenciatura	Diplomatura	Arquitectura e Ingeniería Superior	Arquitectura e Ingeniería Técnica	Doble titulación
98/99	1.580.158	253.077	148.801	38.433	39.666	26.177	
99/00	1.587.055	249.740	143.765	40.116	38.312	27.547	
00/01	1.554.972	249.939	140.164	42.367	38.619	28.789	
01/02	1.526.907	245.785	135.198	39.878	40.019	30.690	
02/03	1.507.147	240.171	128.804	39.418	40.381	31.568	2.585
03/04	1.488.574	232.997	124.452	39.352	38.886	30.307	5.229
04/05	1.446.879	226.871	120.084	39.333	38.082	29.372	6.384
05/06	1.433.016	222.592	116.882	40.028	37.021	28.661	7.926
06/07	1.405.894	223.079	118.201	40.724	36.469	27.685	9.370

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Respecto al número de alumnos matriculados en las Universidades madrileñas, es importante señalar, tal y como se recoge en el gráfico siguiente, que ha supuesto a lo largo de los últimos años aproximadamente un 16% del total nacional.

Gráfico 1: Representación universitaria de la CCAA de Madrid: Matriculados



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Tabla 1

El mismo descenso, evidenciado en el número de alumnos matriculados, se hace visible también en el número de egresados que contempla la tabla 2. Este declive se refleja en más de 10.000 alumnos a nivel nacional y 8.000 alumnos en el caso de la Comunidad de

Madrid. Este es un hecho relevante ya que casi todo el descenso se acumula en esta región. Igualmente, dentro de las universidades madrileñas la caída afecta exclusivamente a los estudios de licenciatura.

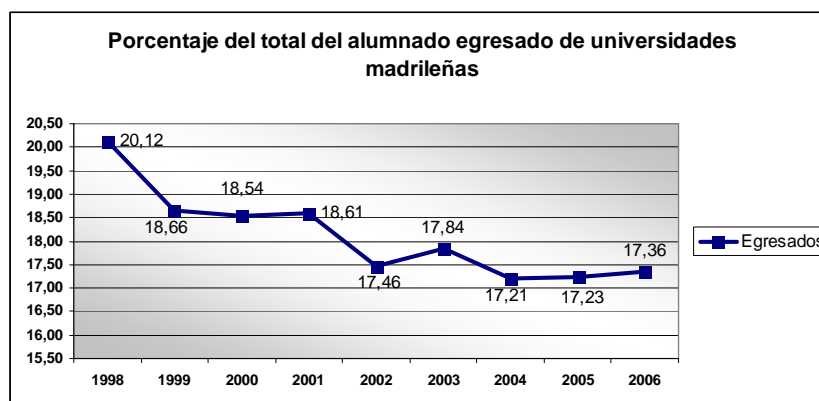
Tabla 2. Población universitaria de la CCAA de Madrid: Egresados

Año	Egresados							
	España	Madrid	Licenciatura	Diplomatura	Arquitectura e Ingeniería Superior	Arquitectura e Ingeniería Técnica	Doble titulación	
1998	202.529	40.744	25.982	8.124	3.872	2.766		
1999	208.543	38.919	23.696	8.277	4.125	2.821		
2000	204.904	37.986	21.004	9.528	4.496	2.958		
2001	208.216	38.742	21.857	9.328	4.363	3.042		152
2002	209.721	36.609	19.219	9.171	4.548	3.233		438
2003	205.142	36.606	19.265	8.934	4.725	3.172		510
2004	199.401	34.325	17.940	8.412	4.201	3.110		662
2005	193.221	33.291	16.692	8.806	4.227	2.888		678
2006	187.531	32.563	15.882	8.610	3.972	3.010		1.089

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

El gráfico 2 muestra un descenso del número de egresados de la Comunidad de Madrid respecto al total de egresados a nivel nacional en aproximadamente en un 3%. Los egresados madrileños han pasado de suponer un 20,12% en 1998 del total, a un 17,36% en 2006.

Gráfico 2. Representación universitaria de la CCAA de Madrid: Egresados



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Tabla 2

Por otro lado, en vistas a contribuir al desarrollo económico y social del contexto en el que el sistema universitario que está inmerso, consideramos que éste debe ofrecer una respuesta ajustada a las demandas sociales y laborales del entorno. Es por ello que las siguientes tablas recogen la demanda a partir del número de alumnos inscritos en las universidades madrileñas, la oferta de plazas por cada universidad y la diferencia entre la oferta y la demanda.

Tabla 3. Alumnos inscritos en el primer curso en las universidades de la Comunidad de Madrid

	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
TOTAL PÚBLICAS	42.125	41.996	41.589	43.168	40.277	41.261	39.399	38.873	39.061
Alcalá	4.517	4.367	4.230	4.043	3.851	3.756	3.855	3.931	3.639
Autónoma de Madrid	7.180	6.862	5.905	7.254	6.346	6.666	6.209	6.033	5.957
Carlos III de Madrid	3.235	3.704	3.758	4.253	4.183	5.120	4.160	4.050	3.834
Complutense de Madrid	17.692	17.488	17.465	16.127	15.185	15.214	14.901	14.280	15.097

Politécnica de Madrid	7.010	6.884	6.857	7.986	7.085	6.498	6.185	5.711	5.494
Rey Juan Carlos	2.491	2.691	3.374	3.505	3.627	4.007	4.089	4.868	5.040
TOTAL PRIVADAS	7.493	7.528	7.474	7.989	7.192	6.616	6.756	7.194	7.495
Alfonso X El Sabio	1.985	2.202	1.824	1.880	1.635	1.453	1.597	1.628	1.782
Antonio de Nebrija	536	478	447	493	312	327	288	262	277
Camilo José Cela			209	182	158	235	196	351	440
Europea de Madrid CEES	1.199	1.336	1.723	1.543	1.243	1.149	1.148	1.349	1.283
Francisco de Vitoria					384	360	387	473	575
Pontificia Comillas de Madrid	1.875	1.688	1.820	1.837	1.520	1.404	1.442	1.395	1.505
San Pablo CEU	1.898	1.824	1.451	2.054	1.940	1.688	1.698	1.736	1.633

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

En la tabla superior se muestra el descenso del número de alumnos inscritos en las universidades públicas madrileñas en el periodo comprendido entre los cursos 98/99 y 06/07, mientras que en el caso de las privadas y de la Iglesia Católica ha supuesto un ligero aumento en las matriculaciones.

Tabla 4. Oferta de plazas de las Universidades de la Comunidad de Madrid

	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
TOTAL PÚBLICAS	47.883	49.665	51.369	51.522	50.681	50.512	49.734	49.814	49.137
Alcalá	5.258	5.478	5.701	5.691	5.530	4.928	4.775	4.625	4.646
Autónoma de Madrid	8.351	8.252	8.454	8.459	8.350	8.410	7.860	7.565	7.494
Carlos III de Madrid	3.466	3.866	4.170	4.800	4.960	5.350	5.435	5.491	5.182
Complutense de Madrid	20.484	20.770	20.910	20.337	19.694	19.314	19.197	19.238	19.269
Politécnica de Madrid	7.724	7.564	7.474	7.269	7.107	7.165	6.872	6.897	6.761
Rey Juan Carlos	2.600	3.735	4.660	4.966	5.040	5.345	5.595	5.998	5.785
TOTAL PRIVADAS	9.803	9.990	10.196	12.010		10.196	9.487	9.820	9.776
Alfonso X El Sabio	2.345	2.400	2.400	2.270	2.320	2.100	2.145	2.145	2.220
Antonio de Nebrija	547	565	535	535	425	430	342	415	361
Camilo José Cela			206	1.100		550	550	900	850
Europea de Madrid CEES	2.550	2.575	2.825	3.300		1.780	1.665	1.745	1.545
Francisco de Vitoria					555	651	680	750	870
Pontificia Comillas de Madrid	2.166	2.030	2.050	2.105	2.225	2.205	2.295	2.265	2.285
San Pablo CEU	2.195	2.420	2.180	2.700	2.430	2.480	1.810	1.600	1.765

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Desván

A pesar del significativo descenso en el número de alumnos matriculados a partir del curso 98/99 (por cuestiones demográficas, fundamentalmente)<sup>11</sup>, las diferentes universidades a lo largo de la serie de años contemplada han disminuido ligeramente el número de plazas ofertadas. Esta diferencia entre la oferta<sup>12</sup> y la demanda se pone de manifiesto en la tabla siguiente:

<sup>11</sup> La proyección de población realizada a partir del análisis de la estructura demográfica hace prever una reducción continua en la cohorte de edad 18-22 años, lo que producirá un impacto negativo en la demanda formativa en los próximos años sino se lleva a cabo una apuesta por captar alumnado extranjero.

<sup>12</sup> Los indicadores de evaluación de la oferta universitaria a la luz de la demanda según Matín Reyes y Lacomba Arias (2008: 68) son: el porcentaje de alumnos que se matriculan en su primera opción sobre el total de plazas ofertadas ( $D^1$ ); el porcentaje de alumnos que se matriculan en primera opción sobre el total de alumnos matriculados de nuevo ingreso o grado de satisfacción de la demanda ( $D^2$ ); la nota media de acceso ( $D^3$ ); y el tamaño medio de la demanda. Por ejemplo, el grado de satisfacción de la Universidad Carlos III es de sólo el 54% en contraposición a la Universidad de La Rioja que supera el 96% en el curso 2006/07.

Tabla 5. Diferencia entre oferta y demanda de plazas universitarias

	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
TOTAL PÚBLICAS	5.758	7.669	9.780	8.354	10.404	9.251	10.335	10.941	10.076
Alcalá	741	1.111	1.471	1.648	1.679	1.172	920	694	1.007
Autónoma	1.171	1.390	2.549	1.205	2.004	1.744	1.651	1.532	1.537
Carlos III de Madrid	231	162	412	547	777	230	1.275	1.441	1.348
Complutense de Madrid	2.792	3.282	3.445	4.210	4.509	4.100	4.296	4.958	4.172
Politécnica de Madrid	714	680	617	-717	22	667	687	1.186	1.267
Rey Juan Carlos	109	1.044	1.286	1.461	1.413	1.338	1.506	1.130	745
TOTAL PRIVADAS	2.310	2.462	2.722	4.021		3.580	2.731	2.626	2.281
Alfonso X El Sabio	360	198	576	390	685	647	548	517	438
Antonio de Nebrija	11	87	88	42	113	103	54	153	84
Camilo José Cela			-3	918		315	354	549	410
Europea de Madrid CEES	1.351	1.239	1.102	1.757		631	517	396	262
Francisco de Vitoria					171	291	293	277	295
Pontificia Comillas de Madrid	291	342	230	268	705	801	853	870	780
San Pablo CEU	297	596	729	646	490	792	112	-136	132

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

Por tanto, a la luz de los resultados expuestos es importante señalar que aunque ha disminuido la demanda y las universidades han reducido la oferta, no lo han hecho en la misma proporción, ya que el exceso entre oferta-demanda ha aumentado progresivamente llegando a duplicarse. Igualmente, cabe señalar que el ajuste es mayor en las universidades privadas que en las públicas, en parte debido a que no ha habido tanta variación en el número de alumnos matriculados.

### 3.2. Análisis del mercado laboral en la Comunidad de Madrid

La situación económica de una región se refleja, entre otros indicadores, en las tasas de población ocupada que presenta. Los datos de la tabla que mostramos a continuación exponen cómo las tasas de desempleo en la Comunidad de Madrid son inferiores a los valores para el conjunto de España. Esta diferencia es de aproximadamente de un 2% como media en la serie de años contemplada. Es importante destacar cómo en la región madrileña se ha producido en estos años un aumento progresivo de la tasa de ocupación, con la consiguiente disminución de la tasa de desempleo, lo que refleja su liderazgo y dinamismo económico a nivel nacional. Por tanto, el papel que juega el sistema universitario madrileño en su territorio es capital.

Tabla 6. Tasas de población ocupada y desempleada

Año	Población Ocupada		Población desempleada	
	España	Madrid	España	Madrid
2001	92,43	94,03	7,57	5,99
2002	92,74	93,33	7,27	6,67
2003	92,64	94,05	7,36	5,95
2004	93,29	94,59	6,71	5,42
2005	93,20	94,75	6,80	5,25
2006	93,63	95,02	6,37	4,98
2007	93,70	96,09	6,30	3,91

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

Por su parte, la población ocupada se reparte a través de los diferentes sectores de actividad económica, tal y como se recoge en la siguiente tabla. Como se observa, el sector más representativo es el sector servicios seguido, en orden, por la industria, la construcción y la agricultura.

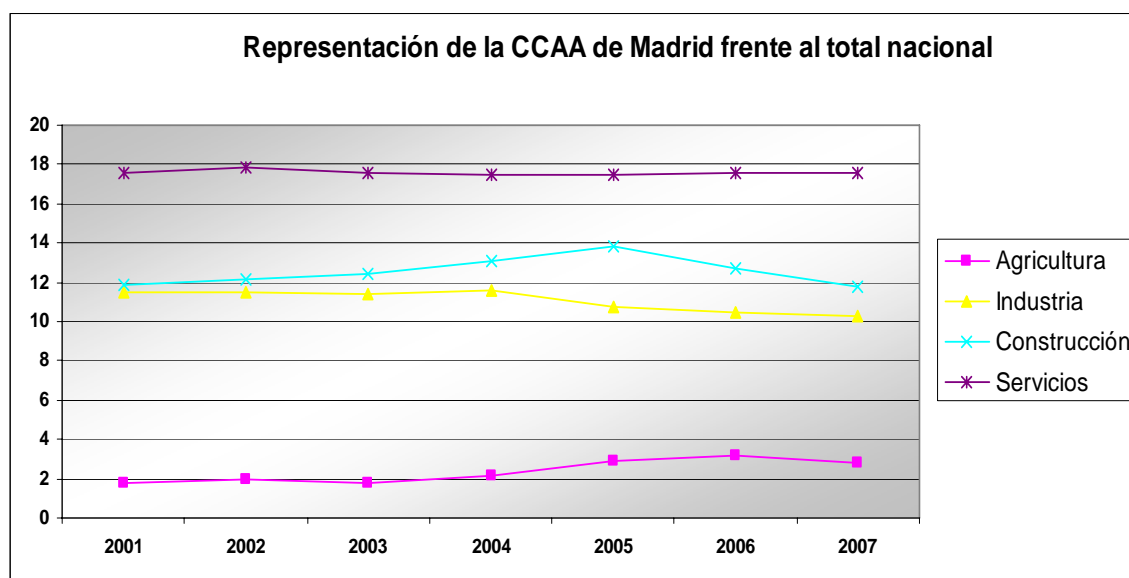
Tabla 7. Distribución de la población ocupada por los diferentes sectores de actividad económica

Año	Agricultura		Industria		Construcción		Servicios	
	Madrid	España	Madrid	España	Madrid	España	Madrid	España
2001	18,4	1.045,20	364,4	3.176,70	222,3	1.876,20	1.761,50	10.048,10
2002	19,8	995,4	367,4	3.190,70	241,5	1.980,20	1.863,50	10.464,00
2003	17,2	991	366,3	3.200,80	260,8	2.101,60	1.928,80	11.002,50
2004	21,6	988,9	372,7	3.210,90	295	2.253,20	2.016,20	11.517,70
2005	29,2	1.000,70	353	3.279,90	326	2.357,20	2.150,80	12.335,30
2006	29,9	944,3	344,9	3.292,10	323,4	2.542,90	2.278,90	12.968,40
2007	25,9	925,5	335,2	3.261,80	318,3	2.697,30	2.373,20	13.471,30

Unidad: Miles de personas. Media anual  
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Desván

De esta forma, en el Gráfico 3 se puede observar cómo el sector servicios llega a representar más del 15% del total de personas que en España trabajan dentro de este ámbito productivo. A su vez, la construcción toma valores próximos al 14% del total nacional y la industria aproximadamente supone un 10%. La población dedicada a la agricultura, aunque experimentó un aumento en el periodo comprendido entre el 2004 y el 2006, se vuelve a encontrar en tasas inferiores al 3%

Gráfico 3. Representación porcentual del número de personas dedicadas a cada sector económico en la Comunidad de Madrid respecto a las cifras nacionales



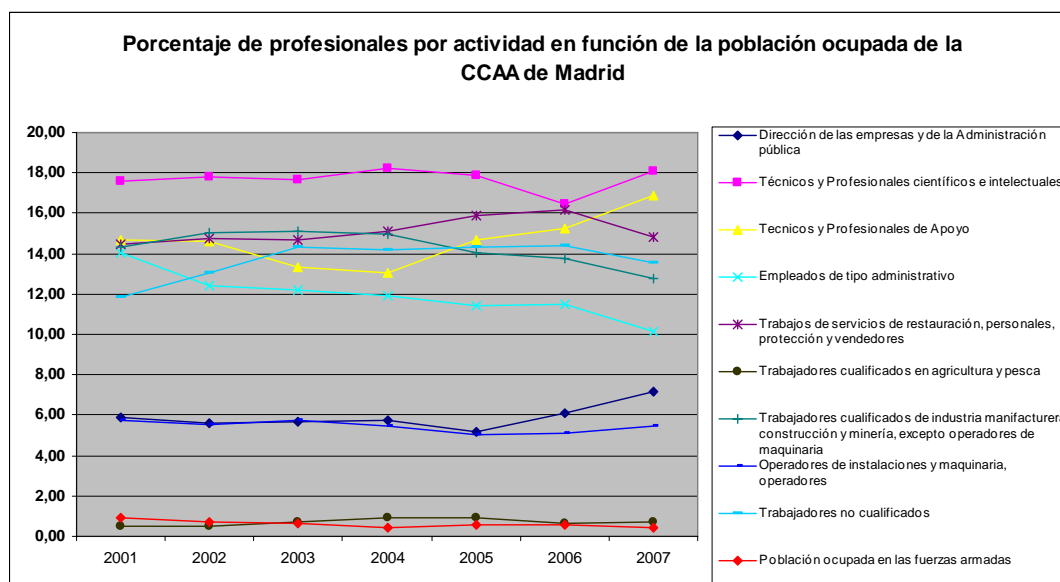
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Tabla 7

Dentro de los diferentes sectores, las principales profesiones a las que se dedica la población ocupada de la Comunidad de Madrid se recogen en el gráfico que sigue a continuación. Así, la mayor parte de la población ocupada son técnicos o profesionales



científicos e intelectuales, seguido de los trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores. Respecto a la evolución en la serie de datos contemplados, encontramos poca variación a lo largo de los años aunque se observa un incremento en técnicos y profesionales de apoyo y un descenso en empleados de tipo administrativo.

Gráfico 4. Distribución de ocupaciones por sectores en la Comunidad de Madrid



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

Para acceder a las diferentes profesiones, la formación y el tipo de estudios que presentan los trabajadores madrileños se recoge en la tabla 8. La mayor parte de la población censada en la Comunidad de Madrid con estudios de primer o de segundo grado tienen formación relacionada con profesiones liberales como son: ciencias sociales, salud y servicios sociales, magisterio y educación infantil, derecho y magisterio. Igualmente, un 13% de los madrileños poseen una formación técnica o industrial. Es importante señalar que dan sólo un 0,70% de los trabajadores poseen formación en agricultura, ganadería y pesca lo cual viene a confirmar los datos reflejados en la Tabla 7 que indicaban que el sector servicios es el más representativo en esta región y la agricultura el que menos. Igualmente, vemos un ajuste entre la profesión más representativa, es decir, la de técnicos y profesionales científicos e intelectuales y el tipo de estudios mayoritario que da acceso.

Tabla 8. Porcentaje de la población censada en la CCAA de Madrid por tipo de estudio

Estudios de primer y segundo ciclo	Número de Personas	% respecto al total
Derecho	116.247	8,45%
Magisterio y Ed. Infantil	108.240	7,87%
Ciencias Sociales	309.684	22,52%
Arte y Humanidades	115.782	8,42%
Informática	63.946	4,65%
Ingeniería	116.399	8,46%
Formación técnica industrial	190.931	13,88%
Ciencias	79.433	5,78%
Arquitectura o Construcción	37.680	2,74%
Agricultura, Ganadería y Pesca	9.573	0,70%
Salud y Servicios Sociales	149.681	10,88%
Resto de los Servicios	77.829	5,66%
<b>TOTAL</b>	<b>1.375.425</b>	<b>100%8</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Desván.

#### 4. CONCLUSIONES

La reordenación de las enseñanzas oficiales de las Universidades españolas en su proceso de adaptación al EEES ha traído a colación el debate, entre otros aspectos, de la adecuación de la nueva oferta académica a demandas sociales y laborales del entorno. Este hecho supone una excelente y decisiva oportunidad para planificar de forma racional los recursos y las enseñanzas universitarias sobre la base de criterios de calidad y excelencia, como únicos intereses a tener en cuenta. Por este motivo, este trabajo ha pretendido analizar el ajuste de la oferta-demanda dentro del sistema universitario español y, más concretamente, en el contexto de la Comunidad de Madrid teniendo presente las características sociales y productivas de este entorno y el momento actual de crisis económica.

A la luz de los resultados ha sido posible observar cómo en los últimos años hemos asistido a un descenso generalizado del número de alumnos matriculados y egresados en enseñanzas universitarias. En la Comunidad de Madrid dicho descenso se concreta en las titulaciones de ciclo largo, ya que los estudios de diplomatura y arquitectura e ingenierías técnicas –ciclo corto– se ha producido un ligero aumento. La enseñanza pública es la que sufre la mayor caída en el número de matriculaciones. Respecto a la oferta universitaria que realiza en las Universidades madrileñas, aunque se observa una disminución ligera del número de plazas ofertadas, este descenso no se realiza en la misma proporción que lo hace la demanda, llegando el exceso entre oferta-demanda a duplicarse en los últimos años.

Finalmente, analizando el mercado laboral de en la Comunidad de Madrid, cabe señalar que esta región presenta unas tasas inferiores de paro que el conjunto del país y dentro de la población ocupada la mayor parte de las profesiones responden a perfiles técnicos o profesionales científicos e intelectuales, lo cual puede considerarse un indicador del papel que juega el sistema productivo y universitario madrileño dentro del territorio nacional, sobretudo en el debate actual sobre la reforma del modelo económico y el papel que juega el conocimiento y la innovación como factor de competitividad y productividad, tal como indica la Estrategia de Lisboa.

Las propuestas de nuevos títulos que ofrezcan las universidades, su nivel de calidad, su carácter innovador, su adaptación a las competencias que demanda el entorno y los propios egresados; los recursos con los que cuentan los campus para la reforma, su diversidad y uso; el compromiso de los agentes implicados (gobiernos central y autonómicos, universitarios, empleadores y sociedad), serán elementos decisivos para aprovechar la oportunidad histórica que ofrece el Proceso de Bolonia de modernización y mejora de la misión y tarea formativa del sistema universitario español y madrileño.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2009). *Programa VERIFICA*. [http://www.aneca.es/active/active\\_verifica.asp#02](http://www.aneca.es/active/active_verifica.asp#02) (Consultado: 10/02/2009).
- FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (2004). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior*. PROYECTO EA2004-0009. Programa de Estudios y Análisis

de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia (Resolución de 23 de diciembre de 2003, BOE de 16 de enero de 2004).

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (2008). *La Universidad española en cifras*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2009). Desván. <http://www.madrid.org/iestadis/fijas/entradabancos/desvan.htm> (Consultado: 10/02/2009).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009). *EPA, Censo de Población y Vivienda, Gasto público en educación y estadística de la enseñanza universitaria*. [www.ine.es](http://www.ine.es) (Consultado: 10/02/2009).

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2008). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2008-09*. Madrid, Secretaría General Técnica MEPSYD. Subdirección General de Información y Publicaciones.

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2009). *Plan de Acción 2009 para el apoyo y la modernización de la universidad pública española en el marco de la Estrategia Universidad 2015*. [http://bolonia.fecyt.es/documentos/plan\\_accion\\_modernizacion.pdf](http://bolonia.fecyt.es/documentos/plan_accion_modernizacion.pdf) (Consultado: 10/02/2009).

RAURET, G. (2009). “La burocracia de ANECA”. En *El País*. 02/02/2009 [http://www.elpais.com/articulo/educacion/burocracia/ANECA/elpepiedu/20090202elpepiedu\\_3/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/educacion/burocracia/ANECA/elpepiedu/20090202elpepiedu_3/Tes/) (Consultado: 10/02/2009).

REQUES VELASCO, P. (Dir.) (2006). *Atlas digital de la España Universitaria. Bases para la planificación de la enseñanza superior*. Grupo Santander y Universidad de Cantabria.

VÁZQUEZ GARCÍA, J.A. (2008). “La organización de las enseñanzas de grado y postgrado”. *Revista de Educación*. Nº Extraordinario 2008 - *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008\\_02.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_02.htm)

# **LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN EL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y TECNOLOGÍA**

**Ana M<sup>a</sup> Porto Castro y M<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García,**  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Durante mucho tiempo no se escribió una historia de la ciencia en la que se incluyera la participación de las mujeres científicas que debían estar presentes en ella, sencillamente porque se ignoraba tal realidad (Solsona, 2001). Pero, ¿por qué las mujeres están menos representadas en el ámbito de la ciencia?, ¿cuál es la causa de que no se reconozcan sus contribuciones? A este respecto señala Santesmases (2001: 313-314) que “Las científicas más productivas, con carreras académicas más fructíferas o llamativas por los resultados que han obtenido y por su difusión, encuentran más dificultades que los científicos para obtener reconocimiento o lo que es lo mismo, tardan más tiempo en obtener los máximos grados académicos, si es que los alcanzan alguna vez”. Para Solsona (2002: 51) “la mayoría de las científicas fueron mujeres con autoridad en su época, pero estuvieron sometidas a mecanismos de desautorización social que las llevaron al anonimato, a la desaparición o infravaloración de sus obras o a lo que todavía es más peligroso, a la falta de legitimidad de su producción científica”.

Las cifras actuales revelan que las mujeres siguen estando menos representadas y reconocidas que los varones en el ámbito de la ciencia, que se sitúan en las categorías más bajas del escalafón profesional, permanecen en ellas más tiempo y que, con mucha frecuencia, poseen una cualificación superior a la requerida en su puesto de trabajo, aunque esto no implique para ellas un salario más alto. Ahora bien, la simple observación de los datos numéricos no es suficiente para explicar y proporcionar una visión adecuada de esta realidad.

“Los estudios sobre ciencia y género abarcan diversas áreas y cuestiones y en la actualidad están cobrando importancia a pasos agigantados; figuras olvidadas y aspectos de la historia de la ciencia hasta ahora no tenidos en cuenta, estrategias ideadas para aumentar la presencia de las mujeres en la ciencia y críticas a las supuestas características fundamentales de la ciencia han sido objeto de análisis y estudio desde perspectivas diferentes” (Pérez Sedeño, 2001: 417). Estos estudios se ocupan, en síntesis, de examinar desde distintas perspectivas, las relaciones existentes entre las mujeres y la ciencia.

Bajo este marco planteamos nuestro trabajo, en el cual pretendemos estudiar la situación de un grupo de mujeres con formación en el área de ciencias experimentales y tecnología a través del conocimiento de su trayectoria profesional, con el fin de detectar las barreras u obstáculos a los que han tenido que enfrentarse. Decidimos asimismo focalizar el trabajo con la utilización de la entrevista como técnica cualitativa para obtener información y acercarnos de forma significativa y profunda al objeto de estudio.

## **2. LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA CUALITATIVA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO**

La utilización de la entrevista tiene una larga historia en las ciencias sociales. A través de ella, la investigación social enmarca histórica y socialmente las experiencias personales de los sujetos entrevistados y busca comprender los procesos subyacentes a las valoraciones e interpretaciones subjetivas individuales.

En los estudios de género es bastante frecuente el uso de un enfoque cualitativo por su utilidad a la hora de analizar exhaustivamente la realidad y los problemas de las mujeres y porque permite poner de manifiesto los sesgos y las dificultades con los que éstas se encuentran, algo de lo que los indicadores numéricos son solo una muestra. Por lo que se refiere a las distintas técnicas de recogida de información cualitativa, la entrevista es una de las más utilizadas en los estudios sobre la situación de las mujeres en la ciencia y la tecnología (García de Cortazar y García de León, 1996; Santamarina, 2000; Pérez Sedeño, 2003; Fernández y Santesmases, 2002;...).

La entrevista tiene como objetivo obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004: 336). Según Sierra (1998:297) la entrevista “se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana)”.

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Objetivos**

El objetivo fundamental de esta investigación es utilizar la entrevista como técnica cualitativa para obtener información sobre la situación de las mujeres que cursaron estudios superiores en el área de ciencias experimentales y tecnología y que trabajan en este ámbito. Más

específicamente, pretendemos obtener un conocimiento en profundidad de la trayectoria de inserción en la vida activa de un grupo de mujeres con formación en el área de ciencias experimentales y tecnología, con especial atención a como percibieron esa inserción y su incidencia en su vida pública y privada.

### 3.2. Muestra

Trabajamos con una muestra de cinco mujeres seleccionadas mediante un muestreo de tipo intencional no probabilístico, que cursaron estudios superiores en el área de ciencias experimentales y tecnología y trabajan en sectores vinculados a esta área. Tienen edades comprendidas entre los 31 y 34 años y residen en la Comunidad Autónoma de Galicia.

*Cuadro nº 1. Muestra de mujeres entrevistadas*

<b>ENTREVISTADA Nº 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 32 años</li> <li>- Licenciada en Ingeniería Técnica Forestal</li> <li>- Monitora en un taller de empleo</li> <li>- Casada con 2 hijos</li> </ul>
<b>ENTREVISTADA Nº 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 34 años</li> <li>- Licenciada en Ciencias Físicas</li> <li>- Profesora de Tecnología en un centro de educación secundaria</li> <li>- Casada con 2 hijos</li> </ul>
<b>ENTREVISTADA Nº 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 34 años</li> <li>- Doctora en Ciencias Físicas</li> <li>- Experta en Protección Radiológica en un Instituto de Medicina Técnica</li> <li>- Casada con 1 hijo</li> </ul>
<b>ENTREVISTADA Nº 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 31 años</li> <li>- Licenciada en Ingeniería Técnica Forestal</li> <li>- Responsable del Departamento de Calidad de una empresa maderera</li> <li>- Soltera</li> </ul>
<b>ENTREVISTADA Nº 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 34 años</li> <li>- Licenciada en Ingeniería Técnica Forestal, especialidad Industria de la Madera</li> <li>- Ayudante de Incendios Forestales</li> <li>- Casada sin hijos</li> </ul>

### 3.3. Instrumento de Recogida de Datos

La técnica empleada para la recogida de información es la entrevista semiestructurada de carácter retrospectivo, en la que se pedía a las mujeres entrevistadas que hicieran una retrospectiva de su trayectoria formativa y profesional desde los inicios de su carrera universitaria hasta su situación profesional actual en un serie de aspectos considerados relevantes a la hora de conocer la trayectoria profesional de estas mujeres.

Para la realización de la entrevista se utilizó un guión en el que se recogían las principales cuestiones a plantear, dejando al mismo tiempo margen y libertad a las entrevistadas para desarrollar su propio discurso, añadiendo comentarios o realizando apreciaciones acerca de lo que se le preguntaba. Como se puede ver en el siguiente cuadro, el guión de entrevista utilizado consta de cinco grandes apartados.

*Cuadro nº 2. Esquema gui3n de la entrevista*

<b>APARTADOS TEMÁTICOS</b>	<b>INFORMACIÓN A RECOGER</b>
<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	Identificaci3n de las personas que van a ser entrevistadas, en relaci3n a variables como edad, titulaci3n y profesi3n.
<b>ITINERARIO PERSONAL</b>	Situaci3n familiar, roles, valores y cuestiones referidas a la conciliaci3n de la vida laboral y familiar.
<b>ITINERARIO FORMATIVO</b>	Conocimiento sobre el impacto de las fases tempranas de la carrera en el desarrollo profesional, valorando las motivaciones que influyeron en la elecci3n de estudios y profesi3n, modelos de referencia.
<b>ITINERARIO PROFESIONAL</b>	Cuestiones referidas a las amenazas y oportunidades a lo largo de la carrera profesional, expectativas y aspiraciones, posibilidades de promoci3n, perspectivas de futuro.
<b>OTRAS CUESTIONES</b>	Preguntas referidas a la situaci3n de las mujeres en el 3mbito de la ciencia y la tecnología.

### 3.4. Procedimiento de recogida de datos

Una vez establecido el contacto con las mujeres a entrevistar, se procedió a la realizaci3n de las entrevistas en el momento, lugar y espacio elegido por ellas. Al inicio de la entrevista la entrevistadora se presentaba y explicaba los objetivos que se perseguían y el tratamiento que se iba a dar de la informaci3n recogida, así como la posibilidad de acceder a los resultados del informe derivado de la investigaci3n. Del mismo modo, se informaba de la grabaci3n íntegra de la sesi3n como medio para facilitar su posterior análisis y se aseguraba el anonimato de la informaci3n proporcionada. Las entrevistas fueron grabadas en cinta magnetofónica y a continuaci3n transcritas literalmente. Se intentó reproducir en la transcripci3n escrita los rasgos de la entrevista, de modo que entre lo escrito y lo hablado existiera una similitud lo más estrecha posible, respetando los giros y expresiones de las entrevistadas.

### 3.5. Análisis de los datos

El análisis de la informaci3n obtenida a través de la entrevista puede variar de acuerdo con las distintas aproximaciones al análisis del discurso. No obstante, el objetivo comú n de todas ellas es identificar conjuntos de significados y de relaciones. Nuestra propuesta supone un análisis estructural del discurso, identificando los puntos que forman la estructura para buscar seguidamente las relaciones. En la organizaci3n de los resultados hemos tratado de reflejar de manera global los distintos apartados temáticos objeto de estudio, aludiendo en el discurso a las propias citas y expresiones utilizadas por las entrevistadas, intentando no perder la riqueza de las experiencias proporcionadas por las mismas.

### 3.6. Resultados

Las mujeres entrevistadas tienen una edad que oscila entre los 31 y 34 años, son licenciadas en Ingeniería Técnica Forestal y en Ciencias Físicas, desempeñan profesiones dispares y trabajan en sectores diferentes tanto en la administraci3n pública como en la empresa privada, con un buen salario. El trabajo es estable para la mayoría, aunque alguna tiene actualmente un trabajo temporal. La mayoría están casadas y tienen uno o dos hijos/as; una de ellas está soltera.

**Lo más valorado en su vida** es la familia y el trabajo. Tal es la importancia que tiene para ellas el trabajo que la mayoría no renunciarían a él bajo ningún concepto, aludiendo como razones: *“Sería incapaz de estar en mi casa y ser ama de casa”*; *“Pienso que no lo haría porque me parece que el trabajo te enriquece muchísimo. Intentaría compatibilizarlo siempre”*; *“Nunca renunciaría a mi trabajo totalmente porque necesito trabajar, sentirme útil”*. Sólo renunciarían a su trabajo dos de las mujeres entrevistadas y ello en casos excepcionales: *“Tan sólo renunciaría a mi trabajo por una enfermedad de un hijo o un familiar”*; *“Para mí el trabajo es muy importante y tan sólo renunciaría a él por motivos de salud de mis hijos o marido”*.

En cuanto a la **conciliación de la vida laboral y familiar**, a pesar de que casi todas cuentan con ayuda para realizar las tareas de casa y cuidar a sus hijos e hijas, reconocen que no es fácil compatibilizar su vida laboral y familiar, hecho que se agrava con el nacimiento de los hijos e hijas. A pesar de ello, no aparece de forma espontánea el conflicto entre el trabajo y la familia (si bien es cierto que nuestra muestra es un tanto atípica en ese sentido, también lo es el hecho de que trabajan solo en horario de mañana o por turnos), tan sólo en un caso parece que se vive de forma conflictiva compatibilizar el trabajo y el rol de madre de un niño que aún es pequeño: *“Yo antes trabajaba y trabajaba a destajo, un día salía a las 8, otro día a las 10, otro día me iba antes. Desde que nació mi hijo tuve que adaptarme a unos horarios. Cuando estoy con mi hijo, mi frustración es que no estoy en el trabajo, con lo que tengo que hacer..., me da la sensación de que no doy hecho las cosas. Cuando salgo tarde de una reunión siento frustración porque cuando llego a casa el niño ya está dormido”*.

A pesar de disponer de ayuda para realizar las tareas de casa, con independencia de la *“ayuda prestada por su pareja”*, siguen siendo ellas las que asumen las responsabilidades familiares. Todas coinciden en señalar que la maternidad supone un retraso en la etapa de mayor productividad profesional, sobre todo en la empresa privada y así lo manifiestan tanto las que trabajan en el sector privado como en la administración pública: *“En mi caso que tengo contratos temporales, por quedarme embarazada he perdido el trabajo o no me han renovado hasta que he dado a luz”*; *“En mi caso particular, al trabajar en la administración pública, la maternidad no supuso un retraso, pero si hay muchas madres que le puede suponer porque para muchos jefes cuatro meses de baja de maternidad le suponen un riesgo en su empresa”*; *“Hoy en día no hay oportunidades laborales y la maternidad es un hándicap a la hora de buscar trabajo puesto que la mayoría de los empresarios en el momento en que tienes hijos o estás embarazada no te contratan”*. Algunos testimonios incluso ratifican la necesidad de trabajar en la empresa pública para que la maternidad no suponga un obstáculo en la trayectoria profesional de las mujeres: *“La maternidad supone un retraso en la etapa de mayor productividad profesional de las mujeres, sobre todo en la empresa privada”*; *“Yo tengo amigas empresarias y ellas mismas no contratarían a una mujer embarazada, la única forma que tiene una mujer de conciliar su vida familiar es trabajando en la empresa pública”*.

**Los motivos que las han llevado a estudiar una carrera** del área de ciencias experimentales y tecnología son dispares, aunque el interés por este ámbito se hace entrever en las razones señaladas por cada una de las entrevistadas. La elección de estos estudios ha sido una decisión propia y han contado con el apoyo de su familia, aunque siempre la figura de la madre aparece como referente: *“Mi madre siempre me decía que tenía que hacer una carrera, tienes que estudiar, que hoy en día es muy importante que la mujer tenga un sueldo, no depender de tu marido”*; *“Mi madre siempre me decía que tenía que estudiar una carrera de ciencias porque tenía más salidas que otras carreras universitarias”*. Han sido pioneras en



sus familias, ya que ni los padres ni nadie de su círculo familiar más próximo eligieron estudios de este ámbito. Del mismo modo, ninguna de ellas recuerda sentirse discriminada por el hecho de ser mujer durante la etapa universitaria.

En cuanto a la **trayectoria profesional**, la mayoría han obtenido su primer puesto de trabajo después de un periodo como becarias en prácticas o por selección directa de la empresa a la que habían enviado el currículum. Trabajan en su mayoría en empresas del sector público o vinculadas a este ámbito y llevan trabajando una media de tres años, ocupando diferentes puestos que no son de responsabilidad. En ningún caso se consideran en una posición de desventaja respecto a sus compañeros varones, ni en salario, ni en lo que respecta a la valoración de sus capacidades o a la formación recibida en la empresa. No obstante, si se han sentido discriminadas a la hora de ser elegidas para un puesto de trabajo por ser mujeres: *“Recuerdo una vez que fui a una entrevista a una empresa lejos de mi provincia de residencia y me preguntaron si me importaría trasladarme y les dije que no me importaría. Después de toda esa conversación, me dijeron, de todas formas no se si te llamaremos porque ahora mismo necesitamos a alguien para producción, para planta y queremos que sea un chico, pero no renunciamos a hacer entrevistas a chicas porque igual en otro momento, necesitamos a alguien para oficinas, pero en planta ya tuvimos una chica, y bueno no encajó porque estamos hablando de una plantilla de señores de 50 años que no están por la labor de que les mande una chica recién salida de la carrera y una mujer menos. Entonces, no fue una sensación, pero si estaba claro que querían un chico para este puesto”*. Igualmente, se han sentido discriminadas por estar embarazadas: *“Cuando estaba embarazada de 4 meses y medio de mi primer hijo, el día que se me acabó el contrato, me enteré que estaban buscando un monitor para otro taller. Me presenté a la entrevista, sin comentar el hecho de mi embarazo puesto que no sabía si iba a continuar el proceso de selección, y fui seleccionada. En el momento de firmar el contrato, decidí hablar con el director para comentarle mi estado, porque es un dato que tiene que conocer no porque afecte al desarrollo de mi actividad pero bueno puede surgir algún problema, algún tipo de baja, y en ese momento decidieron darle la plaza al que estaba suplente. A la semana siguiente me presenté a otra entrevista no comenté nada sobre mi embarazo y si me dieron el puesto”*. Han sentido incluso discriminación al solicitar el período de lactancia: *“Tan sólo en una ocasión fueron vulnerados mis derechos como mujer trabajadora en lo que respecta a la lactancia materna, que en su momento se me fue denegada porque supuestamente, no estaba muy claro que tenía que ser durante o fuera del horario laboral. Además en mi trabajo las docentes con hijos tenemos flexibilidad horaria y ante esta situación de ventaja, muchos compañeros de profesión realizan comentarios como “Que suerte tenéis las mujeres, que yo siempre tengo que venir a las 8:30”, comentario que es habitual tan sólo en aquellos hombres que no son padres”*.

Cuando surge el tema de la **promoción en la empresa y el acceso en el escalafón jerárquico**, en el discurso de todas las entrevistadas se subraya que en sus casos particulares no tendrían ningún problema por ser mujeres y mencionan otros factores tales como la estructura de la empresa.... Aunque también una de ellas manifiesta que no tiene interés por ascender ni desempeñar un cargo, algo característico en todas sus compañeras de trabajo, tal y como lo expresa la entrevistada que trabaja como docente en un centro de educación secundaria.

En el discurso de las entrevistadas aparece como uno de los **aspectos más valorados de su trabajo** la satisfacción que éste produce en si mismo: *“La satisfacción que me produce el trabajo”*; *La flexibilidad horaria”*; *“El hacer cosas nuevas y relacionarte con la gente”*;

*“Hacer cosas diferentes cada día y la posibilidad de formarte continuamente y hacer cosas constructivas y que sirvan para todos”.* En palabras de todas las entrevistadas, en su profesión se definen como *responsables, competentes, buenas compañeras, trabajadoras*; una de ellas señala que su grado de implicación y responsabilidad en el trabajo es tal hasta el punto de que: *“Es muy difícil que descanse en mi casa sabiendo que tengo un problema en el trabajo. A día de hoy para mí el trabajo va a la par de mi vida, no puedo separarlo”.*

En cuanto a las **expectativas de futuro**, ninguna demuestra interés por ascender en su puesto de trabajo. Dos entrevistadas que en este momento tienen un trabajo temporal aspiran a lograr una mayor estabilidad: *“Por lo menos no ser un fijo discontinuo, que te permita estar más tranquila y no siempre con la angustia de que te quedan dos meses de contrato y que no sabes lo que va a pasar”;* *“Preparar oposiciones”.* Una de las entrevistadas desea cambiar de profesión *“Tengo posibilidades de cambiar de puesto pero todavía no tengo decidido lo que hacer”*, mientras otras dos desean continuar en su puesto, aunque no descartan la posibilidad de mejorar, bien trabajando en su lugar de residencia *“Me apetecería trabajar donde resido”* o cambiando de trabajo cuando surja la oportunidad: *“Por el momento continuaré en esta empresa, aunque no descarto la posibilidad de que un día surja otra cosa y me vaya”.*

Finalmente, en relación a su visión del **panorama laboral** de las mujeres especializadas en ciencias experimentales y tecnología, hay divergencia de opiniones; unas consideran que las cosas han cambiado favorablemente pero que todavía hay que progresar mucho más: *“Ni el mundo laboral no está todo bien de lo que nos gustaría y es verdad que siendo chica sobre todo para acceder a determinados puestos hay más dificultades”;* *“Poco a poco nos vamos habituando a ver a las mujeres en ciertos puestos. Yo creo que cada vez nos vamos adaptando y nos parece más normal y no se, pues, antes te ibas a una reunión del cluster de la madera y en general todos eran hombres, sin embargo ahora yo creo que cada vez hay más mujeres, por ello, si que veo que vamos avanzando”.* Hay quienes tienen una visión más pesimista: *“El panorama laboral de las mujeres en esta área no es nada fácil puesto que los empresarios no contratan a mujeres”;* *“Una mujer que quiera llegar muy arriba, desde luego no puede tener una familia. Tienes que estar en cuerpo y alma a tu trabajo, para llegar lo arriba que pueda llegar un hombre en esa misma situación. No puedes tener una familia porque la familia te resta tiempo aunque tengas mucha ayuda”.*

#### 4. CONCLUSIONES

Al analizar la información obtenida a través de las entrevistas destacamos las siguientes cuestiones: En primer lugar, en todas las mujeres entrevistadas sobresale su capacidad de esfuerzo y trabajo y su gran responsabilidad. Son mujeres que no se sienten inferiores, independientemente de las circunstancias personales. Todas han hecho lo que realmente les gustaba y se han sentido libres a la hora de tomar sus decisiones respecto a su futuro profesional y, en consecuencia, como personas. Todas han sabido aprovechar las oportunidades que se le han brindado, pero han tenido que esforzarse y dedicar mucho tiempo de su vida para llegar al lugar donde ahora están. Sus familias, y especialmente sus hijas e hijos son muy importantes, hasta el punto de llegar a renunciar a su actividad laboral por ellos si fuera necesario. En general, su trabajo es muy importante en sus vidas, y se sienten muy a gusto haciendo lo que hacen porque es realmente algo que le satisface. Todas reconocen que han tenido o tienen dificultades para conciliar su vida familiar y su vida laboral. Como dato general, sus aspiraciones profesionales tienen más que ver con la satisfacción del trabajo bien hecho y con la satisfacción personal que con las mejoras o promoción laboral concreta.

Finalmente, respecto a la situación de las mujeres especialistas en ciencias experimentales y tecnología destacan los cambios que indudablemente han acontecido en los últimos años, pero paralelamente subrayan que estos son todavía insuficientes. El futuro al respecto no lo ven muy claro si no se toman decisiones y medidas contundentes que apoyen a las mujeres y si no son las propias mujeres las que asuman que los cambios dependen, en gran medida de ellas mismas.

A luz de los resultados y conclusiones extraídos de nuestro trabajo pensamos que, junto a las medidas de carácter político, social, económico, educativo, que es necesario afrontar, se pueden sugerir posibles líneas futuras de acción: Propiciar medidas que faciliten real y efectivamente la conciliación de la vida familiar y laboral; Fomentar una educación y formación en igualdad para conseguir un cambio en las concepciones de mujeres y varones respecto a sus roles; Modificar la organización de las empresas que aún hoy siguen operando en base a conductas estereotipadas; Fomentar la formación de las mujeres en competencias en ciencias experimentales y tecnología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- FERNÁNDEZ, V. Y SANTESMASES, M<sup>a</sup> J. (2002). Ciencia y Tecnología en el CSIC.: una visión de género. *Revista Arbor*, 679-680, 455-474.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M. y GARCÍA DE LEÓN, M<sup>a</sup> A. (1996). *Sociología de las Mujeres Españolas*. Madrid: Editorial Complutense.
- PÉREZ, E. (2001). Retóricas sexo/género. En E. Pérez Sedeño y P. Alcalá Cortijo (Coords.), *Ciencia y género* (pp.417-434). Madrid: Universidad Complutense.
- PÉREZ, E. (2003). *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SANTAMARINA, C. (2000). *Las mujeres españolas ante el conocimiento científico y tecnológico*. Estudio realizado para el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (sin publicar).
- SANTESMASES, M<sup>a</sup> J. (2001). ¿Ciencias femeninas o carreras femeninas?. Hechos sin retórica en la participación de las científicas en la comunidad española de ciencias biomédicas desde los años 50. En E. Pérez Sedeño y P. Alcalá Cortijo (Coords.), *Ciencia y género* (pp. 313-328). Madrid: Universidad Complutense.
- SIERRA, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman.
- SOLSONA I PAIRÓ, N. (2001). Dos o tres cosas sobre la historia de las científicas. En E. Pérez Sedeño y P. Alcalá Cortijo (Coords.), *Ciencia y género* (pp.183-196). Madrid: Universidad Complutense.
- SOLSONA I PAIRÓ, N. (2002). Mujer y ciencia. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp.47-58). Barcelona: Graó.

# **CAMBIOS DE CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA EN ALUMNOS QUE PARTICIPAN COMO TUTOR DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICA Y QUÍMICA GENERAL EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS NATURALES EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA**

**Alejandra Nocetti de la Barra, *Universidad Católica de la Santísima Concepción-Chile***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Actualmente, Chile experimenta la masificación de la Educación Superior, y en este contexto preocupa la deserción universitaria producto de carencias en el ámbito cognitivo como producto de las desventajas socioeconómicas de los estudiantes de pregrado. Diversos estudios demuestran que la asesoría académica en etapas tempranas de la formación, en específico el desarrollo de tutorías y la estimulación de la interacción entre los estudiantes y docentes, resulta tener un impacto positivo sobre el rendimiento y por tanto, previene la deserción en el nivel universitario.

Los resultados de investigaciones de Olea y Pérez (2005), Narváez y Prada (2005), Scagnoli (2006) y Contreras et Al (2006), evidencian que procesos de tutorías se optimiza, si se desarrollan con modalidad mixta, es decir, sesiones presenciales apoyadas por una plataforma virtual y además, reconocen como clave para el éxito del programa, la comunicación y empatía entre los participantes, lo cual demanda procesos de capacitación y preparación específica.

Un estudio desarrollado recientemente en la Universidad del Bío Bío, Chile, constató que los alumnos de pedagogía, no cuentan con estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten un aprendizaje de calidad. Correa, E; Castro F.; Lira H (2004). Otro estudio evidencia que en su mayoría el estilo de aprendizaje que predomina es de tipo teórico, al margen de la especialidad cursada. Además, se ha encontrado que los alumnos de menor rendimiento tienden a actuar de manera más intuitiva y les cuesta más reflexionar sobre sus

procesos de aprendizaje. En otras palabras, manifiestan menos control sobre sus procesos cognitivos al momento de aprender. Camarero, F. et al (2000). Esto coincide con Monereo, quien afirma que la enseñanza del uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la medida que favorece la reflexión consciente, contribuye a la actuación exitosa del aprendiz.

Del mismo modo, Núñez et al (2006), señala que los resultados de una intervención en estrategias en el nivel universitario orientado a tener mayor conciencia y conocimiento sobre las estrategias implicadas en el aprendizaje, contribuyen a que los estudiantes sean más conscientes de lo que hacen y de su regulación en el momento en que se proponen aprender.

De acuerdo a los antecedentes anteriores, se estudió el impacto de la implementación de un programa de tutoría sobre el cambio de creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza en alumnos que desarrollaron el rol de tutor en las asignaturas de Matemática y Química General de la carrera de Pedagogía en Educación Media de Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile.

### **Objetivos de la Investigación**

- Desvelar las ideas iniciales de los estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje.
- Conocer las relaciones que los estudiantes establecen entre la enseñanza y el aprendizaje.
- Conocer los cambios en las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza y establecer el por qué de estos cambios.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Enfoque y diseño de la investigación**

La investigación se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo, en específico desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada. Raymond et al, (2008), Jones, D (2008) Trinidad et al. (2006). Se desarrolló un estudio respecto al cambio de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, producto de la participación como tutor en un programa de tutoría para apoyar el aprendizaje de alumnos de nivel inferior en las asignaturas de Matemática y Química General.

Se desarrollaron las etapas básicas de la Teoría Fundamentada, es decir, el establecimiento de codificación abierta, posteriormente se desarrolló la codificación axial, para luego, culminar con codificación selectiva que permitió establecer una categoría central o teórica, que explica el cambio de creencias de los sujetos en estudio.

### **2.2. Los Participantes**

Se trabajó con 6 tutores que se sometieron a un proceso de selección exhaustivo, correspondiente en su primera etapa a la aplicación de un test de estrategias de aprendizaje, luego se analizó su rendimiento en el área en que postuló a la tutoría (Química General o Matemática) y finalmente, se desarrolló una entrevista psicológica, a fin de evaluar en específico sus habilidades sociales y su interés por ayuda a otras personas en el aprendizaje.

### 2.3. Estrategia de producción de información

Dado que la intención del proceso investigativo fue captar el efecto que tiene el Programa de Tutoría, se optó por dos estrategias de producción de información: la entrevista en profundidad y el Focus Group. Las entrevistas colectivas tuvieron una duración en promedio de 1 hora y las entrevistas individuales en promedio tardaron 40 minutos.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Codificación Abierta

El proceso no fue lineal, el análisis y la codificación de los incidentes encontrados en los datos se produjo de modo iterativo, es decir, la ida y vuelta a las ideas permitió ir configurando algunas familias iniciales asociadas a los códigos sustantivos. Un incidente clave en este estudio corresponde a una discusión inicial sobre la forma en que los tutores enfrentarían la enseñanza, dejando ver una diferencia clara entre dos concepciones de enseñanza de los alumnos. Una de ellas más cercana a la transmisión de información y otra identificable con una concepción más cercana a la construcción de significados, producto de la interacción social, contextualizada al proceso de enseñanza aprendizaje.

El proceso de codificación culminó con un conjunto de códigos iniciales que se organizaron en familias que se presentan a continuación. En la figura 1, se puede apreciar las principales creencias de los alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza antes de participar en el programa de Tutoría.

*Figura 1. Códigos sustantivos y Familias asociadas antes de la participación en el Programa de Tutoría*

#### Concepto Enseñar

- Transmitir y explicar información y dialogar en torno a ella.
- Preparar clases según planificación preestablecida, seleccionando temas luego actividades entretenidas.
- Enseñanza controladora y centrada en contenidos.

#### Modelos de enseñanza

- Profesor Tradicional, más conceptual
- Profesor Tradicional, más explicaciones
- Profesor constructivista, estimula el diálogo
- Profesor constructivista, indaga en lo social

#### Concepto Aprendizaje

- Aprender de memoria, implica registrar información y aprenderla.
- Dificultades del aprendizaje dado poca ejercitación y tiempo dedicado al estudio.

#### Percepción como TUTOR

- Fortalezas: se me hace fácil la materia, me gusta ayudar a otros, tengo buenos rendimientos.
- Debilidades: qué hacer ante falta de comprensión de los tutelados, falta capacitación para "llegar a los tutelados", cómo no me involucre con el tutelado.

En la figura 2, se puede apreciar los conceptos e ideas asociados a la enseñanza durante la participación de los tutores en el Programa de Tutoría.

**Figura 2. Códigos sustantivos y Familias asociadas a la enseñanza durante de la participación en el Programa de Tutoría**

**Claves de la enseñanza**

- Conocer conocimientos previos alumnos y las causas de la falta de comprensión de los ejercicios.
- Escuchar activamente las necesidades, lo que piensa y siente el alumno.
- Importancia de aplicar la teoría a la vida diaria

**Preparación para la enseñanza**

- La planificación debe ser flexible y emergente, de acuerdo a las necesidades detectadas
- Los errores y dificultades son información de base para la preparación de la enseñanza
- Según el contenido y resultado de aprendizaje se planifican las actividades

**Relación Profesor - alumno**

- Necesidad de generar un clima de confianza para estimular el planteamiento de dudas
- Tener confianza para proponer otra forma de resolver un problema
- Importancia de la comunicación entre el profesor y el alumno

**Dialogo profesor - alumno**

- Uso de preguntas para orientar la toma de decisiones
- Uso de preguntas para advertir errores
- Uso de preguntas para estimular la reflexión del aprendiz
- Uso de preguntas para estimular la contrastación de estrategias de desarrollo de ejercicios

**Claves del Aprendizaje**

- Importancia de la ejercitación
- Relación mundo subjetivo y concepto a aprehender
- Encontrar relaciones del concepto con la vida cotidiana
- Relacionar concepto con vivencias personales
- Saber integrar conocimientos y establecer relaciones
- Evitar aprendizajes de memoria
- Buscar el aprendizaje comprensivo
- Construir explicaciones con ayuda de todos
- Ejercitar hasta que salga el resultado, perseverar
- Reflexionar sobre el por qué de los conceptos
- Poner atención a los detalles
- Comprender de donde vienen las fórmulas
- La dificultad provoca desgano en los alumnos con reprobación
- La dificultad provoca desafío en alumnos tutores
- Importancia de aprender junto con otros

En la Figura 3 se puede apreciar cambios en los conceptos que van experimentando los estudiantes producto de la participación como Tutor en el programa de tutoría.

**Figura 3. Códigos sustantivos y Familias asociadas cambios sobre la enseñanza durante de la participación en el Programa de Tutoría**

**Cambios de concepto de enseñanza**

- De transmisión de contenido a facilitador de aprendizaje.
- No consideraba la relación, ahora reconoce importancia de la relación
- Enseñar no es expresar ideas y los alumnos escriben
- De explicar contenido a detectar dudas y errores como base para el aprendizaje
- De enseñanza autoritaria a enseñanza centrada en las necesidades del alumno

**Efecto de tutoría sobre el tutor**

- Estimula el aprendizaje comprensivo
- Logro de aprendizaje de conceptos nuevos
- Idea de renunciar a aprendizaje de memoria
- Reconocimiento del aprendizaje comprensivo
- Estimula la reflexión sobre el propio aprendizaje
- Énfasis en la comprensión del por qué
- Búsqueda activa de explicaciones

**Cambios de elementos del aprendizaje**

- Importancia de encontrar los errores solo
- Reflexionar en conjunto sobre causas del error
- Causas del error: respuestas espontáneas, respuestas sin reflexión, aplicación de fórmulas sin comprender
- Importancia de superar el error con ayuda de todos
- Otras causas de error: falta de atención, desgano, creencias que "no va resultar"

**Enfrentamiento de dudas**

- Los tutelados que tienen dudas no las expresan
- Los tutelados no buscan ayuda
- Las dudas dan información sobre conocimientos previos.

**Causas del Fracaso académico**

- Flojera y falta de tiempo dedicado al estudio según dificultad.
- Creencias negativas sobre el aprendizaje relacionada con inasistencia y desgano en clases
- Dificultades para buscar ayuda y actitud de resignación
- Profecía de reprobación y falta de confianza en sí mismo
- Falta adaptación a las exigencias de la universidad

**Cambio de enfrentamiento de dificultad**

- Cambiar estrategias, es decir, formas de estudiar y aplicar fórmulas de modo comprensivo

### 3.2. Codificación Axial: dimensiones y propiedades

A continuación, en la figura 4 se puede apreciar la organización de los códigos anteriores en categorías de orden superior que describen los cambios experimentados por los alumnos tutores.

*Figura 4. Categorías asociadas a la participación en el Programa de Tutoría*

Código A Creencias iniciales sobre el Aprendizaje	Los estudiantes plantean que el aprendizaje está centrado en la memorización de contenidos y visualizan a los registrando información. La principal desventajas es la caducidad del conocimiento, ya que se pierde con facilidad y no se puede relacionar con otro. Por otra parte, están los que plantean que el aprendizaje es una construcción colectiva, por tanto, las actividades deben estar orientadas a compartir significados sobre los contenidos que se están trabajando.
Código B Cambio de creencias sobre el Aprendizaje	<p>Las alumnas tutoras cambian su concepto memorístico sobre el aprendizaje porque para enseñar conceptos hay que comprenderlos y no limitarse a memorizarlos. Se puede apreciar que su interés por enseñar a otros, determinó en ellas la necesidad de aprender comprensivamente y esta determinación las llevó a hacerse más conscientes de su propio aprendizaje. La experiencia de tutor aumento su reflexión sobre el aprendizaje de un concepto, qué pasos dan para conseguir la comprensión de estos.</p> <p>El aprendizaje se concibe paulatinamente como una experiencia de colaboración con otros-tutor-tutelados y entre ellos. En este contexto, las dudas se resuelven en conjunto. Esta experiencia cambia la actitud ante el error, el énfasis está en las causas de éste. Se constata que la falta de comprensión y las respuestas impulsivas o automáticas conducen al error, además, los alumnos se limitan a aplicar la formula y esto a veces no permite solucionar un problema. La tarea del tutor es motivar a comprender el error y así estimular la metacognición y autorregulación en el propio aprendizaje de los tutelados</p> <p>Por otra parte, inicialmente, los tutores corregían y explicaban los errores, paulatinamente constataron que el uso de preguntas podía ayudar a que los aprendices comprendieran sus errores.</p>
Código C Creencias sobre la Enseñanza	Los alumnos tutores reconocen que en su formación profesional las propuestas teóricas plantean la importancia de estimular las habilidades cognitivas en los estudiantes, sin embargo, al momento de expresar lo que hacen en situación de enseñanza, se puede apreciar que predomina un modelo didáctico centrado en la transmisión de contenidos. Esto contrasta con la concepción de una enseñanza para la comprensión y una planificación flexible y coherente con conocimientos previos y errores conceptuales.
Código D Contrastación de Modelos de enseñanza	Inicialmente, un grupo de tutores planteaba que había que enseñar, demostrando como resolver un ejercicio. Otro grupo de tutores, sugirió que ellos pensaban que era mejor dejar al estudiante intentar resolver un ejercicio y darle la ayuda en la medida que la necesitara. Conforme se desarrollaron las tutorías, las tutoras optaron por la segunda versión de la enseñanza que deja como principal actor al alumno y el profesor se constituye en un actor que posibilita, a través del diálogo y la formulación de preguntas, que los alumnos avancen hacia un aprendizaje comprensivo y reflexivo. De este modo, la formulación de preguntas puede ser utilizada con distintas intenciones didácticas que transforman sistemáticamente la concepción de la dificultad y también del error en los estudiantes y favorecen la autorregulación en el aprendizaje. Es así, que los principales cambios estuvieron dados por el tránsito desde una versión de la enseñanza centrada en la transmisión de información a una versión de la enseñanza que posibilita el aprendizaje comprensivo de conceptos.
Código E Cambios de creencias sobre la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La versión de la enseñanza centrada en la exploración de conocimientos</li> <li>- Las preguntas del profesor pueden ser instrumentos para estimular la reflexión sobre la toma de decisiones</li> <li>- Las preguntas pueden servir para orientar el reconocimiento de errores conceptuales</li> <li>- Las preguntas del profesor pueden posibilitar la autoevaluación del aprendizaje</li> <li>- La enseñanza exige una reflexión sobre las propias formas de aprender</li> </ul>

### 3.3. Codificación selectiva

De acuerdo al análisis y agrupación de los códigos anteriores, se hace posible el surgimiento de conceptos que se articulan para determinar el surgimiento de la categoría central en el ámbito del aprendizaje: el rechazo de la memorización y búsqueda de la comprensión, a nivel de la enseñanza, un modelo de enseñanza basado en la exploración de conocimientos y claves para la enseñanza.



### **3.4. Concepto I. Rechazo de la memorización y búsqueda de la Comprensión**

Se puede apreciar que el tránsito desde los aprendizajes memorísticos hacia aprendizaje comprensivo tiene relación con la constatación de que no es posible enseñar aquello que no se comprende. Esta constatación corresponde al fruto de la reflexión que gatilla en los estudiantes el asumir el rol de tutor, ellos en esta experiencia reconocen que reflexionan por primera vez sobre su propio aprendizaje y en este contexto, constatan que han aprendido de memoria algunos conceptos y reconocen que pudieron resolver los ejercicios que se les plantearon en las evaluaciones respectivas, sin embargo, en el contexto del desarrollo de la Tutoría tuvieron que volver aprender el concepto de modo comprensivo porque les provocaba inseguridad la falta de dominio conceptual y reconocían que habían optado por aprender mecánicamente estos conceptos en las ocasiones en que no comprendieron o no se interesaron por ello.

Por otra parte, relacionan el aprendizaje comprensivo con la reflexión del estudiante a partir de las preguntas que formula el tutor o enseñante, que al mismo tiempo estimula la discusión de distintos resultados, estrategias para llegar al resultado, el planteamiento de dudas y el cambio de actitud frente al error.

De acuerdo a la experiencia de los Tutores, una de los aspectos que se superaron durante el desarrollo del programa es la superación del miedo al planteamiento de las dudas, lo que se constituyó en un gran paso para los alumnos con antecedentes de reprobación, ya que en su mayoría no presentan sus dudas y en casos extremos, pensaban que las dudas las iban aclarar durante las evaluaciones, lo que se constituye en una idea irracional recurrente entre este tipo de estudiante.

Por otra parte, considerando que la comprensión es la clave para el aprendizaje, los errores se constituyen en una herramienta para aprender significativamente. Así el entendimiento del error lleva paradójicamente a una mayor comprensión del concepto que se está analizando y por tanto, favorece una mejor transferencia a otras situaciones o ejercicios nuevos.

Se pudo constatar que un obstáculo para el aprendizaje comprensivo en los tutelados es la falta de motivación por aprender los contenidos de las asignaturas, la inexistencia de conocimientos previos con que relacionar el nuevo conocimiento, la incapacidad de relacionarlo con el contexto. Del mismo modo, el aprendizaje bajo presión, es decir el desarrollo de sesiones de tutoría cercana a las evaluaciones desencadena en los sujetos la activación de la memoria mecánica como un recurso de emergencia ante la proximidad de la evaluación.

### **3.5. Concepto II. Modelo de enseñanza para la exploración de conocimientos y ayuda asistida**

Se puede apreciar un cambio en las ideas de los estudiantes sobre la enseñanza de contenidos en el ámbito de las Matemáticas y Química General. Se puede evidenciar que nuevamente el denominador común en el Modelo de Enseñanza centrada en la exploración de conocimientos, tiene relación con la reflexión del estudiante a partir de las preguntas que formula el tutor.

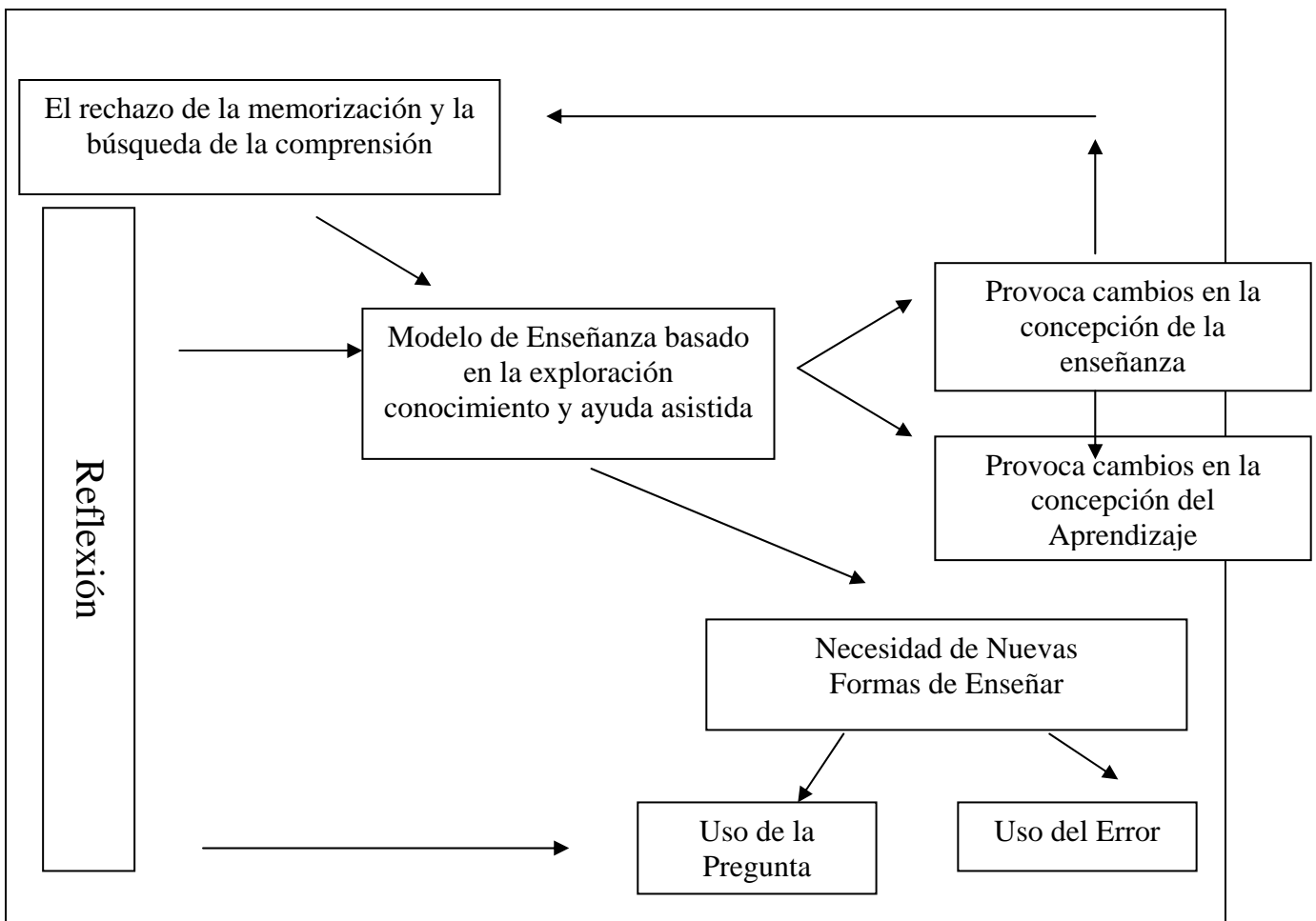
Existen al menos tres tipos de preguntas, las primeras tienen relación con proporcionar señales que le indiquen al alumno que se está equivocando. La idea es que el propio sujeto piense y se de cuenta del error y el por qué de este. Por otra parte, están las preguntas que formula el tutor para orientar la toma de decisiones del estudiante, que está aprendiendo el

concepto y finalmente, están las preguntas que se plantean para que contrasten entre ellos diferentes estrategias que utilizaron para resolver el ejercicio o resolución de un problema.

Cabe señalar, que en este modelo cambia la perspectiva del rol de profesor como del alumno, pero nuevamente el denominador común es que ambos desarrollan una mayor reflexión sobre sus respectivas actuaciones. El enseñante se preocupa de formular las mejores preguntas para estimular el aprendizaje comprensivo y esto lo obliga a reconocer su propia forma de entender el concepto y evaluar sus formas para resolver el ejercicio. Por su parte, las preguntas del enseñante, obligan al aprendiz a reflexionar sobre la comprensión del concepto y sus propias formas de enfrentar la resolución del ejercicio. Esta forma de interactuar entre profesor, alumno y contenido, favorece el aprendizaje de nuevos conceptos y la utilización de estrategias de resolución de ejercicios debido a que la lógica es el aprendizaje en colaboración.

En este contexto, no es difícil darse cuenta que el ambiente que se genera es de igualdad y por tanto, se reconoce el conocimiento del alumno como del enseñante, provocando una mayor autonomía en el alumno que está aprendiendo y de paso, fortalece las ideas que tiene en relación con que pueden aprender las Matemáticas y la Química General, según sea el caso. En la figura 5 se puede apreciar un esquema de las ideas señaladas anteriormente.

*Figura 5. Búsqueda de Nuevas Formas de Enseñar y su relación con el resto de los conceptos*



#### 4. CONCLUSIONES

Se logró constatar que el cambio de creencias de los estudiantes tutores tuvo relación con la experiencia de asumir como responsabilidad el logro del aprendizaje de los alumnos tutelados. El cambio de creencias sobre las formas de enseñar estuvo determinado por la reflexión en torno a las formas de aprender personales, reconociendo un tránsito desde aprendizajes memorísticos a aprendizajes centrados en la comprensión de los conceptos.

Este aprendizaje comprensivo es clave para la opción que las tutoras declaran en relación al modelo de enseñanza basado en la exploración de conocimientos, porque se fundamenta en la formulación de preguntas que estimulan la reflexión en el alumno tutelado, en cuanto a la toma de decisiones para resolver un ejercicio o problema, el uso de preguntas para advertir un error o buscar las causa de éste.

Este nuevo modo de comprender la enseñanza, determinó que la “pregunta” se constituya en una herramienta didáctica que posibilita el tránsito desde niveles de menor a mayor comprensión de un concepto en contextos de aprendizaje colaborativo. Es así que ante una misma pregunta, surgieron distintas respuestas, favoreciendo la comprensión centrada en la elección de distintas alternativas de solución.

Los hallazgos descritos anteriormente son coherentes con la literatura que señala que los aprendizajes de tipo autónomo, favorecen la capacidad de dirigir y monitorear el propio aprendizaje, es decir, estimulan la metacognición y, que las habilidades de aprendizaje autorregulatorio, pueden conducir a un mayor logro académico e incrementar el sentido de eficacia y que los cambios hacia una conducta más autorregulada están basados en procesos individuales y sociales o interpersonales. (Woolfolk, 2006). Lo anterior es coherente con estudios sobre metacognición en estudiantes universitarios, que señalan una relación entre el nivel de conocimiento sobre las estrategias, la autoestima y la motivación intrínseca por aprender.

Cabe señalar que el desarrollo del presente estudio descrito en este artículo tiene relación directa con acciones que pretenden mejorar los procesos de formación profesional de profesores. Se aprecia que actualmente aunque en las asignaturas se plantea que los estudiantes desarrollen competencias pedagógicas orientadas a lograr aprendizajes significativos, siguen tendiendo a aprender de memoria y lo que aún es más preocupante, siguen aprobando las asignaturas de la malla curricular sin una apropiación comprensiva de los conceptos. Esto denota una falta de coherencia entre los planteamientos teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza esperados para la formación inicial docente en Chile y lo que en la práctica se da como producto de la calidad de nuestras prácticas en el contexto de la formación inicial docente.

De este modo, los resultados de este estudio, dan origen a nuevos proyectos de investigación orientados a posibilitar la enseñanza centrada en la exploración del conocimiento para el logro de una mayor comprensión de los conceptos, que garanticen una actuación docente futura acorde a los requerimientos de la formación de los ciudadanos para el siglo XXI.

**REFERENCIAS**

- BAUDRIT, A. (2000). El tutor: procesos de tutela entre alumnos. Paidós Educador, México.
- CONTRERAS R., ALPISTE F. y EGUIA J (2006). Tendencias en la Educación: aprendizaje combinado. *Theoría*, año/vol. 15, Número 001. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile pp. 111-117.
- CAMARERO, F., MARTÍN DEL BUEY F. y HERRERO, J. (2000). Estilos y Estrategias de Aprendizajes en estudiantes universitarios. *Psicothema*, año/vol.12, número 004. Universidad de Oviedo, España pp. 615-622.
- GARCÍA, F., TREJO, R., FLORES, L. ROSETE, R., y RABACAN R. (2007). Tutoría: una estrategia que potencia la formación de profesionales. Editorial Limusa Editores, México.
- NARVÁEZ, M. y PRADA A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, Enero –Junio; año, Vol. 6, Número 111. Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 115-146
- NÚÑEZ J., SOLANO, P., GONZÁLEZ A. y ROSARIO P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, año, vol. 18, número 003. Universidad Oviedo, España pp. 353-358.
- OLEA E., PÉREZ P. (2005). Relevancia del Tutor en los programas a distancia. *Apertura*, Noviembre, año/vol. 5, Número 002. Universidad de Guadalajara, México. Pp. 6-19.
- POZO J. (2006). Nuevas formas de Pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Editorial Grao, de IRIF, Barcelona.
- SCAGNOLI, N. (2006). El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y Ciencia*, Septiembre –Diciembre, año/Vol. 14, Número 036. Universidad Autónoma de Aguas Calientes, México. Pp. 39-47.
- TRINIDAD, A., CARRERO V., y SORIANO, R. (2006). Cuadernos Metodológicos. Teoría Fundamentada. “Grounded Theory”. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- WOOLFK A. (2006). Psicología Educativa. Editorial Pearson Educación, México.
- RAYMOND E. (2008). Teorización anclada (Grounded Theory) cómo método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Consultada en: <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=37084412>
- JONES, D., MANZELLI H., PECHENY N. GROUNDED THEORY: una aplicación de la Teoría Fundamentada a la salud. Consultado en <http://investigacioncualitativa.cl/2008/01/teorafundada.html>



# **DIAGNÓSTICO DEL RENDIMIENTO ARITMÉTICO TEMPRANO EN EL AULA: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL TEST TEMA-3 A UN GRUPO NATURAL DE 3º DE EP.**

**M<sup>a</sup> Cristina Núñez del Río, *Universidad Complutense de Madrid***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La preocupación por los niveles de rendimiento de nuestros alumnos en áreas básicas ha sido puesta de relieve tras los resultados de los diferentes estudios de evaluación nacional e internacional (INE, 2007; INCE, 1998, 2001; INECSE, 2004a, 2004b, 2005). En concreto, en el área de matemáticas los resultados de PISA 2006 reflejan niveles ligeramente inferiores al rendimiento promedio de la OCDE, manteniéndose en la tónica de los resultados de las evaluaciones anteriores.

El aprendizaje de las matemáticas es uno de los pilares de la formación básica, una materia instrumental. Y es fácil explicar por qué, ya que en nuestra vida cotidiana están presentes en un sinnúmero de actividades: contar cosas, leer y escribir números, hacer cálculos... son tareas realizadas, casi sin “querer”, varias veces al día. Sin embargo, como otros aprendizajes que tienen lugar en etapas tempranas y que se automatizan, convirtiéndose en habilidades tan comunes y habituales que parecen naturales (como la locomoción o la lectoescritura, por poner dos ejemplos de ámbitos muy diferentes), su largo proceso de desarrollo y adquisición no está libre de dificultades, y éstas se reflejan, de alguna manera, y en ciertas ocasiones, en pobres niveles de rendimiento.

En la Comunidad Autónoma de Madrid, en el marco del Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables, surgido a raíz de los resultados obtenidos en la prueba CDI (realizada en mayo de 2005 a todos los alumnos de 6º de Primaria de la CAM), se publican los estándares (conocimientos esenciales) de matemáticas y de lengua que han de adquirir los alumnos de Educación Primaria, señalándose, en su artículo 4º, que deberán servir como

“referencia para la elaboración, adaptación o mejora de las programaciones didácticas, para la práctica docente, para la evaluación continua, para los planes de mejora que los centros elaboren y, de forma muy significativa, para mejorar los resultados en las evaluaciones externas que en su momento lleve a cabo la Administración Educativa” (resolución de 20 de diciembre de 2005, de la Dirección General de Ordenación Académica de la CAM).

La tarea de describir de forma pormenorizada estas destrezas indispensables entraña cierta complejidad. Básicamente, y de forma general, se establecen como dominios necesarios el cálculo básico (las cuatro reglas), la resolución de problemas (que implica necesariamente la comprensión lectora), el conocimiento básico del sistema numérico decimal, la medida del tiempo, el lenguaje geométrico elemental y los rudimentos estadísticos que les permitan comprender la información que llega desde los medios de comunicación. Por ello, los contenidos curriculares se dividen en varios campos: números y operaciones, magnitudes y medida, orientación espacial y geometría, organización de la información y resolución de problemas; además, se asocian a cada uno de los ciclos de la Educación Primaria, en función de la edad y del grado de capacidad y de desarrollo que van alcanzando los alumnos.

Si resulta compleja la tarea de describir las destrezas, sin duda, compleja será la evaluación en su totalidad, de manera que este trabajo se centra, concretamente, en el campo “números y operaciones” (con cierta representación de “magnitudes y medida”), dada su relevancia en el desarrollo inicial del pensamiento matemático. Por tanto, este estudio se propone conocer el nivel de rendimiento aritmético básico de un grupo natural de alumnos; en definitiva, se trata de elaborar y analizar el perfil de ejecución del grupo de alumnos, conjuntamente considerados, con el fin de adaptar mejor la enseñanza y optimizar sus niveles de rendimiento.

En concreto, los objetivos específicos de este estudio serán:

1. Establecer el nivel de rendimiento aritmético medio de un grupo natural de alumnos, en contraste con los datos normativos de su grupo de referencia.
2. Identificar, si existieran, las fortalezas y las debilidades del perfil de ejecución global, como grupo.
3. Proponer pautas de actuación didáctica que refuercen los aspectos que así lo precisen.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

Participaron en la experiencia 20 alumnos de un centro educativo concertado de la Comunidad Autónoma de Madrid, que constituyen un grupo natural de aula de 3º de EP.

### **2.2. Instrumento**

Se aplicó el TEMA-3 (Ginsburg y Baroody, 2007), cuyo coeficiente de fiabilidad promedio fue 0.92. La prueba consta de 72 elementos distribuidos en varios aspectos que valoran tanto habilidades como conceptos de carácter informal y formal.

El aspecto informal se valora a través de 41 ítems, distribuidos en cuatro componentes: a) numeración, que valora el dominio de la secuencia numérica, a través de tareas que

implican habilidades básicas y avanzadas de conteo y de enumeración; b) comparación de cantidades, que implica la habilidad de establecer distancias relativas entre los números; c) cálculo informal, donde se plantean sencillas situaciones de suma y resta con objetos concretos y después se valoran las habilidades de cálculo mental (no necesariamente automático), y, d) conceptos básicos, donde se considera el uso de la regla de cardinalidad, la comprensión de la constancia numérica, la aplicación de estrategias de conteo avanzadas y la comprensión básica del reparto de objetos. El aspecto formal se evalúa a través de 31 ítems, a su vez, también repartidos en cuatro componentes: a) convencionalismos de lecto-escritura de cantidades, b) dominio de hechos numéricos, donde se mide la capacidad de recuperar de forma automática el resultado de operaciones de sumar, restar y multiplicar, con cantidades de un dígito –las tablas-; c) cálculo formal, donde se valora tanto la seguridad como el procedimiento seguido, y, d) conceptos básicos relacionados con el sistema numérico decimal, evaluados a través de ítems que implican la comprensión del valor posicional y las equivalencias entre los distintos órdenes de magnitud.

Desde su aparición, las sucesivas versiones del TEMA (TEMA, TEMA-2 y TEMA-3) se han utilizado en diversas investigaciones, permitiendo conocer, describir y valorar la habilidad aritmética en situaciones y contextos variados. Su aplicación ha posibilitado la evaluación de las habilidades aritméticas de los niños en general (Blevins-Knabe, 1999; DiBella, et al., 2002; Hampton, et al., 2002; Núñez, 2007a,b), en diferentes entornos culturales (Huntsinger, et al., 1997, 1998, 2000; Song y Ginsburg, 1987; Zhou, et al., 1999), en sujetos con diferentes síndromes (French, 1995; Mazzocco, 2001; Mazzocco et al., 1999a, 2001; Núñez y Lozano, 2003, 2005; Núñez, 2007b), incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje en el área de matemáticas (Jordan, 1995; Teisl, et al., 2001); además, se ha empleado para estudiar diferencias de género a edades tempranas (Mazzocco et al., 1999b), y en relación con otras habilidades, como la música (Goeghegan et al., 1996).

### 2.3. Procedimiento

La aplicación del TEMA-3 se realizó de forma individual, a cada uno de los alumnos seleccionados, en una sala acondicionada para ello y dentro del horario escolar.

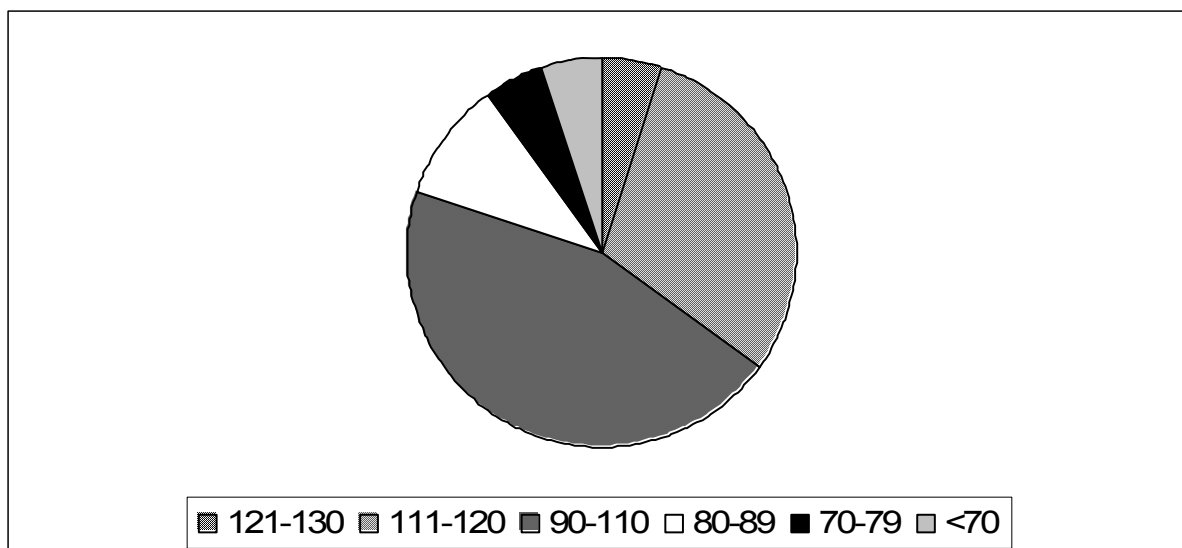
Con relación al análisis estadístico de los datos, para el contraste del rendimiento se aplicó la técnica del ANOVA simple para grupos independientes, tomando como variables dependientes tanto la puntuación total de la prueba, como las puntuaciones correspondientes a cada uno de los componentes; el estudio del rendimiento particular en cada ítem se valoró a través de las diferencias de proporciones de acierto, aplicando “Ji Cuadrado”.

## 3. RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se estructura este apartado de la siguiente manera: primero se presenta una visión general del nivel de rendimiento alcanzado por el grupo-aula objeto de estudio; el contraste con el grupo normativo permitirá conocer en qué medida los resultados obtenidos se corresponden con los esperables según su edad; en segundo lugar, el análisis del perfil de ejecución medio del grupo-aula concretará los aspectos superados, así como aquellos que necesitan refuerzo, que serán los que, finalmente, conformarán los objetivos de las orientaciones concretas para la intervención en el aula.

Figura 1.- Distribución del ICM del grupo-aula.





De modo general, se puede caracterizar el rendimiento de este grupo-aula de 3° de EP a través del conocimiento de los niveles individuales de logro. La figura 1 representa gráficamente la distribución de los resultados obtenidos por los alumnos reflejados en el Índice de Competencia Matemática (ICM; con una media de 100 y una desviación típica de 15) agrupados en función de las categorías de interpretación que ofrece el manual de la prueba (Ginsburg y Baroody, 2007; pág. 68). Se observa una gran presencia de la categoría de rendimiento “medio” ( $110 \geq \text{ICM} \geq 90$ ; 45%), seguido por las categorías de “por encima de la media” ( $120 \geq \text{ICM} \geq 111$ ; 30%) y “por debajo de la media” ( $89 \geq \text{ICM} \geq 80$ ; 10%), encontrándose el 15% restante repartido equitativamente en tres categorías: “superior” ( $130 \geq \text{ICM} \geq 121$ ; 5%), “pobre” ( $79 \geq \text{ICM} \geq 70$ ; 5%) y “muy pobre” ( $\text{ICM} < 70$ ; 5%).

Con el propósito de valorar el rendimiento medio de los alumnos del grupo de aula en la prueba de competencia matemática básica, TEMA-3, a través del análisis de varianza de un factor se contrastará la existencia de diferencias significativas entre las medias, tanto de la puntuación total, como de los diferentes componentes de la prueba. La tabla 1 muestra los datos descriptivos correspondientes a las medidas de las distintas variables en las dos muestras para cada uno de los componentes analizados, así como los valores de t encontrados y sus probabilidades asociadas.

Tabla 1.- Estadísticos de grupo y contraste t para la igualdad de medias.

	Gr	N	Media	$\sigma$	ET	Prueba t para la igualdad de medias		
						t	gl	Sig (bilateral)
Total TEMA-3	A	108	62,60	6,74	,65	-,580	126	,563
	B	20	63,55	6,57	1,47			
Numeración	A	108	22,11	,65	,06	-1,221	126	,224
	B	20	22,30	,57	,13			
Comparación	A	108	5,59	,56	,05	-,426	126	,671
	B	20	5,65	,49	,11			
Cálculo informal	A	108	6,30	1,01	,10	-1,425	126	,157
	B	20	6,65	1,09	,24			
	A	108	3,75	,53	,05	-4,886**	107	,000

Conceptos Informales	A	108	3,75	,53	,05	-4,886**	107	,000
	B	20	4,00	,000	,00			
Convencionalismos	A	108	7,76	,53	,05	-,736	126	,463
	B	20	7,85	,37	,08			
Hechos Numéricos	A	108	6,05	2,23	,22	-,751	126	,454
	B	20	6,45	2,06	,46			
Cálculo Formal	A	108	6,69	2,00	,19	,278	126	,781
	B	20	6,55	1,96	,44			
Conceptos Formales	A	108	2,49	1,33	,13	,124	126	,901
	B	20	2,45	1,43	,32			

Notas: Grupo A: Grupo normativo. Grupo B: Grupo de aula.

\*\* indica significación estadística de la diferencia de medias (ha sido la única que presenta desigualdad de varianzas en el contraste de Levene).

Se puede afirmar, tras el análisis de los datos, que el nivel de rendimiento aritmético del grupo de alumnos considerado es similar al de su grupo normativo de referencia, observándose sólo diferencias significativas, y a su favor, en el caso del componente “Conceptos Informales”.

En el empeño de profundizar en el conocimiento del perfil medio de ejecución de los alumnos que conforman este grupo de aula, se procedió al estudio del porcentaje de logro de cada uno de los elementos que integran los componentes del TEMA-3, realizándose análisis de “Ji Cuadrado” con el fin de valorar posibles diferencias entre ellos. La tabla 2 recoge los resultados obtenidos (sólo se presentan los datos relativos a los ítems en los que, al menos uno de los dos grupos, obtiene un porcentaje de logro inferior al 100%).

Tabla 2.- Porcentaje de logro en los ítems de la prueba TEMA-3 (ítems con  $f(x) < n$ ).

COMP. INFORMAL	GrA	GrB	X <sup>2</sup>	COMP. FORMAL	GrA	GrB	X <sup>2</sup>
<b>Conteo: Sec. Básica</b>				<b>Convencionalismos</b>			
<b>Conteo: Enumeración</b>				42. Lectura de números	97	100	.57
40. Enumeración (20)	94	100	1.16	43. Escritura números	94	100	1.17
<b>Conteo: Sc. Avanzada</b>				55. Lectura de números	84	85	.01
41. Sc. de 10-10(100)	99	100	.19	<b>Hechos Numéricos</b>			
45. Sc. partida (> 100)	91	95	.39	36. Resta (N-N; N-1)	98	100	.38
66. Contar de n en n.	27	35	.55	47. Suma (n<5)	71	95	<b>5.06*</b>
<b>Magnitud Relativa</b>				48. Mult. (Nx1; Nx0)	94	100	1.37
35. Línea nca. (100)	98	100	.38	50. Resta (M-N=N)	73	65	.55
60. Línea nca. (+100)	62	65	.06	51. S. (a+b=10; a+a<10)	58	65	.31
<b>Cálculo mental</b>				52. Suma (dobles)	78	75	.07
34. Contar del mayor	98	100	.38	61. Resta (10-N)	44	45	.02
62. Suma mental	69	80	.92	67. Suma (nºs grandes)	31	30	.02
65. Resta mental	41	45	.13	68. Mult. (Nx2)	58	70	.96
72. Resta mental	21	40	<b>3.22</b>	<b>Cálculo</b>			
<b>Conceptos Informales</b>				44. Suma sin llevadas	94	95	.01
39. Reparto equivalente	91	100	2.0	49. Alineación cuentas	97	100	.57
46. Rel. Partes-todo	84	100	<b>3.63</b>	54. Sumas y restas de 10	91	95	.39
				57. Exactitud de suma	83	75	.40
				58. Proced. de suma	81	80	.02
				59. Suma (nx10)	79	90	1.37

Leyenda:

Gr A: Grupo normativo

Gr B: Grupo de aula

\* significación al 0.05

63. Resta (nx10)	58	75	1.97
69. Exactitud de resta	45	25	<b>2.87</b>
70. Proced. de resta	39	20	2.62
<b>Conceptos Formales</b>			
53. Dec. en 1 centena	48	30	2.24
56. Centenas en 1 millar	32	25	.43
64. Valor posicional	49	65	1.71
71. Conmutatividad	19	25	.32

El análisis de los resultados muestra que sólo se obtienen diferencias significativas en el ítem relativo al conocimiento de hechos numéricos de suma con números pequeños (ítem 47; siendo mejor el resultado del grupo-aula frente al grupo normativo de referencia). Dos ítems merecen especial atención, ya que su diferencia se acerca a la significación a favor del grupo-aula. Se trata de los elementos que valoran el cálculo de sencillas restas mentales (ítem 72) y la aplicación del esquema partes-todo en la solución de problemas orales (ítem 46). También se observa cierta tendencia en este mismo grupo (aunque no significativa) a resolver los cálculos de resta por escrito (ítem 69) por debajo del nivel de ejecución esperable a su edad.

Finalmente, el rendimiento de este grupo-aula de alumnos de 3º de EP puede caracterizarse en función de las fortalezas y debilidades que se observan en su perfil medio de ejecución. Concretamente, con relación a las habilidades informales del rendimiento aritmético se manifiestan buenas habilidades de secuencia, aunque aún no se dominan para recitar, de forma automatizada, la secuencia de  $n$  en  $n$  (contar a saltos). El grupo, en su totalidad, supera la comprensión de conceptos informales básicos, como la aplicación del esquema partes-todo y el reparto equivalente a la resolución de situaciones planteadas oralmente. Sin embargo, se manifiestan ciertas dificultades para valorar distancias relativas entre cantidades cuando éstas están por encima de 100, al tiempo que se aprecian claros problemas para resolver restas de forma mental (cayendo los niveles de rendimiento a valores del 40%). En las habilidades formales los resultados reflejan el dominio del aprendizaje de los convencionalismos de lecto-escritura de cantidades (sin duda, precisan una atención especial los tres alumnos que aún cometen errores en estos elementos). Presentan una tasa menor de éxito las tareas de cálculo: tanto las que suponen la recuperación de hechos numéricos básicos, como las que implican la realización de las operaciones sobre papel (siendo mayores las dificultades en la resolución de la resta, como ocurre con el cálculo mental). Con relación a los conceptos formales se advierte falta de comprensión de la estructura decimal del número y su aplicación en las equivalencias entre los distintos órdenes de magnitud; tampoco manifiestan la asimilación de la propiedad conmutativa aplicada a la suma o a la resta en el seno de sencillos problemas verbales.

Sin duda, las orientaciones para la intervención deberán centrarse en estos últimos aspectos que conforman el conjunto de habilidades no superadas por este grupo aula. La propuesta se centra en reforzar la comprensión de la estructura decimal del número, ya que casi todas las dificultades manifestadas pueden beneficiarse de una atención específica y concreta a este tema central en la comprensión numérica y esencial para avanzar en el aprendizaje aritmético.

En concreto, se propone un enfoque lúdico, realizado en breves sesiones diarias, con el objetivo de reforzar las habilidades numéricas de este grupo-aula. Recomendamos el ábaco y la calculadora como herramientas al servicio de la agilidad y la representación numérica, y se plantea el uso de juegos comunes al servicio del aprendizaje matemático básico. Así, a través

del ábaco se trabajarán conjuntamente la representación del sistema numérico decimal y la resolución de cálculos mediante la manipulación de objetos concretos, experiencia que fortalecerá la comprensión de “las llevadas”, explicitando las relaciones entre los diversos órdenes de magnitud. A su vez, la calculadora, liberando al alumno de la carga atencional que requiere la tarea de cálculo, brinda la oportunidad de hacer múltiples ejercicios centrando la atención en la reflexión y la búsqueda de patrones de regularidad (por ejemplo, qué ocurre si sumo reiteradas veces 3, desde el 0; ¿puede decirse algo de la serie que resulta?). Especial y específica atención, en un tiempo concreto, limitado y constante, debe recibir el refuerzo de la adquisición de hechos numéricos, pilar de las habilidades de cálculo posteriores. El uso de juegos (dominós, parchís, concursos....) que incentiven el logro de respuestas rápidas y correctas, resaltando la velocidad y la seguridad en la recuperación de los resultados de combinaciones numéricas básicas facilitará la práctica (a veces tan costosa, por aburrida y tediosa) tan necesaria para dominar las habilidades de cálculo (a nivel mental y escrito).

Con anterioridad se ha mencionado las dificultades manifestadas por tres alumnos con los convencionalismos de escritura y lectura de cantidades. Conviene atender específicamente sus problemas, analizando la causa de sus errores para poder orientar su reeducación de forma concreta. Probablemente el ábaco resulte, también para ellos, una excelente oportunidad para comprender la estructura numérica y el valor posicional de las cifras, que les permita llegar a derivar las reglas que subyacen la lectura y escritura de las cantidades mayores.

#### 4. CONCLUSIONES

El test TEMA-3 ofrece datos estandarizados acerca del nivel de competencia matemática básica y un perfil de ejecución que permite caracterizar el desempeño de los alumnos en las habilidades matemáticas básicas. El análisis de los porcentajes de logro posibilita conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos (considerados como grupo) facilitando la adaptación de recursos didácticos y la planificación de actividades orientadas a la mejora del rendimiento en aquellos aspectos que así lo necesitan. A pesar de ser un prueba de aplicación individual, el atractivo de su cuidadoso diseño (evitando la interferencia de factores lingüísticos, por ejemplo) y su limitado coste temporal (se aplica, aproximadamente, en media hora) facilita su uso cuando se quiere disponer de una medida objetiva de rendimiento matemático en esta fase temprana de aprendizaje.

En concreto, para el grupo objeto de atención, el análisis de los resultados condujo a la propuesta de un programa de refuerzo, en el que a diario y en el grupo-aula, se insistiera de forma concreta y específica en los aspectos detectados como “flojos”. Se propuso la realización de breves sesiones diarias en las que, a través de ejercicios variados con planteamientos de situaciones problemáticas a resolver, bien en grupos pequeños, bien en el grupo entero, bien de forma individual, y en formato lúdico, a través de “retos” o “adivanzas”, se complementara las actividades matemáticas habituales, reforzando precisamente los aspectos en los que el rendimiento grupal decae: esto es, fundamentalmente los relacionados con la comprensión de la estructura decimal del sistema numérico, la realización de restas (tanto mental como escritas) y el dominio de hechos numéricos. Además, la explicitación verbal de las estrategias de resolución que siguen los alumnos que superan estas tareas puede resultar claramente beneficioso para sus iguales, promoviendo la reflexión acerca de las formas diferentes de abordar las tareas y el resultado al que conducen.

Finalmente, conocer el nivel de rendimiento objetivo del grupo, así como reflexionar y profundizar en aspectos relacionados con las características concretas de sus dificultades, puede repercutir favorablemente en la calidad de la atención pedagógica que el profesor puede ofrecer a su grupo de alumnos, considerados tanto individual como grupalmente, promoviendo la continua búsqueda de estrategias para mejorar su práctica docente.

## REFERENCIAS

- BLEVINS-KNABE, B. (1999). *Developing a measure of young children's core math skills*. Póster presentado en The meeting of the Cognitive Development Society, Chapel Hill, NC.
- DIBELLA, A., MONAHAN, S. y FRYE, D. (2002). *An evaluation of emergent numeracy strategy understanding: Development of a more sensitive measure at the Head Start assessment*. Póster presentado en The Head Start National Research Conference, Washington, D.C.
- Consejería de Educación: *Orden 5420-01/2005, de 18 de Octubre, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las destrezas indispensables*. BOCM, 3 de enero de 2006.
- Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica: *RESOLUCIÓN de 20 de diciembre de 2005, por la que se establecen los estándares o conocimientos esenciales de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, para los diferentes ciclos de la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*.
- FRENCH, K. (1995). Mathematics performance of children with spina bifida. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 14(1), 9-27
- GINSBURG, H.P. y BAROODY, A.J. (2007). *TEMA-3. Test de competencia Matemática Básica*. Madrid: TEA Ediciones. Adaptación española: Núñez, M.C. y Lozano, I.
- GOEGHEGAN, N. y MICHELMORE, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Australia Research in Early Childhood Education*, 1, 57-64.
- HAMPTON, V., PRABHU, R. y FRYE, D. (2002) *Assessment of emergent numeracy in Head Start development of a short form of the Test of Early Mathematics Ability (TEMA-2)*. Póster presentado en The Head Start National Research Conference, Washington, D.C.
- HUNTSINGER, C.S., JOSE, P.E., LIAW, F-R. y CHING, W-D (1997). Cultural differences in early mathematics learning: A comparison of Euro-American, Chinese-American and Taiwan-Chinese families. *International Journal of Behavioural Development*, 101, 371-388.
- HUNTSINGER, C.S., JOSE, P.E. y LARSON, S.L. (1998). Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young European American and Chinese American children? *Developmental Psychology*, 34, 747-756.
- HUNTSINGER, C.S., JOSE, P.E., LARSON, S.L., KRIEG, D.B. y SHALIGRAM, C. (2000). Mathematics, vocabulary and reading development in Chinese American and European American children over the primary school years. *Journal of Educational Psychology*, 92, 745-760.
- INE (2007). *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- INCE (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo Español. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- INCE (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: MEC.
- INCE (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: datos básicos*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- INECSE (2004a). *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados. PISA 2003*. Madrid: MEC

- INECSE (2004b). *Evaluación Pisa 2003. Resumen de los primeros resultados en España. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC
- INECSE (2005). *Resultados en España del Estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.
- JORDAN, N.C. (1995). Clinical assessment of early mathematics disabilities: Adding up the research finding. *Learning Disabilities Research y Practice*, 10 (1), 59-69.
- MAZZOCCO, M.M.M. (2001). Math learning disability and math LD subtypes: Evidence from studies of Turner syndrome, Fragile X syndrome and Neurofibromatosis Type 1. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 520-533.
- MAZZOCCO, M.M.M. y KELLEY, R.I. (2001). Preliminary evidence for a cognitive phenotype in Barth syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 102, 372-378.
- MAZZOCCO, M.M.M. y MYERS, G.F. (1999a). *The early neuropsychological phenotype associated with Turner syndrome*. Comunicación presentada en The annual meeting for the National Academy of Neuropsychology, San Antonio, TX.
- MAZZOCCO, M.M.M. y MYERS, G.F. (1999b). *No sex differences observed in math or visual spatial task performance in regular kindergarten students*. Comunicación presentada en The biennial meeting for the Society for Research in Child Development, Alburquerque, NM.
- NÚÑEZ, M.C. (2007a). Análisis del perfil de competencia matemática básica de alumnos con discapacidad intelectual a través de la aplicación del TEMA-3: Estudio de casos. *Actas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 427-432.
- NÚÑEZ, M.C. (2007b). Estudio de las dificultades de aprendizaje en el área de matemáticas: Diagnóstico y orientación a través del test TEMA-3. *Actas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 965-970.
- NÚÑEZ, M.C. y LOZANO, I. (2003). Evaluación del pensamiento matemático temprano en alumnos con déficit intelectual, mediante la prueba TEMA-2. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 547-564.
- NÚÑEZ, M.C. y LOZANO, I. (2005). Evolución del rendimiento matemático temprano en una muestra de alumnos con discapacidad intelectual, mediante la prueba TEMA-2. *Infancia y aprendizaje*, 28 (1), 39-50.
- SONG, M. y GINSBURG, H.P. (1987). The development of informal and formal mathematical thinking in Korean and U.S. children. *Child Development*, 58, 355-376.
- TEISL, J.T., MAZZOCCO, M.M.M. y MYERS, G.F. (2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low academic achievement in first grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 286-293.
- ZHOU, Z., CHENG, C. MOTTRAM, L. y ROSENBLUM, S. (1999). *Understanding informal and formal mathematical abilities in mainland Chinese and Chinese-American children*. Póster presentado en The biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Alburquerque, N.M.



# **MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE ÚLTIMO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO**

**Lorena Pastor Gil y Sara Serrano Díaz, *Universidad Complutense de Madrid***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El informe PISA (2003) pone de manifiesto que España es uno de los países con mayor índice de fracaso escolar de la Comunidad Europea. Nuestros alumnos están por debajo de la media de los países europeos más avanzados en la capacidad para comprender lo que se lee, en la redacción de textos y en materias instrumentales básicas.

El fracaso escolar se entiende como la incapacidad de un alumno para adquirir los conocimientos básicos. Un problema derivado de ello son las deficiencias en lectura, que provocan dificultades en el aprendizaje escolar y aprendizaje para la vida, corriendo riesgo de exclusión social (OCDE, 2001). Desde el punto de vista de la Teoría Adaptativa, el fracaso escolar se concibe como la manifestación en el/los alumno/s de cualquier tipo de dificultades en el aprendizaje o resultados educativos en un momento y en un área en concreto, explicándolo en función del mal ajuste de los tratamientos educativos a las necesidades de los estudiantes (García, 1997). Para poder adaptar las estrategias educativas a los alumnos, es necesario conocer las aptitudes (diferencias individuales) relacionadas con el tipo de resultados a lograr.

Así, para poder explicar el fracaso en comprensión lectora, Carroll y Snowling (2004), han asociado distintas habilidades lingüísticas al rendimiento escolar, afirmando que las dificultades de comprensión lectora están en el origen del bajo rendimiento escolar. De aquí que el escaso desarrollo de estrategias de comprensión pueda desembocar en fracaso escolar.



Así mismo, los alumnos que presenten dificultades de lectura se enfrentan a un peor funcionamiento del procesador semántico, a una baja comprensión lectora (Gonzalo San Nicolás, V., 2004) Este bajo rendimiento en lectura influirá en etapas posteriores, subrayando aun de manera más visible los problemas derivados de cambios propios de estas edades (11-14 años).

Nuestro estudio se basa en la enseñanza de las técnicas de Estudio en alumnos de 6º de Primaria para adquirir estrategias de comprensión lectora para el aprendizaje, necesarias no solo en el ámbito académico sino también para el aprendizaje a lo largo de la vida (Espacio Europeo de Educación Superior, 1998).

Las estrategias se relacionan con el aprendizaje, como una especie de reglas que permiten tomar decisiones en cualquier momento dentro de un proceso determinado, son operaciones del pensamiento enfrentado a la tarea de aprendizaje (Beltrán 2004).

Las estrategias de comprensión se entienden como “*un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto*”. (Puente, 1994, p 115).

Partimos siempre de poder distinguir alumnos de alta o de baja aptitud, en función de los resultados obtenidos en comprensión lectora, para abordar dicha problemática desde la *Teoría Educativa Diferencial* (García, 1991). Con la intención de que dichas aptitudes sean fortalecidas a través de una serie de estrategias y de modo transferibles a otras situaciones de aprendizaje (Rohrkemper y Corno, 1998).

En nuestro estudio se parte de la teoría educativa diferencial, para demostrar la estrecha relación entre el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora y los hábitos de estudio, así como su desarrollo

## **2. MÉTODO**

### **Objetivo**

Comprobar si una metodología basada en la enseñanza sistemática de la organización del estudio, puede repercutir en la mejora de la comprensión lectora de alumnos con alta o baja aptitud.

### **Formulación de hipótesis**

H1: La lectura de documentos sobre hábitos de estudios va a mejorar la comprensión lectora de los alumnos con alta aptitud y no va a mejorar en alumnos con baja aptitud.

H2: La clase guiada de entrenamiento en el aula va a mejorar la comprensión lectora de los alumnos con alta o baja aptitud.

### **Población y muestra**

La población de estudio se centra en alumnos y alumnas de 6º de Primaria de un colegio concertado de la zona Centro de Madrid. De los 53 alumnos seleccionados, no han participado 6: dos alumnos con necesidades educativas especiales , dos alumnos inmigrantes

con bajo conocimiento del idioma y dos alumnos que no completan los cuestionarios por falta de asistencia. Siendo nuestra muestra final de 47 alumnos: 21 chicos y 26 chicas.

Ambos grupos tienen similares características puesto que la agrupación es heterogénea, esto es, alumnos con altas aptitudes y con bajas aptitudes hacia el estudio y hacia la comprensión lectora.

## **Diseño**

Tenemos dos clases formadas por alumnos del mismo curso académico: 6° de Primaria (grupo a y grupo b). Utilizamos la metodología pretest – tratamiento – posttest. En cada una de estas fases se realiza:

1. **Pretest:** Para identificar la comprensión lectora de la que partimos, aplicamos un test individual (ECL-2) que nos proporciona un determinado percentil. Dicho test se aplicó al comienzo de curso, en el mes de Octubre.
2. **Tratamiento:** Durante un curso académico los métodos utilizados varían en función de la mediación utilizada:
  - Grupo de control: alumnos de una de las dos clases que se les suministra un cuadernillo resumen con diversas técnicas de estudio, basadas en la mejora de la comprensión lectora.
  - Grupo experimental: los alumnos del otro grupo además de recibir dicho cuadernillo, a lo largo del curso se trabaja con ellos las técnicas de estudio en el aula. Para enseñar las estrategias el profesor siguió una secuencia de pasos específica (*detallada en la descripción de los métodos*), teniendo en cuenta siempre la necesidad de los alumnos y los contenidos de enseñanza que deseaba transmitir.

Se identifica en ambos grupos estudiantes con altas y bajas aptitudes hacia el estudio y hacia la comprensión lectora.

Los métodos de intervención con los dos grupos de alumnos, no se concibe como sistema de ayuda exclusivo para alumnos con dificultades, sino que está planteado para toda una clase, de tal manera que se favorezca la integración de todos los alumnos, fomentando principalmente la capacidad comunicativa, mejorando la comprensión y la producción de mensajes escritos y orales, relacionados estrechamente con las técnicas de estudio. Destrezas instrumentales básicas para comprender y procesar información.

Los dos grupos de alumnos reciben, al mismo tiempo un cuadernillo resumen del método de técnicas de estudio propuesto, basado en el método impulsado por Robison: explorar el tema en su totalidad de forma global, preguntar sobre el tema, lectura detenida, resumen del contenido y repasar los contenidos comprendidos (EPLRR), que principalmente tiene como base la lectura y la comprensión. Uno de los grupos de alumnos trabaja dichas técnicas en el aula.

3. **Posttest:** Pasado un curso escolar, en el que se lleva a cabo un método de estudio específico para uno de los grupos, se vuelve a aplicar el test de comprensión lectora que se suministró al comienzo de curso, para comprobar el cambio o la mejora.

**Tratamiento y análisis estadístico de datos:**

Para realizar el análisis estadístico realizamos la **prueba t de Student** debido a que era la que mejor se adaptaba a las características que presentaban las variables y los datos recogidos.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	COMPRESIÓN LECTORA OCTUBRE	16,17	47	3,613	,527
	COMPRESIÓN LECTORA MAYO	17,81	47	3,797	,554
		N	Correlación	Sig.	
Pa r 1	COMPRESIÓN LECTORA OCTUBRE y COMPRESIÓN LECTORA MAYO	47	,822	,000	

A partir de la tabla podemos decir que *sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la comprensión lectora de los alumnos en el mes de octubre y la comprensión lectora adquirida por ese mismo grupo de niños en el mes de mayo*. Además, si nos fijamos en las medias que aparecen en la tabla anterior se puede deducir que debido a que la media del mes de mayo es mayor que la del mes de octubre, el programa seguido con los alumnos ha sido eficaz.

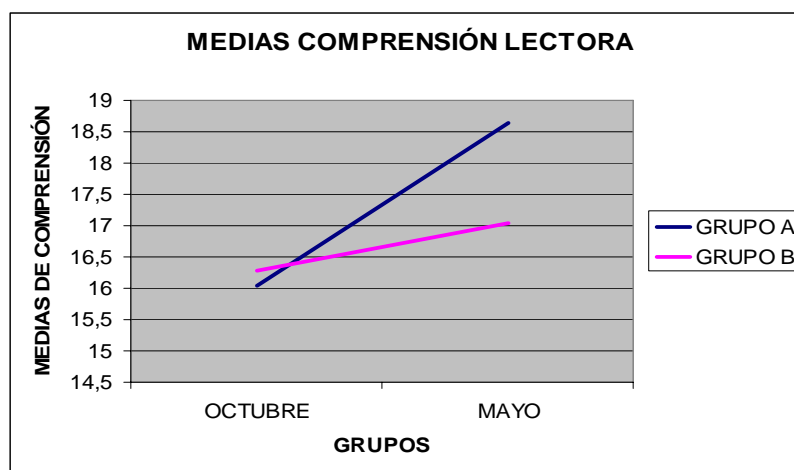
El análisis de varianza factorial ha resultado ser no significativo debido a que la interacción entre las variables *método* y *aptitud en mayo* no influyen sobre la comprensión lectora de los alumnos. Por tanto no existen diferencias significativas en la comprensión lectora de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables *método* y *aptitud en mayo*.

Podemos afirmar que tanto en el método como en la aptitud en mayo **existen diferencias significativas en relación al nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos**.

Respecto a las pruebas de contrastes posteriores, no se han podido llevar a cabo debido a que sólo hay dos grupos a comparar, y para este tipo de pruebas es necesario la existencia de, al menos, tres grupos.

GRÁFICO MÉTODO - APTITUD

COMPRESIÓN LECTORA		MEDIA
GRUPO A	OCTUBRE	16,04
	MAYO	18,65
GRUPO B	OCTUBRE	16,29
	MAYO	17,04



Según los resultados de la gráfica obtenida a partir de las medias de los sujetos, podemos observar que en ambos grupos A y B aumenta la media mejorando de Octubre a Mayo. Además, el grupo A (grupo con Método Guiado) mejora significativamente la comprensión lectora (de 16.04 a 18.65) mientras que el grupo B (grupo sin Método Guiado) pasa de una media de 16.29 a 17.04.

Esto nos lleva a concluir que el Método Sistemático o Guiado influye positivamente en la comprensión lectora de los alumnos.

El grupo B teniendo mejor media de comprensión lectora en Octubre casi no aumenta su media, esto puede ser debido a que un trabajo no sistemático de comprensión lectora no influya de manera favorable aunque los alumnos con buena comprensión lectora siempre aumentarán su media debido al desarrollo de estrategias autónomas durante el curso escolar.

### 3. PRINCIPALES RESULTADOS

La metodología basada en la enseñanza sistemática de la organización del estudio, repercute en la mejora de la comprensión lectora de alumnos con alta y baja aptitud porque existen diferencias estadísticamente significativas entre la comprensión lectora de octubre y de mayo.

La clase guiada de entrenamiento en el aula mejora la comprensión lectora de los alumnos con alta y baja aptitud, debido a que las medias en comprensión lectora en el mes de Mayo son superiores a las de Octubre. No existen diferencias significativas entre método y aptitud en relación al nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos, por lo que no podemos afirmar que hay interacción entre método y aptitud.

No podemos afirmar que la lectura de documentos sobre hábitos de estudios va a mejorar la comprensión lectora de los alumnos con alta aptitud y no va a mejorar en alumnos con baja aptitud, puesto que el análisis factorial es no significativo, la interacción entre las variables método y aptitud no influyen sobre la comprensión lectora. Esto es debido al escaso número de nuestra muestra. Sería conveniente realizar este tipo de investigaciones con varios grupos. Suponemos que la lectura de textos sobre hábitos de estudio beneficiará a los alumnos con alta comprensión debido a que sus estrategias de comprensión son mejores y esto les hace ser más autónomos.

Existe un elevado número de alumnos sin estrategias de comprensión lectora, dadas las características de nuestro centro (colegio concertado de clase media de la zona centro de Madrid), y el curso en el que se encuentran (6º de Primaria) en el que los alumnos deben de desarrollar un mínimo de competencias lingüísticas para poder enfrentarse a una nueva etapa educativa. Esto nos lleva a pensar, la necesidad de crear programas sistemáticos en el aula para mejorar las estrategias de comprensión lectora, mejorar los hábitos de estudio y el rendimiento escolar.

Al aplicar el cuestionario sobre hábitos de estudio “Sabes estudiar” de la mayoría de nuestros alumnos (con altas y bajas aptitudes) obtenemos resultados positivos sobre sus hábitos de estudio. Esto nos hace concluir que los sujetos no identifican las técnicas de estudio con las estrategias de comprensión lectora y cómo el desarrollo de dichas estrategias mejora las técnicas y beneficia el rendimiento.

Todo ello nos lleva a demostrar, dentro de la Educación Adaptativa, que parte del éxito o fracaso de los alumnos va a depender de la interacción del estudiante con la situación instructiva. Por lo que consideramos la planificación, organización y aplicación de un método guiado en estrategias de comprensión lectora, un método muy eficaz para poder solucionar las dificultades que pueden darse en un sujeto y en un momento determinado.

Un dato a considerar es el diagnóstico educativo para poder evaluar y recoger información acerca del nivel de alumno para poder diseñar y seleccionar el tratamiento más adecuado para cada estudiante en una determinada situación de aprendizaje.

Respecto al tratamiento: baja mediación (no guiado) y alta mediación o apoyo instructivo (método guiado), destacamos que el de baja mediación permite que el alumno de alta aptitud mejore y sea él quién decida la forma y el momento de conseguir sus objetivos; sin embargo, no se ajusta para los estudiantes de baja aptitud a quienes les beneficiará el desarrollo de una secuencia de pequeños pasos bien estructurados desde lo más sencillo a lo más complejo y con controles continuos. Nuestro estudio se engloba dentro de la teoría educativa diferencial explicando que dependiendo de la persona se beneficiará de un modo u otro de enseñanza. Debido al escaso número de muestra (nº de alumnos) tenemos que considerar con cautela nuestros resultados sin poder llegar a concluir que nuestro método guiado beneficia o interactúa con los sujetos de alta y baja aptitud.

Podemos afirmar a raíz de nuestro estudio, la importancia de la comprensión lectora como principal estrategia para el desarrollo de unas adecuadas técnicas de estudio. Es de igual relevancia las técnicas de estudio trabajadas en el aula mediante un método guiado, para poder desarrollar las estrategias de comprensión lectora que permitan a los alumnos (tanto de alta como de baja aptitud), afrontar un aprendizaje eficaz.

Como conclusión final, proponemos tener en cuenta este tipo de investigaciones para mejorar el rendimiento del alumno, las variables emocionales y la practica del profesorado, para llegar a una mejora de la calidad educativa. Proponemos pasar de “aprender a leer” a “leer para aprender”. (Baker & Brown,1984; Palincsar & Brown, 1984).

## REFERENCIAS

- BAKER, L. & BROWN, A.L. (1984a). Metacognitive skills of reading. In P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research. Vol. I*. New York: Longman.
- BAKER, L. & BROWN, A.L. (1984b). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Eds.), *Understanding reading comprehension*. Newark: International Reading Association.
- BARRENA GONZÁLEZ, J. (2001). *Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio: recursos cognitivos de aprendizaje impulsados por el maestro de audición y lenguaje*. Campo Abierto Revista de Educación Facultad de Educación Universidad Extremadura. Diputación de Badajoz
- BELTRÁN, J. A. (1993). *Procesos y estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Ed. Síntesis. S.A.
- BELTRÁN LLERA, J.A. (2003). *Estrategias de aprendizaje*. Revista de Educación (Madrid), 332: 55-73
- BENNETT, N. Et al. (1986). *The quiality of pupil learning experiencies*. London: LEA.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- CARROLL Y SNOWLING, M. (2004). *A prospective study of the relationship between specific languge impairment, psychological disorders and reading retardation. Journal of Child Psychology*, 31.
- CASTILLO ARREDODO, S. (1997). *Técnicas de estudio: su integración en el currículum*. Madrid. UNED.
- CORNO, L. Y SHOW, R.E. (1986). *Adapting teaching to individual differences among learners*. En C.M. Wittrock (ed.). *Hadbook of research on teaching*. London: MacMillan.
- DOYLE, W. (1979). *Clasrooms tasks and students abilites*. En P.L. Peterson y H.J. Walberg (eds.) *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkerley, CA: McCutchan.
- GARCÍA, M. (1991). *Proyecto Docente de Pedagogía Diferencial*. Dpto. M.I.D.E.. Universidad Complutense, Madrid. Doc. no publicado.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo de Educación, en adelante LOE.
- NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Ed. Santillana.
- NISBERT, J. (1991). *Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar*. En Monereo, C. (copilación). *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casls/Comp, 11-19.
- OTERO, J., CAMPANARIO, J.M. & HOPKINS, K.D. (1992). The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*.
- PALINCSAR, A.S. & BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*.
- PALINCSAR, A.S. & BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*.
- PARDO MERINO, A., RUIZ DÍAZ, M.A. (2000). *SPSS 13 Guía para el Análisis de datos*. Mc Graw H. L.
- PUENTE, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- PUENTE, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- PUENTE, A. (2001). *El viaje de las letras y los problemas de lectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROBINSON, F.P. (1961). *Effective study*. New York: Harper & Row.

SANTIUSTE BERMEJO, V. y BELTRÁN LLERA, J.A. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid. Ed. Síntesis.

THOMAS, E.L. y ROBINSON, H.A. (1979). *Duplicator master for improving reading in every class*. Boston: Allyn & Bacon.

TIERNO, B. (1999). *Las mejores técnicas de estudio*. Editorial Vivir mejor. Ediciones Temas de Hoy. S.A.

# **EL CRITERIO DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN**

**Carolina Pérez, *Universidad de León***

## **1. JUSTIFICACIÓN**

La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en el Documento: Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, señala en la Parte 1: Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las instituciones de educación superior, en el su apartado 1.5., los recursos necesarios para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con estas directrices europeas, el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007), establece en el ANEXO I los apartados de la memoria de diseño de los títulos oficiales que tiene que presentar las universidades para su verificación haciendo referencia a los sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes en su apartado 4.3. Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados. Asimismo, y de acuerdo con dicho RD, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) pone en marcha el denominado Programa Verifica, proceso de evaluación ex-ante, donde también concreta la importancia de este aspecto.

El Programa AUDIT de ANECA, implica una fase de compromiso de la Universidad con el desarrollo de un Sistema de Garantía Interna de Calidad que impulse la cultura de calidad, lo que supone el reconocimiento de la importancia de la calidad para la institución y de la garantía de calidad en sus actividades haciendo especial incidencia en los procedimientos de orientación de las enseñanzas a los estudiantes.

Por tanto, uno de los aspectos que está adquiriendo gran relevancia como criterio necesario para el diseño de los nuevos títulos enmarcados dentro del Espacio Europeo en Educación Superior, así como en los Sistemas de Garantía de Calidad (SGC) de las



Universidades, es el criterio sobre la orientación que reciben los estudiantes una vez matriculados.

Desde esta idea, se podría plantear un sistema de orientación basado en unos principios reales que pretenden establecer mecanismos eficaces y que se aplican en las universidades con resultados que permiten conocer su grado de utilidad y necesidad. Pero también corre el riesgo de convertirse en un proceso sistemático simplemente con el fin de dar respuesta a un objetivo estratégico de la propia universidad y de cubrir un aspecto de obligado cumplimiento para la verificación de los títulos.

Esta cuestión ha sido debatida en la Universidad de León (ULE) y pretende responder al primer enfoque, en relación a cómo dar una respuesta real a una necesidad de orientación dirigida a los estudiantes, sin olvidar su utilidad estratégica actual. De esta forma, el planteamiento de Plan de Acción Tutorial (PAT) de la ULE pretende ser un proceso, no solamente sistemático y que responda a una necesidad urgente actual, sino un sistema de orientación al servicio del estudiante con la implicación de los responsables activos de llevarlo a cabo. Estos mecanismos deben formar parte de la organización general de la Universidad y estar en continuo proceso de a) detección de necesidades, b) adaptación y c) actuación.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo principal de este estudio es analizar en qué medida el PAT de la ULE da respuesta a una necesidad de orientación e información de los estudiantes, y en qué medida es utilizado como un criterio de mejora continua dentro del SGC y en el diseño y revisión de los títulos. Asimismo, conocer cómo se ofrece y qué aspectos del mismo se pueden mejorar. También se pretende conocer la visión de los usuarios directos, estudiantes y profesores, que utilizan el PAT, así como conocer su grado de satisfacción y buscar nuevas estrategias que nos permitan mejorar en este sentido.

## **3. METODOLOGÍA**

Para la consecución de estos objetivos se han realizado las siguientes tareas:

### ***1. Análisis de situación sobre el funcionamiento del PAT en la ULE***

Para el seguimiento del funcionamiento del PAT, se ha realizado un análisis **DAFO** (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) teniendo en cuenta las opiniones de los coordinadores y profesores que participan en el PAT a través de entrevistas, así como la opinión de los estudiantes a través del cuestionario de opinión.

### ***2. Aplicación del cuestionario dirigido a los estudiantes que utilizan en PAT***

El cuestionario se ha aplicado a todos los estudiantes que han utilizado el PAT en el último curso 2007-2008 de todos los centros y titulaciones que participan en el PAT en dicho curso. En total 12 centros y 35 titulaciones de la ULE. El cuestionario se estructura en diferentes apartados para conocer la opinión de los estudiantes sobre el funcionamiento, organización y grado de utilidad del PAT.

- a) Grado de participación en el PAT
- b) Grado de acuerdo con aspectos sobre la organización de las reuniones de tutoría
- c) Grado de satisfacción sobre (a) los temas que se han tratado en las reuniones de tutoría y (b) valoración de la importancia de que se aborden en las tutorías
- d) Satisfacción con otros aspectos en la relación con el tutor/a
- e) Grado de utilidad de la tutoría para conseguir los siguientes objetivos
- f) Opinión personal sobre si la tutoría se debe mantener hasta que finalices la titulación que estás estudiando
- g) Aspectos a mejorar en el PAT

### 3. *Análisis y seguimiento sobre la utilización del PAT en el diseño de los títulos de la ULE*

En una tercera fase se ha realizado una revisión sobre cómo se ha puesto de manifiesto este servicio de orientación (el PAT de la ULE) en las memorias de los diseños de títulos para justificar el cumplimiento de este criterio.

## 4. RESULTADOS

### 1. *Sobre el análisis DAFO*

Las principales debilidades (**D**) encontradas se refieren a los siguientes aspectos:

- La dificultad existente en relación con el control de las funciones de tutor y coordinador, este aspecto resulta complejo y de difícil solución por el tipo de reconocimiento existente en este momento en la ULE. La dificultad de establecer un sistema de control sobre la efectividad de las funciones del tutor y el coordinador teniendo en cuenta que se trata de un sistema de orientación voluntario.
- Aunque están definidas funciones del tutor (orientación académica), surgen dificultades con respecto a las aptitudes y habilidades del propio profesor para entrar en comunicación y relación con los estudiantes. Esto también es difícil de controlar, ya que, al incorporarse un mayor número de tutores, el factor humano es un aspecto a tener en cuenta en el plan.
- El profesor no siempre puede dar respuesta a algunas cuestiones que plantean los estudiantes.
- Al tratarse de un sistema de orientación voluntario, en algunos casos la asistencia por parte de los estudiantes es baja. Este aspecto ha generado un debate en relación con la necesidad de incidir en los estudiantes al inicio del curso siempre, desde el convencimiento de la institución, sobre las posibilidades y los beneficios del PAT.

Las principales amenazas (**A**) se refieren a los siguientes aspectos:

- La dimensión que está adquiriendo el PAT no permite controlar el proceso en todo momento.
- El seguimiento de los estudiantes, a partir del primer curso especialmente, es diferente en cada centro. Aunque el PAT avanza y adquiere mayor dimensión, el control por centros resulta más complicado. La parte positiva es la autonomía y adaptación en cada centro.

Las principales fortalezas (**F**) se refieren a los siguientes aspectos:

- El PAT cubre uno de sus principales objetivos ya que, especialmente, facilita la integración del estudiante en el sistema universitario.
- Asimismo, facilita información a los estudiantes sobre aspectos académicos relacionados con: planes de estudio, horarios, calendario exámenes, otras actividades académicas, salidas profesionales, sistemas de trabajo, tiempo de estudio etc.
- Resulta un servicio de orientación en relación con la trayectoria curricular y sobre las salidas profesionales.
- Se establece como un sistema de apoyo y mejora para la comunicación entre los estudiantes.
- En este momento, podemos afirmar que sabemos más cosas de nuestros estudiantes: expectativas, situación personal, problemas académicos.
- Los estudiantes que hacen uso del PAT tienen un grado de satisfacción muy alto (resultado del cuestionario de opinión).
- La fortaleza más importante se refiere a la dinámica adquirida en todos los centros y que da respuesta a cuestiones y necesidades de los estudiantes de forma inmediata. Al incorporar en el PAT un apartado en relación con “*acciones inmediatas*” se establece el feed-back necesario entre los responsables de los centros, los coordinadores, los profesores y los estudiantes. Asimismo, a través de las reuniones de coordinación con el Vicerrectorado se elevan cuestiones urgentes para dar respuesta a los estudiantes y redefinir el PAT.

Las principales oportunidades (O) se refieren a los siguientes aspectos:

- El diseño de los nuevos títulos supone un replanteamiento del PAT para dar cabida a nuevas necesidades tanto por parte de los estudiantes como de los profesores. En algunos casos, puede tratarse de títulos con un tipo de enseñanza presencial, semi-presencial o a distancia, por tanto, el diseño del PAT debe evolucionar para responder a la nueva situación.
- Dado que la dimensión de nuestro servicio de orientación, PAT, adquiere mayor peso y trascendencia, los mecanismos de funcionamiento y control deben mejorarse y adaptarse con la posibilidad de “profesionalizar” la función del tutor.
- El PAT se consolida como un *Servicio de Orientación al Estudiante* voluntario.
- De acuerdo con la nueva organización de las enseñanzas (RD 1393/2007), así como con los criterios de calidad de la ENQA, todas las enseñanzas conducentes a títulos de Grado, Máster y Doctor deberán someterse a evaluaciones periódicas (seguimiento y acreditación) donde el criterio de orientación será un aspecto importante a tener en cuenta y donde se deberán ofrecer resultados. La oportunidad del momento está en la mejora del diseño del PAT para dar respuesta y obtener resultados que aporten a los títulos un valor añadido desde el punto de vista de calidad y competitividad.

## 2. *Sobre la opinión de los estudiantes que utilizan en PAT*

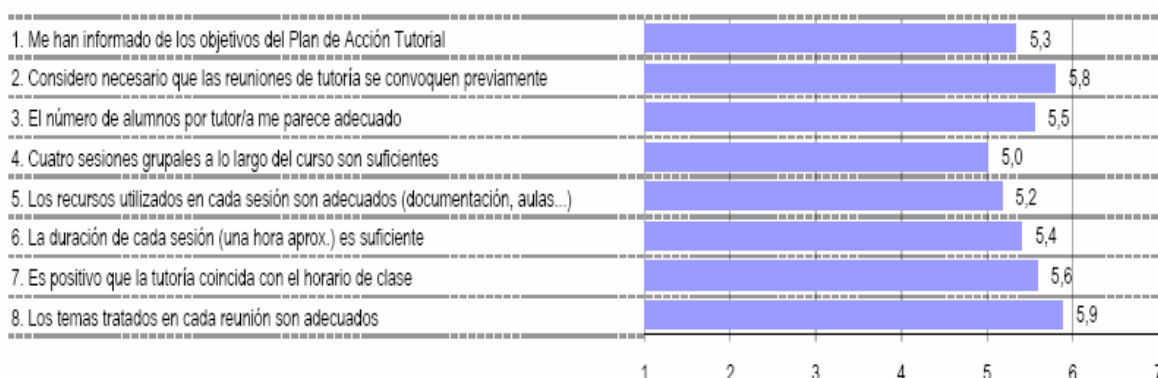
El cuestionario dirigido a los estudiantes se ha aplicado durante la última sesión del PAT (mayo de 2008) y lo han realizado aquellos estudiantes que participaron en dicha sesión en todos los centros y titulaciones de la ULE. Se obtuvo un total de **665 cuestionarios** cumplimentados.

El grado de satisfacción en relación con la organización del PAT es muy elevado, los estudiantes consideran que el diseño, funcionamiento y organización de las sesiones es

adecuado, así como los contenidos y el tiempo para tratar los temas planteados, si bien consideran que deberían desarrollarse más sesiones durante el curso.

## 2. Grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre la ORGANIZACIÓN de las reuniones de tutoría

N= 665



Además de abordar los temas planteados en cada sesión de acuerdo con el diseño del PAT, consideran muy importante tratar dichos temas y consideran que se debería incidir más en aspectos como: conocimiento en mayor profundidad sobre los estudios que están realizando y sus asignaturas, salidas profesionales, competencias valoradas en el mercado laboral, becas.

Consideran de gran utilidad la tutoría para conseguir diferentes objetivos planteados, entre otros, aquellos que tienen relación con posibles dificultades en algunas asignaturas, tener mayor conocimiento de la titulación que están estudiando o atender a necesidades concretas.

## 5. Valoración de la UTILIDAD de la tutoría para conseguir los siguientes objetivos

N= 665



### 3. Sobre el seguimiento de la utilización del PAT en el diseño de los títulos

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge las directrices, las condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos y cuyo ámbito de aplicación incluye todas las enseñanzas: Grado, Máster y Doctor. A partir de este

momento, desde la *Agencia Nacional de Evaluación para la Calidad y la Acreditación* (ANECA) se elaboran los *protocolos de evaluación para la verificación* en base a lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, así como en los Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, desarrollados por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA 2005).

De esta forma, la ULE, al igual que el resto de las universidades comenzó el proceso de diseño de todas las enseñanzas: Grado, Máster y Doctor, siguiendo los criterios y directrices de calidad propuestos, y se han definido siguiendo las pautas y los Anexos del Real Decreto 1393/2007.

Entre todos los aspectos que deben incluirse en las memorias para la verificación de títulos adquiere una gran relevancia el aspecto en relación con la *orientación que reciben los estudiantes una vez matriculados en la Universidad*.

En concreto, se establece en los siguientes puntos:

Criterio 4. Acceso y Admisión de los Estudiantes

4.3. Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados

Criterio 9. Sistema de Garantía de Calidad

9.2.4 Procedimiento de orientación de la enseñanza a los estudiantes

Una vez revisadas todas las propuestas de títulos: Grado, Máster y Doctor elaborados desde la ULE para desarrollar el proceso de verificación, se puede afirmar que en todas ellas hacen referencia, a la hora de cubrir el aspecto sobre la orientación a los estudiantes en los puntos señalados anteriormente (subcriterio 4.3 y subcriterio 9.2.4.), al PAT de la ULE.

Asimismo, como *sistema de apoyo y recogida de información* también se hace referencia en las memorias para la verificación al estudio sobre los estudiantes de nuevo ingreso que se desarrolla como soporte al PAT. Estos estudios se realizan por centros y titulaciones incorporando aspectos sobre la procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso, elección de la titulación, conocimiento del plan de estudios, expectativas, habilidades y capacidades.

## 5. CONCLUSIONES

En general, sobre estos aspectos planteados, se considera que el PAT de la ULE cubre los dos objetivos. Por una parte se ofrece como un servicio de orientación de libre disposición para los estudiantes, especialmente durante los primeros años de carrera, con un grado de satisfacción muy elevado tanto desde el punto de vista de organización, diseño del plan e información y orientación que reciben. Por otra parte se considera que su utilización en el diseño de los títulos y como proceso dentro del SGC de la ULE, ha dado credibilidad y ha impulsado de forma eficaz este sistema de orientación siendo el mecanismo principal para la detección de necesidades, análisis y puesta en marcha de acciones de mejora.

Este aspecto cubre de forma específica el criterio sobre la orientación y ofrece resultados para su mejora continua. Ha permitido desarrollar actuaciones concretas a nivel de centro y a nivel institucional con la creación de Comisiones de Calidad que revisan los resultados para mejorar, no solamente desde el punto de vista del tipo de información y orientación que demandan los estudiantes, sino para ampliar el sistema de orientación mejorando las estrategias de información dirigida a los estudiantes antes de llegar a la institución.

El PAT de la ULE plantea un objetivo general que es el de establecer un sistema de orientación y seguimiento académico para los estudiantes en cada una de las titulaciones de la ULE mediante la asignación de un profesor-tutor, y establece unos objetivos específicos como son: facilitar la integración en el sistema universitario, guiar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, facilitar información a los estudiantes sobre aspectos académicos, orientar en la trayectoria curricular, informar sobre salidas profesionales y buscar mecanismos de apoyo y mejora para la comunicación entre los estudiantes. Con todo esto, los miembros de las Comisiones de Diseños de Títulos de la ULE han recurrido al PAT para cumplimentar y cubrir unos criterios de obligado cumplimiento tanto para la verificación de los títulos como para su futura acreditación en relación con la orientación.

Por tanto, si bien es cierta su utilidad, se considera importante identificar líneas de actuación que formen parte de las decisiones institucionales, no como un hecho puntual, sino desde el convencimiento, como un sistema de orientación e información que permita la mejora continua. Esto supone que las acciones de orientación deben estar claramente definidas y estructuradas por la universidad y requieren un conocimiento e implicación de todos los responsables activos de llevarlo a cabo.

El nuevo escenario dentro de la estructura y organización de la Universidad en el marco del Espacio Europeo en Educación Superior obliga también a desarrollar acciones de revisión de los diseños de los sistemas de orientación (Sistema de Garantía de Calidad) como es el caso del PAT de la ULE, de tal forma que debe adaptarse y ser capaz de dar respuesta a la nueva situación. En este sentido se deben buscar nuevas vías de orientación y de coordinación del PAT, como puede ser la orientación virtual. Para el desarrollo de este tipo de actuaciones la universidad debe tener en cuenta a todos los agentes implicados: responsables de centros, coordinadores, orientadores, tutores y estudiantes.

Los procesos de verificación y acreditación a los que deben someterse todas las enseñanzas resaltan la importancia de los procesos de orientación e información dirigida a los estudiantes, por tanto, es importante tener en cuenta la relevancia y el cuidado especial que supone este tipo de actuaciones donde, en un futuro próximo, deberá presentar evidencias y resultados sobre su desarrollo. La oportunidad en este momento está en buscar los mecanismos apropiados para rentabilizar esfuerzos y conseguir los dos objetivos: utilidad y eficacia del sistema de orientación universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENQA. (2005). *Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. European Association for Quality Assurance in Higher Education
- ANECA. (2008). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)*. (V.01- 18/02/08)
- ANECA. (2008). *Referentes utilizados en la evaluación para la verificación de grados*. (V. 01\_17/07/08)
- ANECA, 2007 *Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria*. Programa AUDIT. (Documento 01 V. 1.0-21/06/07).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.



# **DIFICULTAD DEL PROFESORADO PARA RECONOCER LA DESIGUALDAD**

**Joaquín Piedra de la Cuadra y Luisa Vega Caro, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este estudio forma parte de un proyecto andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación denominado “*TEON XXI: Creación de Recursos Online para el Conocimiento y Difusión de la Cultura de Género en la Escuela*”, coordinado por M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo Catalán y desarrollado bajo la Convocatoria de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía, con código oficial: P06-HUM-01408.

Actualmente vinculado a la Comunidad Autónoma de Andalucía, pero con perspectivas inmediatas de globalización, el Proyecto TEÓN XXI viene desarrollando resultados como: a) Creación de instrumentos de medición y seguimiento online de la integración de la cultura de género en los centros educativos; contemplando el diagnóstico sobre diversos agentes y aspectos relacionados con la cultura de género en el sistema escolar (participación y posicionamiento del *profesorado*, alumnado, familia y la propia cultura organizativa del centro educativo); b) Creación y administración de una red temática de profesorado en coeducación y de recursos para el intercambio y la comunicación, abordando la realización de estudios etnográficos de centros (multi-casos) para detectar agentes activos y tipos de prácticas en coeducación; y, c) Producción de audiovisuales educativos que recogen prototipos de prácticas coeducativas para su difusión a través del canal autonómico de televisión, la Red educativa Averroes y/o portales educativos ad hoc, tales como el elaborado para presentar el proyecto y facilitar la comunicación ([www.teonxxi.es](http://www.teonxxi.es)).

El marco institucional y político para el desarrollo de esta investigación es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006, en el cual se introducen cambios organizativos y curriculares en los centros y cambios en la formación del profesorado en esta materia. La



creación de una figura de profesorado responsable de Plan de Igualdad en los centros, que asume, entre otras funciones, la realización de un diagnóstico de género, la elaboración de planes de actuación y la inclusión de la perspectiva de género en el proyecto de centro, supone una de las medidas claves de este Plan. A nivel nacional, el Plan de Igualdad de Oportunidades contempla como objetivo el desarrollo de iniciativas educativas y culturales que favorezcan la igualdad entre hombres y mujeres. En este marco se plantea la transmisión de actitudes y valores por parte del profesorado basados en el principio de igualdad entre hombres y mujeres como un factor de capital importancia para desmontar las estructuras que mantienen y fomentan los estereotipos de género. Estos planes han venido incluyendo como línea prioritaria la educación con perspectiva de género desde su origen, destacando entre sus contenidos el estudio de las expectativas del profesorado en función del género, el clima escolar y de aula y la transmisión de estereotipos de género en los centros docentes.

En un plano científico, este trabajo se sustenta en las tesis histórico-culturales que consideran el género como una construcción social, es decir, como un sistema social de significados, normas, costumbres, valores y creencias que asigna deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades a cada persona en función de su sexo (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997).

Las aportaciones de Crawford (1997; 2006) sobre la construcción de género resultan de gran interés para el desarrollo de propuestas educativas en relación con el género, ya que nos proporciona una herramienta de análisis muy útil y aplicable tanto para el diagnóstico de la cultura de género en educación como para el diseño de contenidos y programas educativos. Según esta autora, en la actualidad es preciso comprender y analizar el sistema de género desde tres niveles o perspectivas:

- El *género como un sistema de organización social* que otorga mayor poder y estatus a los hombres. Este modelo estructura el acceso a los recursos y al poder y regula las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres. Los valores, costumbres, tradiciones, junto con las leyes de un país rigen el modelo de organización social.
- El *género como un proceso dinámico de representación* de lo que significa ser mujer u hombre, que se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria. Los discursos, prácticas, roles de género sustentan los procesos de socialización y suponen los recursos sobre los que construimos modelos y relaciones de género.
- El *género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales*. El conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una cultura concreta. Esta representación subjetiva del género (autoconcepto y autoestima) no suele ser una decisión deliberada de la que somos conscientes, sino que en la práctica suele ser una respuesta más o menos automática a presiones sociales.

La contribución realizada por Castells (1998) sobre la construcción de identidades culturales resulta muy útil y aplicable para reconocer modos de relación con la cultura y valoración de la misma por parte de las personas. Castells (1998) propone tres modalidades de identidad en función de la actitud o valoración que las personas realizan acerca de los contextos sociales y de los recursos culturales propios de éstos (valores, creencias, discursos, lenguajes sociales, etc.): legitimación, resistencia y proyección. La *identidad legitimadora* supone asumir a título individual la identidad colectiva diseñada por las instituciones sociales en una cultura, es decir, supone aceptar y asumir la cultura dominante como base de la propia identidad personal. La *identidad de resistencia*, por su parte, supone apoyar la individualidad como rechazo a la lógica dominante, propugnando principios opuestos a los que defienden las

instituciones de la sociedad. Por último, la *identidad de proyecto* conlleva una redefinición por parte del individuo de su posición en la cultura dominante a partir de la elaboración de nuevas propuestas que supongan una transformación del contexto. Esta dimensionalización de formas de relación con la cultura sirve para la identificación de formas de discurso social sobre género, las cuales se muestran como indicadores de igualdad o desigualdad entre hombres y mujeres.

Tras una amplia revisión de estudios sobre las actitudes del profesorado ante el cambio coeducativo, Bonal (1997) deduce que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace, es decir, lo es más por omisión que por acción y, es esa resistencia lo que hace que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas. Este estudio tiene por objetivo conocer aquellos indicadores en los que el profesorado encuentra mayores dificultades para discriminar, con el objeto de plantear futuros planes formativos eficaces que permitan un cambio en las actitudes del profesorado, tal y como se recoge en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006.

## 2. MÉTODO

El estudio se ha desarrollado aplicando el método descriptivo de encuesta con el propósito de conocer las actitudes del profesorado a colaborar y actuar en la construcción de una cultura de género basada en la igualdad. Por ello, se diseña, aplica y valida una escala para medir las actitudes del profesorado hacia la igualdad y la coeducación.

### Participantes

El estudio se ha circunscrito a la provincia de Sevilla, tomando como población de referencia a profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que ejercen su labor en centros públicos y concertados. Hemos seleccionado una muestra siguiendo para ello un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados. Se han considerado cuatro estratos en la población en función de la zona geográfica en que se ubica el centro (urbana, peri-urbana, semi-urbana y rural). Como conglomerados, hemos tomado los centros educativos que imparten su enseñanza en cada zona.

Finalmente, la muestra participante ascendió a un total de 324 profesores y profesoras procedentes de 19 centros. Este tamaño permite trabajar con un error de  $\pm 5,5\%$  para una confianza del 95% y  $p=q$ . Del total de profesorado encuestado, el 67,28% son mujeres y el 32,71% son hombres. Por nivel educativo, el 12,77% son de Infantil, 37,69% de Primaria y 49,52% de Secundaria. La tabla I resume las características de la muestra del profesorado participante en el estudio.

**Tabla I.** Datos de profesorado de la muestra del estudio

<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentaje</b>
Sexo	Mujer	217	67,28%
	Hombre	105	32,71%
Antigüedad como docente	Menos de 10 años	122	37,4%
	De 10 a 20 años	83	25,6%
	Más de 20 años	119	36,7%

Nivel Educativo	Infantil	40	12,77%
	Primaria	118	37,69%
	Secundaria	155	49,52%
Experiencia en coeducación	Si	127	44,26%
	No	160	55,74%
Equipo directivo	Si	34	10,93%
	No	277	89,06%

### 3. INSTRUMENTOS

Se diseña y aplica una escala para medir las actitudes del profesorado hacia la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad compuesta por 30 ítems tipo Likert que se desglosan en tres subescalas: sociocultural, relacional y personal, cada una compuesta a su vez por 10 ítems. La respuesta oscila entre 1 completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo. La subescala sociocultural incluye contenidos referidos a las políticas de igualdad y la organización escolar (políticas de género). La escala relacional incluye cuestiones referidas a la propia práctica docente, expectativas y relaciones de género (roles de género). Por último, la escala personal contempla creencias y valores respecto al género (estereotipos de género).

La escala tiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92. En cuanto a la validez de constructo, la escala muestra unidimensionalidad presentando índices altos de saturación de todos los ítems en el componente principal.

La saturación media de los ítems en el componente principal es de ,546 y la desviación típica es de ,057 lo que indica que la correlación de los ítems con la dimensión es alta. Esta escala permite captar distintas posiciones del profesorado hacia la construcción de la cultura de género en la escuela basada en la igualdad.

La *posición bloqueadora* supone expresar públicamente su oposición y rechazo a colaborar en la coeducación, realizando valoraciones negativas sobre actividades e iniciativas orientadas a promover un modelo coeducativo. La *actitud adaptativa* supone una postura políticamente correcta en lo formal y público, lo que permite reconocer sólo aquellos indicadores de desigualdad presentes en el discurso social. Esta postura es muy dependiente del contexto social y de los valores sociales dominantes en el momento. Por último, una *posición coeducativa* implica reconocimiento de la desigualdad y valoración positiva de iniciativas orientadas a erradicarla, muestran una actitud de colaboración en la promoción de los valores de igualdad.

### 4. PROCEDIMIENTO

Para su aplicación al profesorado, se sigue un procedimiento de acción concertada con los centros, informando a los equipos directivos y/o responsables de coeducación sobre una iniciativa de colaboración de la Universidad en el diagnóstico de género del centro. Posteriormente se trasladan encuestadores a los centros para entregar y dar instrucciones de su cumplimentación al profesorado, acordándose la fecha de recogida de las escalas cumplimentadas. La administración de la escala se realiza sin presencia del encuestador.

El tratamiento de los datos procedentes de la escala de actitudes se realiza mediante paquete estadístico SPSS-PC+ versión 15. Se realizan análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión para las variables contempladas en el estudio).

## 5. RESULTADOS

En este apartado, presentamos el porcentaje de profesorado que se muestra de acuerdo, en desacuerdo o indeciso en cada ítem de la escala de actitud, indicándonos el índice de dificultad de cada ítem a través del porcentaje de acierto del profesorado. Para ello, hemos agrupado las respuestas de un lado, completamente de acuerdo y de acuerdo y, de otro, completamente en desacuerdo y en desacuerdo.

Analizadas globalmente las respuestas por escala, se aprecia un mayor porcentaje de respuestas de indecisión en la escala relacional, que en las otras dos. De forma más específica, se observa que los ítems de la escala sociocultural que acumulan mayor porcentaje de indecisión son el 1, 2 y 5 con porcentajes que oscilan entre el 28,8% y el 21,5%, los cuales aluden a las políticas de igualdad. En la escala relacional, la mayor indecisión se aprecia en los ítems 11,13, 15, 19 y 20, que oscila entre un 34,1% y un 21,4%, siendo la mayor parte referidos al uso del lenguaje no sexista en la práctica educativa. Por último en la escala personal, los ítems con mayor indecisión son el 22, 24, 27 y 30 respectivamente con porcentajes que oscilan entre el 31,1% y el 23,3%, los cuales referidas a la figura de coordinación de coeducación en los centros y el diagnóstico de género.

Por otra parte, la mayor dificultad se observa en el ítem 12 con un 46,9% de profesorado que afirma usar un lenguaje sexista por economía del lenguaje, seguido de los ítems 11 y 14 con un 17,4% y un 15,4% de profesorado que reconoce no tener en cuenta el lenguaje sexista como un indicador de calidad para la selección de recursos educativos.

Por último en cuanto a la diferencia en la percepción de hombres y mujeres de los indicadores de desigualdad, se aprecia mayor dificultad para captar y reconocer estos indicadores por parte de los hombres, en todos los casos excepto en el ítem 11. Las mayores diferencias entre hombres y mujeres para reconocer la desigualdad se observan en los ítems 1, 2, 5, 15, 22 y 29, con unas diferencias de 19,4% a 14,6% más de mujeres que de hombres que muestran predisposición hacia la cultura de igualdad. Estos ítems muestran la actitud hacia las políticas de igualdad así como hacia los estereotipos y expectativas sexistas.

Las tablas II, III y IV muestran el porcentaje de profesorado según su respuesta a los ítems de cada subescala.

*Tabla II. Porcentaje de profesorado según su respuesta a la dimensión sociocultural*

Escala Sociocultural	Global			Mujeres			Hombres		
	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI
1. La actual legislación sobre coeducación beneficia y promueve a la mujer por encima del hombre (-)	<u>51,6</u>	28,8	19,6	<u>57,0</u>	25,7	17,3	<u>40,2</u>	35,3	24,5
2. La actual legislación sobre coeducación perjudica a los	<u>67,5</u>	25,3	6,9	<u>73,0</u>	21,4	5,6	<u>55,9</u>	34,3	9,8

chicos (-)									
3. Si el material didáctico es bueno, no importa que tenga elementos sexistas (-)	<u>79,2</u>	10,4	10,4	<u>81,4</u>	9,8	8,8	<u>74,5</u>	11,8	13,7
4. Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo	5,3	10,7	<u>84,0</u>	4,2	8,8	<u>87,0</u>	7,8	14,6	<u>77,7</u>
5. La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no sólo a las mujeres	10,7	21,5	<u>67,8</u>	9,8	17,7	<u>72,6</u>	12,7	29,4	<u>57,8</u>
6. Las leyes referentes al género en la escuela tratan un problema inexistente (-)	<u>78,2</u>	14,9	7,0	<u>82,2</u>	13,1	4,7	<u>69,6</u>	18,6	11,8
7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual	10,8	12,7	<u>76,6</u>	8,5	10,8	<u>80,8</u>	15,5	16,5	<u>68,0</u>
8. Cuando se cambió a la escuela mixta empezaron los problemas de disciplina (-)	<u>82,5</u>	10,8	6,7	<u>83,1</u>	9,9	7,2	<u>81,4</u>	12,7	5,9
9. La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve (-)	<u>88,6</u>	8,5	2,8	<u>89,2</u>	8,0	2,8	<u>87,4</u>	9,7	2,9
10. Parece lógico que el cuidado del material de laboratorio de ciencias sea una responsabilidad de profesores hombres. (-)	<u>83,6</u>	12,6	3,8	<u>84,2</u>	12,1	3,7	<u>82,5</u>	13,6	3,9

Tabla III. Porcentaje de profesorado según su respuesta a la dimensión relacional

Escala Relacional	Total			Mujeres			Hombres		
	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI
11. Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista.	17,4	25,9	<u>56,6</u>	17,0	26,9	<u>56,1</u>	18,3	24,0	<u>57,7</u>
12. En clase utilizo siempre el masculino para referirme a chicos y a chicas por economía del lenguaje y porque es correcto (-)	<u>35,2</u>	17,9	46,9	<u>36,0</u>	18,7	45,3	<u>33,7</u>	16,3	50,0
13. Cuando se utiliza lenguaje sexista en un documento público del centro, me preocupo de hacerlo saber al equipo directivo.	9,1	34,1	<u>56,8</u>	8,0	31,9	<u>60,1</u>	11,5	38,5	<u>50,0</u>
14. Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello. (-)	<u>64,8</u>	19,8	15,4	<u>67,8</u>	17,3	15,0	<u>58,7</u>	25,0	16,3
15. Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de	10,1	22,1	<u>67,8</u>	10,3	15,5	<u>74,2</u>	9,6	35,6	<u>54,8</u>

hombres y mujeres.									
16. El género no es algo que se trabaje en mi programación (-)	<u>69,2</u>	19,8	11,0	<u>70,1</u>	18,7	11,2	<u>67,3</u>	22,1	10,6
17. En los documentos de trabajo (programaciones, memorias,...) en los que participo procuro utilizar un lenguaje no sexista.	8,5	20,8	<u>70,8</u>	8,9	19,6	<u>71,5</u>	7,7	23,1	<u>69,2</u>
18. Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos. (-)	<u>88,0</u>	10,1	1,9	<u>89,7</u>	7,5	2,8	<u>84,5</u>	15,5	0
19. No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas. (-)	<u>76,4</u>	21,4	2,2	<u>79,0</u>	18,6	2,4	<u>70,9</u>	27,2	1,9
20. En las charlas del profesorado me avergüenzan especialmente las bromas y chistes machistas que ridiculizan a mujeres...	13,8	25,8	<u>60,4</u>	14,0	22,0	<u>64,0</u>	13,5	33,7	<u>52,9</u>

*Tabla IV. Porcentaje de profesorado según su respuesta a la dimensión personal*

Escala Personal	Global			Mujeres			Hombres		
	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI	NO	¿?	SI
21. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas (-)	<u>83,1</u>	11,5	5,4	<u>86,8</u>	9,0	4,2	<u>75,5</u>	16,7	7,8
22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas (-)	<u>63,8</u>	24,8	11,4	<u>68,9</u>	20,3	10,8	<u>53,4</u>	34,0	12,6
23. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos (-)	<u>81,6</u>	16,8	1,6	<u>84,5</u>	14,1	1,4	<u>75,7</u>	22,3	1,9
24. Es una exageración crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros. (-)	<u>64,1</u>	23,8	12,1	<u>66,5</u>	23,6	9,9	<u>59,2</u>	24,3	16,5
25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos (-)	<u>90,8</u>	7,0	2,2	<u>94,4</u>	3,8	1,9	<u>83,5</u>	13,6	2,9
26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas (-)	<u>75,6</u>	17,4	7,0	<u>79,8</u>	13,1	7,0	<u>67,0</u>	26,2	6,8
27. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada (-)	<u>61,3</u>	26,3	12,4	<u>64,2</u>	25,9	9,9	<u>55,3</u>	27,2	17,5
28. La dirección y el mando son innatos en los chicos (-)	<u>83,5</u>	13,3	3,2	<u>86,4</u>	10,8	2,8	<u>77,5</u>	18,6	3,9
29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen	<u>91,5</u>	7,3	1,3	<u>96,2</u>	3,3	0,5	<u>81,6</u>	15,5	2,9

con facilidad (-)			
30. No sé por qué se ha creado la figura de persona responsable de coeducación (-)	<u>61,0</u> 31,1 7,9	<u>61,8</u> 31,1 7,1	<u>59,2</u> 31,1 9,7

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que en el plano relacional el profesorado encuentra mayores dificultades para discriminar, es decir, para la realización del diagnóstico de las actitudes mostradas por el profesorado hacia el cambio en la cultura de género en el centro, ya sean positivas, de bloqueo o resistencia, requiere observar la práctica docente, donde se ubican sus actividades, procedimiento, formas de actuación, etc. Estos resultados concuerdan con otros estudios (Bonal,1997), en los que se concluyen que en la escuela tienen lugar situaciones y prácticas sexistas más por omisión que por acción, es decir, que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace. Este hallazgo permite enfocar los planes de formación del profesorado en temas de coeducación de las diferentes administraciones competentes, hacia planes en los que se trabajen propuestas de actuación prácticas que permitan un cambio en la cultura de género en las escuelas y ofertar diferentes buenas prácticas en coeducación que el profesorado pueda hacer suyas y aplicarlas en sus aulas.

Las diferencias encontradas entre profesores y profesoras, a favor de estas últimas en su predisposición hacia la cultura de igualdad, demuestra la importancia de tomar conciencia para alcanzar una cultura paritaria y verdaderamente coeducativa en los centros escolares.

## REFERENCIAS

- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona: Graó.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. 2*. Madrid: Alianza.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- CRAWFORD, M. Y CHAFFIN, R. (1997). *The meanings of difference: cognition in social and cultural context*. En P. CAPLAN, M. CRAWFORD, J. SHIBLEY HYDE Y J. RICHARDSON (Eds.). *Gender differences in human cognition*. (pp.81-130) Oxford: Oxford University Press.
- WEST, C. Y ZIMMERMAN, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

# ¿CÓMO SE CONSTRUYE LA CULTURA DE GÉNERO EN LA ESCUELA?: CONFLICTOS Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO<sup>1</sup>

Luisa Vega y M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo, *Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de excelencia cuyo propósito final es la creación de recursos virtuales para la coeducación y el análisis de buenas prácticas coeducativas para favorecer y potenciar una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos. En 2006, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone en marcha el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, cuyo objetivo es transformar la cultura de género en la escuela, promoviendo prácticas educativas igualitarias y mostrando cambios en las relaciones de género. La creación de una figura de profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros es una de las medidas claves contempladas en el Plan.

Esta comunicación analiza el proceso de construcción de la cultura de género en los centros escolares a través de los discursos del profesorado responsable del Plan de Igualdad. Presentamos un estudio basado en grupos de discusión con profesorado responsable del Plan de Igualdad de los centros educativos con el fin de conocer los principales conflictos de género y estrategias discursivas empleadas por el profesorado para la construcción de género en los centros.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha podido realizar gracias a la concesión del proyecto de investigación de excelencia "Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela" (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.



## 2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DE GÉNERO: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Este trabajo se sustenta en concepciones procedentes de la teoría histórico-cultural que consideran el género como una construcción social, es decir, como un sistema social de significados, normas, costumbres, valores y creencias que asigna deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades a cada persona en función de su sexo (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006). En este trabajo asumimos el género como un sistema de significados a través de los cuales se filtra la información de forma selectiva influyendo en las conductas, las creencias y los sentimientos de las personas.

Según Crawford (1997; 2006) en la actualidad es preciso comprender y analizar el género como un sistema que se manifiesta en tres planos:

- El *género como un sistema de organización social*, este modelo estructura el acceso a los recursos y al poder y regula las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres. Los valores, costumbres, tradiciones, junto con las leyes de un país rigen el modelo de organización social.
- El *género como un proceso dinámico de representación* de lo que significa que se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria. Los discursos, prácticas, roles de género sustentan los procesos de socialización y suponen los recursos sobre los que construimos modelos y relaciones de género.
- El *género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales*. El conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una cultura concreta.

No obstante, como la teoría histórico-cultural sostiene, la cultura no es estática y uniforme. Rockwell (1997) afirma que la cultura es un proceso de construcción de conocimientos que se aprenden y se comparten por un grupo humano, y que se representa simbólicamente a través de la lengua y de las interacciones que se dan entre las personas, orientando los pensamientos, sentimientos y acciones de la gente.

De forma más específica en relación con la cultura de género, Lagarde (1996) afirma que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros, es decir, toda sociedad, pueblo, grupo y personas tienen su particular concepción de género, basada en la propia cultura, siendo parte de su visión del mundo, de su historia y de sus tradiciones nacionales, populares, comunitarias, generacionales y familiares. Este carácter heterogéneo y cambiante de la cultura que está relacionado con la variedad de actividades y contextos en los que se representa y manifiesta el género (significados, valores, creencias, etc.) ofrece la oportunidad para transformar la cultura de género en un espacio de igualdad y de respeto.

### 2.1. El conflicto como construcción de significados compartidos

La teoría sociocultural ofrece un marco adecuado para el estudio y análisis del conflicto, puesto que la acción conflictiva tiene un origen social que nace de la construcción y asociación de significados a determinados comportamientos en contextos socioculturales concretos. Según Cubero et al. (2008), esta visión constructiva y social del conflicto se sostiene en la idea de que la creación de significados es un proceso de construcción situada y social mediante la cual las personas interpretamos nuestra experiencia en función de los propios conocimientos, habilidades, actitudes e intereses. En esta misma línea, Ross (1995)

considera el conflicto como una actividad cultural, en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas o tienen intereses divergentes y en la que diversas voces tienden a hacer prevalecer determinadas formas de entender la realidad. Rogoff (1993) destaca la necesidad de una participación activa de las personas en las interacciones y un esfuerzo de colaboración con los demás para la resolución de conflictos. Esto es lo que Edwards y Mercer (1987) denominan “conocimiento compartido” y Rommetveit (1979) “estados de intersubjetividad”. Wertsch (1984) plantea que toda interacción implica de alguna forma una acción conjunta, un cierto nivel de intersubjetividad y un proceso de negociación en busca de ésta. Las actividades así configuradas ofrecen la oportunidad a la persona de interiorizar y dominar la cultura, apropiarse de recursos y herramientas que le permiten pensar y actuar así como generar las condiciones necesarias para transformar la cultura.

Estudiar los conflictos que surgen en los centros educativos como consecuencia de la implantación de nuevas políticas en materia de igualdad supone un contexto idóneo para analizar la forma en que son reinterpretadas y negociadas las normas y prácticas por parte del profesorado ya que permite comprender cómo se producen los procesos de cambio en esta materia en un plano microgenético.

## **2.2. Estrategias discursivas en la construcción de la cultura de género**

En este trabajo asumimos también una concepción cultural del lenguaje y del discurso, lo que implica que éste se defina como una forma de pensamiento y de acción generadora de significado. Las investigaciones basadas en esta concepción del discurso sostienen que los contextos sociales y las formas de pensamiento se definen mutuamente en procesos dinámicos de interacción los cuales se resuelven en gran medida de forma discursiva. Este enfoque del discurso se centra en la identificación de diferentes formas de uso del lenguaje por parte de las personas para presentarse y representarse mutuamente los significados culturales que marcan y definen los contextos socioculturales (Rebollo, 2002: 133). Mercer (2000) plantea la necesidad de estudiar y comprender los usos especializados del lenguaje, es decir, las maneras convencionales de emplear el lenguaje para fines concretos siguiendo las reglas y tradiciones culturales de un grupo o contexto concreto, proponiendo para ello el término “comunidades del discurso” como las formas de habla que utiliza una comunidad o grupo dirigidas por reglas y orientadas a objetivos muy precisos dentro de la comunidad. Resulta de especial interés para nuestro estudio la noción de estrategia discursiva propuesta y aplicada por otros autores para el análisis de la interacción educativa en el aula (Mercer, 1995; Coll y Onrubia, 2001). Estas hacen referencia a formas de uso del lenguaje empleadas durante los procesos de construcción de significados compartidos. Mercer (1995) define la estrategia discursiva como formas intencionales de conversación orientadas a una meta y que muestran las reglas y obligaciones que gobiernan los contextos institucionales.

En este trabajo, analizamos las estrategias discursivas empleadas por el profesorado para construir la cultura de género en la escuela. Estas estrategias están directamente relacionadas con las metas del feminismo: a) visualización de las formas de discriminación y desigualdad, b) sensibilización y concienciación en la igualdad y, c) empoderamiento de las mujeres. Algunos estudios previos han profundizado en los modos de argumentar y de pensar desde una perspectiva de género (Cala, 2002; Cala y De la Mata, 2004; Rebollo, 2001).

### 3. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla con una metodología cualitativa basada en el método de grupos de discusión con el fin de conocer la variedad de conflictos de género que se producen en la escuela y estrategias discursivas de resolución empleadas por el profesorado. Se realizan cinco grupos de discusión con profesorado de Educación Secundaria. Cada grupo está compuesto por 6 a 8 personas siendo la duración aproximada de cada grupo de una hora.

#### 3.1. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 7 profesores y 30 profesoras de Educación Secundaria de diferentes centros públicos de Andalucía. Para esta selección se ha seguido un muestreo no probabilístico, basado en la aplicación de la técnica de muestreo teórico para seleccionar el profesorado experto en coeducación en los centros. Se utilizan como criterios de inclusión:

- Ser profesorado en activo en Centros Educativos públicos.
- Asumir la responsabilidad del Plan de Igualdad en los Centros.
- Tener experiencia y/o formación previa en coeducación.
- Encontrarse aplicando el Plan de Igualdad en su centro en el curso 2006/07.
- Pertener a un centro localizado en Andalucía.

#### 3.2. Instrumentos

La instrumentación empleada en este estudio consiste en la realización de grupos de discusión, para los cuales se elabora una guía de cuestiones con el propósito de conocer los obstáculos y dificultades percibidas en la aplicación del Plan de Igualdad y analizar el proceso de construcción de significados compartidos en relación con la coeducación en los centros. Se incluyen cuatro cuestiones fundamentales: a) Plan de Igualdad ¿cómo valoráis el Plan de Igualdad? ¿De qué forma creéis que está influyendo en los centros? Aspectos positivos y negativos; b) Centros Educativos ¿qué aspectos creéis que han cambiado y cuáles deben cambiar en materia de igualdad? ¿Cuáles son las necesidades más urgentes y prioritarias a tratar en este tema?; c) Comunidad Educativa. ¿Cuál es el clima de opinión hacia la coeducación? ¿Cómo acogen estas iniciativas y de qué forma se está implicando en el desarrollo del Plan?; d) Coeducación. ¿Cuáles son las líneas generales de actuación sobre coeducación en vuestros centros? ¿Qué idea de coeducación manejáis en vuestra práctica?

El discurso del profesorado es grabado en audio y video, y posteriormente transcrito. Se realiza un análisis de contenido de las transcripciones mediante la codificación de los discursos del profesorado, utilizando para ello dos unidades de análisis. El episodio o secuencia de interacción que permite la identificación y caracterización de conflictos de género. El enunciado o turno de palabra que permite reconocer formas típicas de habla en relación con la igualdad de género.

Se realiza una prueba de codificación de los datos por dos observadoras tanto para la identificación y codificación de conflictos en función del contexto como para la aplicación de la categoría estrategias discursivas, obteniéndose un valor de 0,90 y 0,82 respectivamente en el coeficiente Kappa de Cohen.

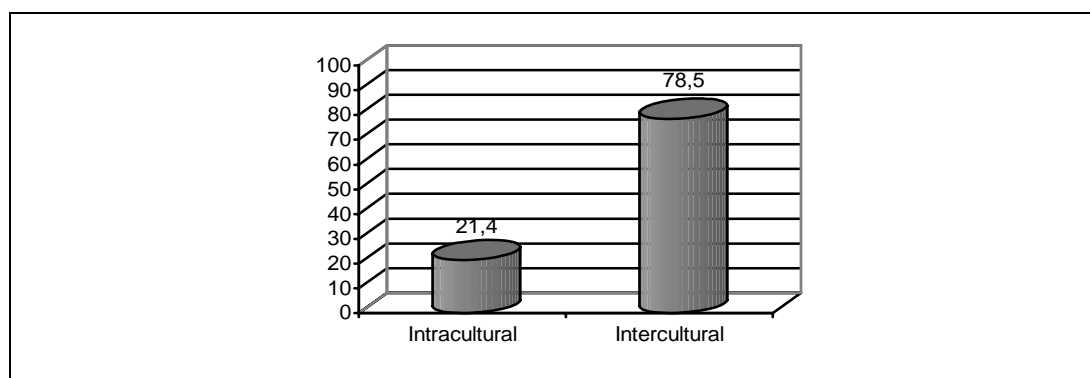
## 4. RESULTADOS

En este trabajo presentamos los conflictos que se originan en la escuela como consecuencia de la introducción de cambios en el modelo social de género (costumbres, tradiciones, prácticas, etc.).

### 4.1. Conflictos de género en función del contexto

Se observan dos tipos de conflictos en la construcción de la cultura de género en función del contexto: intraculturales e interculturales. Los *conflictos intraculturales* están relacionados con la construcción de un lenguaje común por parte del profesorado responsable del Plan de Igualdad en los Centros Educativos. Estos conflictos manifiestan diferentes puntos de vista sobre la cultura de género y formas de comprender y aplicar la coeducación en los centros educativos. La búsqueda de consenso y acuerdos en la construcción de significados respecto a la cultura de género guía estos conflictos. Los *conflictos interculturales* expresan las fricciones y discrepancias entre una ideología de género basada en la igualdad proveniente del feminismo con las ideologías dominantes en los centros educativos respecto al género y que condicionan la viabilidad de los planes de igualdad y proyectos de coeducación en los centros educativos. A partir del análisis de los grupos de discusión, hemos identificado 14 conflictos, siendo 21,4% intraculturales y 78,5% interculturales. Esto muestra que la mayor parte de los conflictos de género en los centros educativos son producto de las formas de resistencia usadas para contrarrestar y minimizar los cambios en materia de igualdad. Estas formas de resistencia son auténticas fuerzas de desactivación y paralización de las políticas de igualdad en los contextos sociales.

**GRÁFICA I.** Conflictos de género en función del contexto

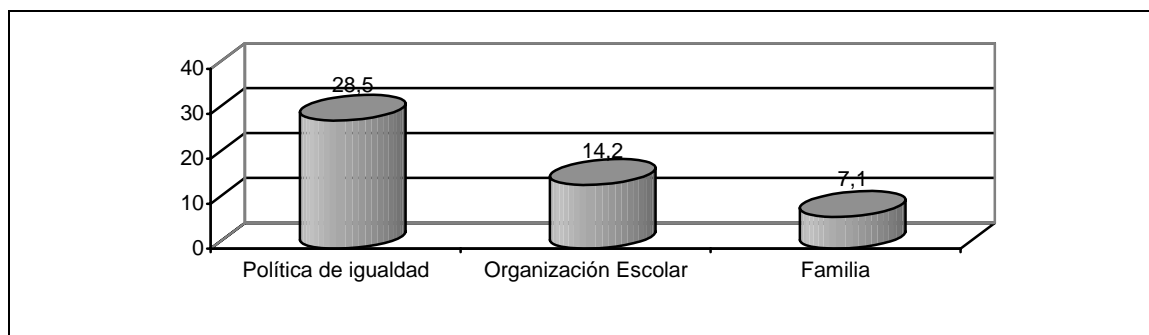


### 4.2. Conflictos de género en función del contenido

Identificamos seis temáticas conflictivas en la construcción de la cultura de género en función de dos planos: sociocultural y relacional. En relación con el plano sociocultural, aparecen tres temas generadores de conflicto: a) Políticas de igualdad, que hace referencia a formas de interpretación y aplicación del Plan de Igualdad en los centros educativos; b) Organización escolar, que trata la falta de reconocimiento social e institucional de la figura de profesorado responsable del Plan de Igualdad en los Centros Educativos; c) Familia, que alude a la falta de colaboración entre familia y escuela y a la falta de conciliación vida familiar y laboral. La temática que ha suscitado más conflictos en los grupos de discusión ha sido la interpretación y aplicación del plan de igualdad con un 28,5%, seguido del reconocimiento y valoración de la figura de coordinadora en coeducación en los centros

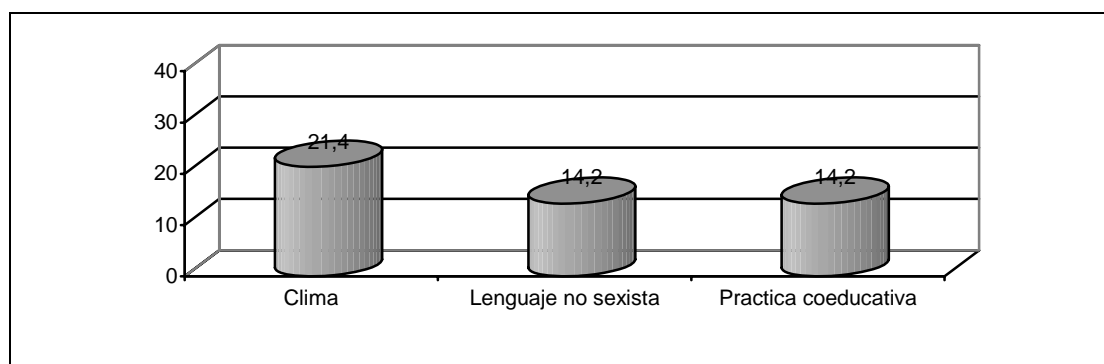
educativos con un 14,2%. La gráfica II refleja la variabilidad de conflictos en el plano sociocultural en función de temáticas.

**GRÁFICA II.** Conflictos de género en el plano sociocultural



El plano relacional incluye tres temas: a) clima de centro, que hace referencia al estado de opinión de la comunidad educativa sobre igualdad y coeducación; b) lenguaje no sexista, que aborda las concepciones y usos del lenguaje no sexista en los centros educativos c) práctica coeducativa, que hace referencia a las concepciones y formas de aplicar la coeducación (uso de espacios, currículo, etc.). La temática que ha suscitado más conflictos en este plano ha sido el clima de centro hacia la igualdad con un 21,4%, seguido del lenguaje no sexista y las prácticas en coeducación con un 14,2% respectivamente (ver gráfica III).

**GRÁFICA III.** Conflictos de género en el plano relacional



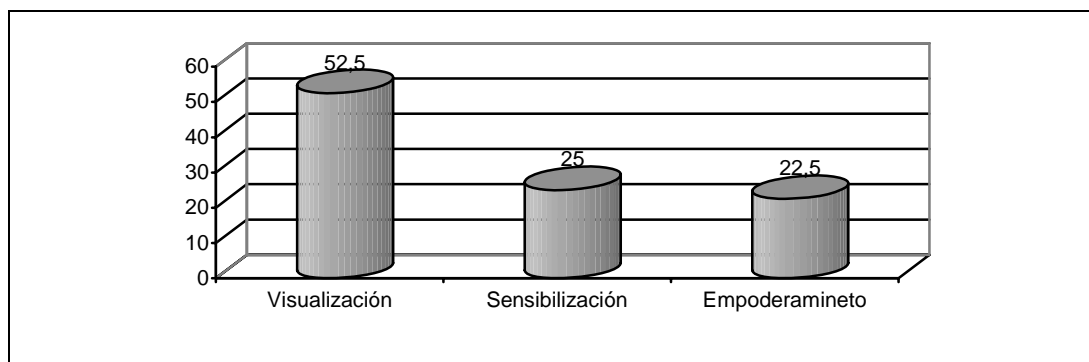
### 4.3. Estrategias en la construcción de la cultura de género

El análisis de los discursos revela tres modalidades de estrategias discursivas empleadas por el profesorado: a) visualización: acciones encaminadas a hacer visibles las desigualdades y la discriminación. Basada en datos y estadísticas; b) sensibilización: acciones encaminadas a la toma de conciencia respecto a la coeducación. Basada en la argumentación y persuasión; c) empoderamiento: acciones encaminadas a ganar poder para influir y decidir sobre la cultura y organización escolar. Basadas en la inclusión y el protagonismo.

La estrategia más utilizada por el profesorado en la resolución de conflictos es la visualización con un 52,5%, seguido por la estrategia de sensibilización con un 25% y el empoderamiento con un 22,5% (ver gráfica IV). Esto muestra que la mayor parte de las

estrategias usadas se desarrollan en un plano relacional encaminadas a la visualización de la desigualdad y la sensibilización y concienciación.

**GRÁFICA IV.** Estrategias para la construcción del género



## 5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran la existencia de una variedad de conflictos en la construcción de la cultura de género en función del contexto y del contenido. En función del contenido, el estudio ha mostrado conflictos en seis temáticas diferentes, siendo las más recurrentes en las discusiones del profesorado. Esta temática afecta a la cultura y organización escolar. La creación de un cargo directivo en los centros asociado al Plan de Igualdad supone uno de los aspectos más controvertidos del Plan de Igualdad (competencias, respaldo institucional, etc.) por lo que supone de empoderamiento de personas especialistas en género dentro de la organización escolar. Las directrices en materia de lenguaje no sexista en los centros también supone un tema muy polémico en los centros debido a la resistencia del profesorado a cambiar el uso del lenguaje para hacerlo más inclusivo. En un plano más relacional, el estado de opinión y actitudes de la comunidad educativa hacia la coeducación resulta otro de los temas sensibles en las discusiones del profesorado experto en igualdad, reconociendo un ambiente de resistencia pasiva hacia los cambios propuestos en el Plan de Igualdad y hacia la persona encargada de promoverlos y supervisarlos. Estos resultados concuerdan con otros estudios (Bonal, 1997), en los que se concluye que en la escuela tienen lugar situaciones y prácticas sexistas más por omisión que por acción, es decir, que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace. Con este estudio también observamos que los conflictos más frecuentes en función del contexto son los interculturales basados en las formas de resistencia hacia la igualdad, los cuales parecen estar más presentes en los procesos de implementación de políticas de igualdad. Otro aspecto revelado en el estudio son las estrategias empleadas por el profesorado experto en coeducación para promover una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos, siendo la visualización la estrategia más común y frecuente en los debates analizados. Esta estrategia se muestra imprescindible para lograr que la desigualdad sea percibida por la comunidad escolar. Esto demuestra la importancia de realizar actividades formativas basadas en el diálogo como iniciativas claves para el cambio.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona: Graó.
- CALA, M.J. (2002). Género, Grado de Escolarización y Actitudes. Modos de Argumentar y Pensar. *Cultura y Educación*, 14 (3), 327-342
- CALA, M.J. y DE LA MATA, M. (2004). Educational Background, Modes of Discourse and Argumentation: Comparing Women and Men. *Argumentation*, 18, 403-426
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos. *Investigación en la escuela*. 45, 7-19.
- CRAWFORD, M.(2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- CRAWFORD, M., y CHAFFIN, R. (1997). "The meanings of difference: cognition in social and cultural context". (81-130). En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA A., DE LA MATA, M., IGNACIO, M.J. y PRADOS M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*. 346, 71-104.
- LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- MERCER, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- REBOLLO M. A. (2001). Género y discurso. En Rebollo, M.A. (coord.): *Discurso y Educación (153-180)*. Sevilla: Mergablum.
- REBOLLO M. A. (2002). Estudio y caracterización del discurso escolar: aplicación del análisis de correspondencias múltiples. *Revista de Investigación Educativa*, 20, (1), 131-151.
- ROCKWELL, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, (Ed.): *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*.(21-38).Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje,
- ROSS, M.H. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona. Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1984). The zone of proximal development:some conceptual issues. En B. Rogoff y J.V. Wertch (Comps.) *Children´s learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco. Jossey Bass.
- WEST, C. y ZIMMERMAN, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

# **CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO CHILENOS SOBRE LA SUPERDOTACIÓN**

**Susan Sanhueza Henríque, M. Cristina Cardona Moltó y Esther Chiner Sanz,**  
*Universidad de Alicante*  
**Miguel Friz Carrillo,** *Universidad del Bío Bío de Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las investigaciones referidas a estudiantes que presentan habilidades académicas significativamente superiores en relación a sus pares se han situado básicamente desde dos perspectivas: a) Diagnóstico, a través de la identificación de esta población y definición de sus características cognitivas y socioafectivas, además de la validación de instrumentos específicos para esta finalidad (Elder, 2000; Gil, 2000; Flanagan y Arancibia, 2005) y b) modelos de intervención, específicamente para la superdotación, donde destacan la aceleración, el enriquecimiento y las agrupaciones en clases especiales (Renzulli, 1994; Jiménez, 2000). Estos trabajos representan un importante avance, sin embargo en ellos se reconoce la necesidad de abordar esta temática desde una dimensión práctica que considere las creencias y actitudes del profesorado en formación ya que éstos traen consigo concepciones que tienen que ver con sus propias experiencias y que inciden en las tareas profesionales que trasladan al aula en el desarrollo de prácticas profesionales y/o en el propio ejercicio de la profesión. Richert (1997) y Frasier *et al.* (2001) sugieren la necesidad de efectuar futuras investigaciones centradas en las percepciones del profesorado a fin de aumentar la confiabilidad en la identificación adecuada de estudiantes con talento académico. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, estas competencias son o debieran ser desarrolladas desde la formación inicial de profesores. Se sabe que profesores sin una preparación especial en la formación de estudiantes más capaces, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos. Por el contrario, los profesores que tienen formación y experiencia en esta materia tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con ellos (Benito, 1992).



En Chile, la educación de superdotados es un tema poco abordado y por este motivo aún no se encuentra presente (de manera suficiente) en los currículos de formación de maestros. Estas cuestiones nos llevaron a preguntarnos acerca de los conocimientos y actitudes de los profesores en formación sobre la superdotación entendiendo ésta como una capacidad intelectual superior a la media<sup>1</sup>, motivación o compromiso con la tarea, creatividad y todo ello mediado por el contexto sociocultural. También admitimos el término de **alta capacidad** como sinónimo de superdotación (Jiménez, 2000), ya que su uso tiene una implicancia práctica, permitiendo incorporar a un mayor grupo de alumnos como beneficiarios de programas educativos específicos. A partir de los antecedentes expuestos, el trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué conocimientos poseen los estudiantes de magisterio para trabajar con alumnos superdotados?, ¿Qué actitudes manifiestan hacia este tipo de alumnado? ¿Qué formas de intervención creen más efectivas para poner en práctica en el aula? Para dar respuesta a estas interrogantes se plantean los siguientes objetivos:

1. Adaptar y analizar las propiedades psicométricas de la Escala de *Actitudes hacia la Superdotación* de Caño (2001) para su uso en estudiantes de magisterio.
2. Conocer las competencias que presentan los estudiantes de magisterio (de educación infantil y primaria) para la identificación de estudiantes superdotados.
3. Examinar y comparar las actitudes poseen los estudiantes de magisterio sobre la respuesta educativa y las características emocionales del alumnado superdotado.
4. Identificar posibles diferencias de edad, género, tipo de formación y experiencias previas de los participantes en materia de superdotación.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Enfoque y diseño

Esta investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay y Airasian 2000). La recogida de los datos se obtuvo a través de un cuestionario administrado a estudiantes de magisterio de educación infantil y educación primaria de segundo y tercer año de una Universidad Chilena.

### 2.2. Participantes

Participaron en el estudio 210 estudiantes de segundo y tercer año de las carreras de educación infantil ( $n=103$ , 49%) y educación primaria ( $n=107$ , 51%) seleccionados por su disponibilidad. Un 37% de los participantes señala haber cursado alguna asignatura referida a superdotación y un 67% expresó haber tenido experiencia con alumnos superdotados en su vida cotidiana. Sus edades oscilaban entre los 19 y 27 años siendo la media de 21 ( $DT= 1.8$ ). En cuanto al género, la distribución fue de 64 hombres (30%) y 146 mujeres (70%).

### 2.3. Variables e instrumento

Las actitudes hacia la superdotación se midieron mediante un cuestionario que constaba de dos partes. La parte I contenía variables demográficas: carrera, promoción, edad, género, cursos referidos a las altas capacidades y experiencia con este tipo de alumnado. La

---

<sup>1</sup> Benito (1999) plantea que esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 a 135 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico.

parte II incluía la Escala de actitudes de superdotación de Caño (2001), adaptada por los autores, a cuyos 33 reactivos se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=*Nada de acuerdo*, 2=*Poco de acuerdo*, 3=*Indeciso*, 4=*De acuerdo* y 5=*Muy de acuerdo*). Dicha adaptación consistió en la en la reformulación de los ítems para hacerlos comprensibles a los jóvenes en función de las características madurativas, formativas y culturales de los participantes, así como en el estudio de la fiabilidad como consistencia interna ( $\alpha$  de Cronback= .86) y de la validez de constructo (análisis factorial) del instrumento resultante. Para el análisis factorial exploratorio se empleó como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación *varimax*). El índice de adecuación muestral (KMO = .78,  $gl = 666$ ,  $p = .000$ ) nos hacen pensar que el instrumento reúne las propiedades psicométricas adecuadas para su uso con estudiantes de magisterio. Se estableció como criterio una solución factorial de tres factores (Tabla 1) que explican el 42,47% de la varianza: *Identificación de la superdotación* (18.61%) con 13 ítems; *Respuesta Educativa* (13.15%) con 11 ítems; *Respuesta emocional de los superdotados* (10.71%) con 9 ítems. La solución de tres factores (33 ítems) respondía mejor al modelo teórico adoptado y nos pareció más simple y apropiada para su uso con estudiantes de magisterio.

**Tabla 1**  
*Estructura factorial de la Escala de Actitudes hacia la superdotación*

Ítem	Factor I	Factor II	Factor III
<b>Identificación de la superdotación</b>			
Hay que tener un CI muy alto	.30		
Poseen un amplio vocabulario e información	.62		
Son muy creativas	.71		
Tienen alta capacidad de generalización	.53		
Manifiestan abundancia, originalidad	.65		
Manifiestan gran curiosidad e interés por tareas	.51		
La superdotación es innata	.57		
Codifican, seleccionan y combinan información	.46		
Hay más superdotados varones	.54		
Son imaginativos, les gustan nuevas formas	.64		
Se da en la clase sociocultural alta	.43		
Poseen capacidad para aprender en poco tiempo	.62		
Se les reconoce por su alto rendimiento			
Alpha= .84	.48		
Auto-valores= 3.9			
Varianza explicada=18.61			
<b>Respuesta Educativa</b>			
Fracasa porque no recibe atención adecuada		.56	
Necesitan Colegios especiales para ellos		.58	
Preferiría una clase sin niños superdotados		.52	
Deben ser informados de su potencial		.54	
Necesitan adaptaciones curriculares específicas		.62	
Necesitan un profesor especialista		.47	
Les conviene adelantar uno o más cursos escolares		.71	
Fracasa porque se aburre y por falta de motivación		.32	
Deben conocer que sus hijos son superdotados		.55	
Deberían recibir formación específica sobre superdotac.		.65	
Las familias deberían recibir apoyo		.63	
Alpha= .81			
Auto-valores=3.5			
Varianza explicada=13.15			
<b>Respuesta Emocional de los superdotados</b>			
Tienen una vida social pobre (pocos amigos)			.71
Tienen más problemas emocionales que sus compañeros			.56
Necesitan que les enseñen a relacionarse con otros			.80
Son retraídos, tímidos e introvertidos			.74
Son muy limpios y ordenados con sus cosas			.30
Siempre se sacan buenas notas en todo			.48
Sacan buenas notas en lo que les gusta			.54
Son líderes en sus grupos			.38
Pueden fracasar en los estudios			.62
Alpha= .77			
Auto-valores=3.2			
Varianza explicada=10.71			

## 2.4. Procedimiento

La administración del instrumento se llevó a cabo de forma colectiva durante el horario de clase en los respectivos cursos. Se explicó a los estudiantes de magisterio el objetivo del estudio, la forma de responder y su carácter voluntario. Asimismo, se brindó la posibilidad de solicitar aclaraciones a las preguntas, en caso de duda. El tiempo promedio estimado de respuesta fue de unos treinta minutos.

## 2.5. Análisis de los datos

Los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 14.0 y las técnicas utilizadas, dados los objetivos planteados, fueron: descriptivos, frecuencias y porcentajes, técnicas de reducción de datos (análisis factorial) e inferencia estadística (comparación medias y porcentajes), trabajándose con un  $\alpha = 0.5$ .

## 3. RESULTADOS

Los valores medios y las desviaciones estándar de las variables dependientes para el total de la muestra ( $N = 96$ ), así como los porcentajes de respuestas por ítems ( $NA = nada de acuerdo$ ,  $PA = poco de acuerdo$ ,  $I = indeciso$ ,  $DA = de acuerdo$ ,  $MA = muy de acuerdo$ ) figuran en las Tabla 2, 3 y 4. Todos estos elementos sirven de base al análisis de los resultados que a continuación se presentan por objetivos.

### *Conocimiento para la identificación de la superdotación*

Las medias de los ítems oscilan entre los valores 2.0 y 4.1 ( $M = 3.13$ ,  $DT = 1.0$ ) indicando la existencia de una respuesta inconsistente, o al menos dubitativa de los aspectos consultados. (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Descriptivos C. Identificación de la superdotación*

Ítems	M	DT	NA	PA	I	DA	MA
			%	%	%	%	%
1. Hay que tener un CI muy alto	2.2	1.1	31	40	7	18	4
2. Poseen un amplio vocabulario e información	3.8	1.0	3	14	9	45	29
3. Son muy creativos	3.1	1.2	6	36	14	28	16
4. Tienen alta capacidad de generalización	3.5	1.0	3	13	30	32	22
5. Manifiestan abundancia, originalidad	3.5	1.1	3	19	19	40	19
6. Manifiestan gran curiosidad e interés	4.0	.88	1	9	4	55	31
7. La superdotación es innata	2.2	1.0	32	29	24	15	0
8. Codifican, seleccionan información	3.8	.82	1	5	21	54	19
9. Hay más superdotados varones	2.0	1.0	45	11	40	2	2
10. Se da en la clase sociocultural alta	2.4	1.2	29	31	17	14	9
11. capacidad de aprender en poco tiempo	4.1	.82	1	3	11	47	38
12. Se les reconoce por su alto rendimiento	2.7	1.3	20	28	19	21	12
13. Son imaginativos, les gustan nuevas formas	3.5	1.1	7	9	29	30	25

Así, el ítem 11 (*poseen gran capacidad para aprender en poco tiempo*) obtiene la media más alta ( $M > 4.1$ ) seguido por el ítem 6 (*manifiestan de forma continuada gran curiosidad e interés por tareas intelectuales*) que también obtiene una media alta ( $M > 4.0$ ). Estos datos revelan que los estudiantes asocian la superdotación a un desarrollo cognitivo superior; supuesto que es confirmado por las respuestas de los ítems 8 (*codifican, selección y combinan la información muy eficazmente*) y el ítem 2 (*poseen un amplio vocabulario e*

*información superior a su edad sobre temas complejos*) que también obtienen medias significativamente superiores ( $M=3.8$ ;  $DT=.82$ ) y ( $M=3.8$ ;  $DT=1.0$ ) respectivamente. La media más baja ( $M=2.0$ ;  $DT=1.0$ ) corresponde al ítem 9 (*la superdotación se da preferentemente en varones*) que obtienen un alto porcentaje de indecisión (40%) de los estudiantes. De igual manera, el ítem 7 (*La superdotación es innata*), muestra un media muy baja ( $M=2.2$ ;  $DT=1.0$ ) con respuestas dispersas que van desde un 32% que señala no estar de acuerdo en que la superdotación es innato y un 24% de indecisión. Por otra parte, es de interés señalar que el ítem 1 (*Para ser superdotado hay que tener un CI muy alto*) muestra un alto porcentaje de alumnos (71%) que manifiesta estar nada o poco de acuerdo con este supuesto. Finalmente, queremos destacar los altos porcentajes (60%) de desacuerdo obtenidos en el ítem 10 (*la superdotación se da preferentemente en la clase sociocultural alta*), lo que viene a desmitificar esta idea.

### *Respuesta Educativa hacia los alumnos superdotados*

Las medias de los ítems oscilan entre los valores 1.5 y 4.5 ( $M=3.0$ ,  $DT=1.1$ ). En un nivel general de análisis se evidencia una actitud positiva frente al trabajo con alumnos superdotados, especialmente en relación a la labor que deben desempeñar con las familias; sin embargo se observa un desconocimiento en aspectos específicos que tienen que ver con la atención a las necesidades educativas especiales de este tipo de alumnado (Tabla 3).

**Tabla 3**  
*Descriptivos Respuesta Educativa*

Ítems	M	DT	NA	PA	I	DA	MA
			%	%	%	%	%
1. Fracasa porque no recibe atención adecuada	3.0	1.2	16	13	33	24	14
2. Necesitan Colegios especiales para ellos	2.2	1.2	33	32	17	10	8
3. Preferiría una clase sin superdotados	1.5	.92	63	24	8	3	2
4. Deben ser informados de su potencial	3.6	1.2	9	10	15	38	28
5. Necesitan adaptaciones curriculares específicas	2.8	1.2	17	22	30	22	9
6. Necesitan un profesor especialista	2.4	1.1	24	32	27	11	6
7. Les conviene adelantar uno o mas cursos escolares	2.4	1.1	28	23	32	12	5
8. Fracasa porque se aburre	3.3	1.1	6	18	30	27	19
9. Deben conocer que sus hijos son superdot.	4.5	.85	3	1	2	26	68
10. Deberían recibir formación específica	4.2	1.1	5	4	7	25	59
11. Las familias deberían recibir apoyo	3.5	1.3	8	16	22	23	31

Las media más altas ( $M=4.5$ ;  $DT=.85$ ) y ( $M=3.5$ ;  $DT=.1.3$ ) se encuentran en los ítems referidos a la tarea que debe desarrollar el profesorado con las familias de alumnos superdotados. Así el ítem 9 (*Las familias deben conocer que sus hijos son superdotados*) y el ítem 11 (*Las familias de niños superdotados deberían recibir apoyo especial*) muestran una respuesta positiva hacia la participación de las familias en la tarea escolar. Especial atención merece el ítem 10 (*Todos los futuros maestros deberían recibir formación específica sobre la superdotación*) donde un alto porcentaje (84%) de los estudiante responde estar muy de acuerdo en la necesidad de recibir una formación específica en esta área. Respecto de la intervención que requieren los alumnos superdotados, los estudiantes de magisterio muestran altos niveles de indecisión (30%) en los ítems 5 (*necesitan adaptaciones curriculares específicas*), 6 (*necesitan un profesor especialista*), y el ítem 7 (*les conviene adelantar uno o más cursos*). Los resultados muestran la necesidad de formación en la planificación y gestión de respuestas educativas diversificadas. En relación con medidas inclusivas, los estudiantes pedagogía muestran su desacuerdo (65%) en que los superdotados requieren un colegio especial. Asimismo, cuando se les pregunta si prefieren una clase sin niños superdotados, un alto porcentaje (87%) está en desacuerdo.

*Respuesta Emocional de los superdotados*

Las medias de los ítems oscilan entre los valores 2.2 y 3.1 ( $M=2.6$ ;  $DT=1.1$ ). En términos generales, esta fue el área que evidenció un mayor grado de desconocimiento de los estudiantes de magisterio. (Tabla 4)

**Tabla 4**  
*Descriptivos Respuesta Emocional de los superdotados*

Ítems	M	DT	NA	PA	I	DA	MA
			%	%	%	%	%
1. Tienen una vida social pobre (pocos amigos)	2.2	1.0	27	39	21	10	3
2. Tienen más problemas emocionales	2.7	1.1	16	18	43	17	6
3. Necesitan que les enseñen a relacionarse con otros	2.9	1.2	15	21	27	22	15
4. Son retraídos, tímidos e introvertidos	2.2	.99	24	41	24	9	2
5. Son muy limpios y ordenados con sus cosas	2.9	1.2	13	27	22	25	13
6. Siempre se sacan buenas notas en todo	2.5	1.1	15	44	12	25	4
7. Sacan buenas notas en lo que les gusta	2.7	1.2	17	33	21	21	8
8. Son líderes en sus grupos	2.5	1.1	19	35	22	17	7
9. Pueden fracasar en los estudios	3.1	1.2	12	20	26	30	12

Los ítem 2 (*tienen más problemas emocionales que sus compañeros*), 3 (*necesitan que se les enseñe a relacionarse con otros*) y el ítem 4 (*son retraídos, tímidos e introvertidos*) presentan altos porcentajes de indecisión, siendo el promedio de ellos 31%. La media más baja ( $M=2.2$ ;  $DT=1.0$ ) se observa en el ítem 1 (*tienen una vida social pobre, pocos amigos*) en que los estudiantes señalan no estar de acuerdo. Un alto porcentaje (54%) señala que los alumnos superdotados no son líderes en sus grupos y que pueden fracasar en los estudios (42%). Es de interés señalar que los estudiantes de magisterio reconocen que el éxito escolar está unido a la motivación que presentan estos alumnos por determinadas materias.

*Diferencias en género, años de formación, experiencias previas, y tipo titulación en superdotación*

En relación al género y al tipo de titulación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en este estudio. Especial atención tiene la comparación realizada a partir de haber tenido algún curso donde se estudiara la superdotación, cuyas respuestas en los ítems: *Los superdotados poseen un amplio vocabulario e información superior a su edad sobre temas complejos* [ $t(58) = -.94$ ;  $p = .038$ ] y *Los superdotados poseen alta capacidad de generalización y pensamiento abstracto* [ $t(55) = -.19$ ;  $p = .008$ ], muestran que no existe relación directa entre haber cursado alguna asignatura referida a superdotación y saber más al respecto, ya que éstas diferencias se dan a favor de quienes no han tenido esta preparación. No obstante, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los ítem *Los superdotados son retraídos, tímidos e introvertidos* [ $t(57) = -3.6$ ;  $p = .021$ ] y *Los superdotados necesitan colegios especiales para ellos* [ $t(93) = -3.6$ ;  $p = .001$ ] a favor de quienes no han tenido preparación en esta materia, hacen pensar que éstos también presentan prejuicios y actitudes menos inclusivas.

#### 4. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Como es posible evidenciar, los resultados del análisis de fiabilidad y validez de la escala de *Actitudes hacia la superdotación* proporcionan una representación adecuada de la actitud (conocimiento de la superdotación, respuesta educativa y respuesta emocional) de los

estudiantes de magisterio hacia la superdotación, por lo que el instrumento se presenta como una buena alternativa al de Del Caño (2001) diseñado exclusivamente para examinar las actitudes hacia la superdotación con 37 ítems del cual se desconoce sus características psicométricas, motivo por el cual fue considerado como uno de los objetivos del trabajo. El instrumento utilizado en este estudio obtiene con 33 ítems un alpha de 0.86 ( $n=96$ ) resultando apropiado para su uso con estudiantes de ambas titulaciones en consideración a las características formativas de la población en estudio.

En relación a las características demográficas, especial atención merece el alto porcentaje (64%) de estudiante que señala no haber cursado ninguna asignatura referida a la superdotación, situación que requiere ser revisada con atención. El grupo restante (36%) sólo ha estudiado el tema dentro de un curso de necesidades educativas especiales o de creatividad, siendo insuficiente el tiempo asignado para profundizar en ello. Los resultados muestran que un 93% de los encuestados manifiesta la necesidad de recibir formación específica en materia de superdotación.

Los resultados obtenidos indican que, en términos generales, los respondientes poseen una actitud positiva hacia los alumnos superdotados, sin embargo las respuestas bajan considerablemente cuando se trata del conocimiento de aspectos más específicos, por ejemplo la incidencia en el género, el carácter innato de la superdotación o su relación con el nivel sociocultural. Si bien reconocen que la superdotación no está asociada exclusivamente a un coeficiente intelectual alto, sí lo asocian a un desarrollo superior de habilidades cognitivas de orden superior, como la generalización, abstracción y pensamiento creativo. Estos resultados reafirman investigaciones previas que señalan que el rasgo más característico de los alumnos superdotados es la velocidad para aprender, característica que es reconocida en un alto porcentaje (85%) por los estudiantes de magisterio. En relación a la respuesta emocional, presentan importantes prejuicios (por ejemplo en el ítem *tienen más problemas emocionales que sus compañeros con un 43%*) ya que trabajos previos (Gross, 2002) indican que estos alumnos presentan un buen ajuste social tanto con pares como con adultos. En relación con la respuesta educativa que requieren estos alumnos, los estudiantes de pedagogía no están de acuerdo en que asistan a colegios especiales, prefieren que el niño se encuentre lo más normalizado posible dentro del aula y están concientes de que el fracaso que presentan algunos alumnos superdotados puede ser explicado por una atención que no se ajusta a sus requerimientos. Especial atención tiene el rol informativo que creen que deben asumir frente a las familias. La homogeneidad de las respuestas proporcionadas por los estudiantes de ambas titulaciones, se podría explicar por los currículos de formación que obedecen a una lógica de construcción común.

Una de las mayores limitaciones del estudio es no haber contado con una muestra representativa, así como adolecer de entrevistas y grupos de discusión para haber ahondado en los significados a las respuestas de la encuesta. Son limitaciones que recomendamos sean tenidas en cuenta en subsiguientes estudios que aborden esta temática de una manera más amplia y profunda. El presente es tan sólo un estudio preliminar de carácter exploratorio.

## REFERENCIAS

- ACEREDA, A. y SASTRE, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Editorial Síntesis
- BENITO, Y. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. España: Ediciones Amarú

- BENITO, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?*. Monografías Escuela Española: Editorial Praxis.
- BRALIC, S. & ROMAGNOLI, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- CAÑO, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: Alumnos Superdotados. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 40, 135-146.
- ELDER, R. (2000). Procedimientos de selección, beneficios de los programas breves de enriquecimiento y de la búsqueda de talentos. En S. Bralic & C. Romagnoli (Eds.), *Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos* (pp. 257-291). Santiago: Dolmen Ediciones.
- FLANAGAN, A. y ARANCIBIA, V. (2005). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. *Psyke*, 14 (1), 121-135.
- FRASIER, M., HUNSAKER, S., LEE, J., MITCHET, S., CRAMOND, B., KRISSEL, S., GARCÍA, J., MARTIN, D., FRANK, E. & FINLEY, V. (2001). *Core attributes of giftedness: A foundation for recognizing the gifted potencial of economically disadvantaged students* [En red]. Disponible en: [www.gifted.uconn.edu/resource.html](http://www.gifted.uconn.edu/resource.html)
- GAY, L.R. & AIRASIAN, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- GIL, F. (2000). Características educacionales de estudiantes de enseñanza media chilenos, con alto nivel de rendimiento. En S. Bralic & C. Romagnoli (Eds.), *Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos* (pp. 329-341). Santiago: Dolmen Ediciones.
- GROSS, M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 19-29). Washington D.C.: Prufrock Press.
- JIMÉNEZ, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LÓPEZ, V., ARANCIBIA, V. & BRALIC, S. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psyke*, 11(1), 183-202.
- PRIETO, M., CASTEJON, J. (2000). *Los superdotados. Esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- PRIETO, S. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Editorial ALJIBE
- RENZULLI, J.S. (2001). Scales for rating behavioural characteristics students superiors (traducción y adaptación de J.A. Alonso, Benito, S y C. Pardo). Amarú Ediciones. Salamanca.
- RICHERT, S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. En C. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 75-88). Boston: Allyn and Bacon.

# **UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN**

**Patricia Silva García, *Universidad de Barcelona***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Para desarrollar el marco metodológico de este estudio consideramos la manera cómo evolucionó, el problema de investigación, la identificación de las razones que lo justificaron y la comprensión de cómo se fue configurando con el desarrollo de las actividades. Partimos de la idea de que la manera de aprender a investigar es investigando y que ese proceso mantuvo un proceso dialéctico entre reflexión y acción. El interés que teníamos nos llevó a centrarnos en una investigación con un enfoque cualitativo que nos ofreció una manera específica para indagar sobre el tema de estudio.

Cuestiones como ¿Por qué estudiar la función inspectora? ¿Qué se conoce sobre el tema? ¿Qué puede aportar un estudio de esta naturaleza? ¿Cómo realizarlo? Entre otras, orientaron el diseño y la implementación del estudio empírico. La investigación siguió un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado que tuvo como objetivo principal describir, analizar e interpretar las actividades de la Inspección Escolar. Se caracterizó por estudiar la realidad desde un enfoque global sin fragmentarla en variables, por ser inductivo, por los resultados obtenidos y por tratar de comprender e interpretar la singularidad de los casos seleccionados.

Una vez que identificamos el problema, el análisis se centró basados la perspectiva del cambio y la mejora. Por ello, gran parte de las actividades realizadas en la indagación, centraron la importancia del papel de la Inspección Escolar en los procesos de transformación de los centros educativos. Por todo ello, nuestra intención al presentar esta comunicación es, por una parte, exponer el debate sobre la función inspectora y la mejora de la calidad educativa y, por otra, explicar el proceso seguido en el estudio empírico. Este último apartado comprende desde el origen de la investigación, la descripción de sus principales



características, el trabajo de campo, las técnicas empleadas para la recogida de datos hasta los supuestos que respaldaron la investigación, así como algunas conclusiones obtenidas tras el desarrollo del estudio.

## 2. DEFINICIÓN DEL ESTUDIO

Una de las primeras preocupaciones que teníamos al inicio fue la necesidad de proyectar una investigación que fuese clara. Existía una evidente necesidad de comprender bien su naturaleza y que la selección de la metodología<sup>1</sup> fuese la más adecuada para los objetivos que se esperaba alcanzar. Si bien es cierto que existe una amplia bibliografía sobre la evolución histórica de la función, sus concepciones, la visita de Inspección y un sinfín de fuentes documentales para su estudio, hay pocas investigaciones que recuperen la voz de los directamente involucrados en la tarea de analizar cómo son los propios inspectores, directores y profesores.<sup>2</sup>

La importancia del colectivo de Inspección radica en que ocupa una posición cardinal dentro del sistema educativo y que las actividades que desempeñan permiten una cercanía con los responsables de la Administración, con los centros escolares, con otros servicios educativos y porque tienen contacto con una serie de instituciones que forman parte del ámbito de influencia de los centros escolares.

En este sentido, este estudio se planteó, desde un principio, abrir un espacio de análisis y reflexión que permitiera tener información sobre las funciones reales que desempeñan los inspectores; funciones relacionadas principalmente, con el asesoramiento, el control y la evaluación, así como identificar aquellos elementos institucionales que favorecen o que limitan el ejercicio de su trabajo. Por otra parte, pretendíamos conocer las opiniones de directivos con respecto a las funciones de Inspección, reflexionar acerca de las visitas que realizan a los centros, su participación en la evaluación externa, lo que esperan de la Inspección y aquellos elementos en los que, -desde su visión-, se debe prestar atención para mejorar esta actividad en beneficio del mejoramiento de la calidad y la equidad educativa.

La investigación que realizamos se desarrolló en Barcelona y algunas comarcas de Cataluña, se realizó en el marco de los estudios del Programa de doctorado “Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa” de la Universidad de Barcelona (Silva, 2008). Utilizamos el Estudio de Casos como método de investigación porque queríamos comprender la complejidad del fenómeno estudiado, realizar una descripción en profundidad, efectuar un análisis específico e interpretar una realidad concreta.

Se seleccionaron ocho inspectores que realizaban sus actividades en contextos diversos. Seis directores de escuelas de distinta titularidad. Nueve jefes de estudios de distintas zonas escolares. Para profundizar en las líneas de la investigación se realizó la caracterización general de los inspectores, se consultaron documentos diversos y bases de

---

1 El término se tomó del concepto que Taylor y Bogdan (1987:15) explican, designándola como el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas en el proceso de investigación en ciencias sociales.

2 En algunos de los textos revisados se aprecia que se consideró la opinión de los Inspectores. Por ejemplo, el texto de Ramo (1999) aborda un estudio sustancioso de la función de la Inspección, pero no se recupera de manera directa y explícita la voz de los inspectores. No significa que no se hayan consultado porque eso es evidente. Sin embargo, demostrar lo dicho en el texto con ideas de los inspectores habría sido más interesante, de aquí la relevancia de este estudio.

datos, se realizaron entrevistas en profundidad con inspectores y directores, se realizó un grupo de discusión con jefes de estudios y entrevistas colectivas con directores, inspectores y jefes de estudios.<sup>3</sup>

Con cada colectivo seleccionado avanzamos en cuestiones como: la definición de la naturaleza y características de la función inspectora; la organización del servicio de Inspección; la formación de este colectivo, la mejora general del servicio de Inspección y la identificación de algunas experiencias de innovación. Al momento de iniciar la investigación, consideramos que era significativo tener en cuenta las siguientes características generales:

- Regiones ubicadas en distintos contextos geográficos y socioeconómicos.
- Personas que ofrecieran un abanico de posibilidades para abordar los temas que interesaban.<sup>4</sup>
- Con experiencia de entre cinco y veinte años en la función.
- Tener un contraste con personas con más y menos experiencia en la docencia en la función que desempeñaban.<sup>5</sup>
- Tener la posibilidad de que aportaran visiones diferentes y eso se lograría por la ubicación en la estructura del sistema.<sup>6</sup>

En este caso, la decisión que tomamos fue comenzar con doce personas, seis inspectores y seis directores. A medida que avanzamos la muestra fue creciendo de manera emergente y secuencial hasta un total de 23 personas.

Ahora bien, para la selección de las técnicas consideramos si aportaban información necesaria para la comprensión del fenómeno; si proporcionaban diferentes perspectivas sobre el tema y si el tiempo dedicado para la recogida de información era suficiente. Con el fin de ir consiguiendo nuestros propósitos procedimos de la manera siguiente.

- a) Para la caracterización general de los inspectores se consultaron documentos diversos y bases de datos. Se utilizaron documentos oficiales como la legislación vigente, Decretos, la planificación de actividades de los inspectores, bases de datos, tablones de anuncios, entre otros.
- b) Para identificar buenas prácticas se realizaron entrevistas cualitativas con directores de centros públicos y concertados.
- c) Para identificar validar y triangular información, se realizó un grupo de discusión con jefes de estudios y dos entrevistas colectivas. El propósito fue contrastar las opiniones de los participantes y conocer la experiencia de los participantes acerca de los temas tratados en las entrevistas. Esta actividad se realizó en la última etapa de trabajo, por lo que fue posible profundizar en los temas que habían sido recurrentes.

---

3 Cabe señalar que fue fundamental prestar especial atención en el diseño de la muestra. Realizar una selección pertinente de personas, acorde a los datos que se buscaban, nos permitió tener una mayor comprensión del problema de investigación.

4 En el caso de los directores se seleccionaron de escuelas públicas y privadas.

5 Por ejemplo, en el caso de los jefes de estudios, contactamos con una profesora que tenía dos años ejerciendo el cargo y 7 como profesora; mientras que otra persona tenía 24 años como profesor y 7 como jefe de estudios.

6 Consideramos que hacer un estudio sobre la Inspección sólo con inspectores, los datos obtenidos pondrían estar sesgados y como queríamos conocer opiniones sobre el funcionamiento, decidimos centrarlo en las personas que tienen contacto directo y constante con los inspectores y que fueran directores y jefes de estudios.

### 3. PROCESO METODOLÓGICO

Partimos del principio de que los problemas reales sobre el funcionamiento de la Inspección Escolar se pueden comprender mejor cuando son analizados en su contexto local. Este estudio fue resultado –como ya se dijo– del convencimiento de que la Inspección Escolar posibilita la implementación de acciones de mejora para los centros y de que su condición de enlace entre las autoridades y los centros permite intervenir en los diversos ámbitos educativos.

En los últimos años esta función ha sido objeto de diversos estudios por parte de algunos expertos.<sup>7</sup> En todos ellos se destacan distintas experiencias en las que la función se ha fortalecido de distintas maneras: descentralización de los servicios, formación, definición de funciones o respaldo de la Administración, entre otros. Por otra parte, se ha puesto en evidencia que para profundizar en el conocimiento de la función inspectora interesa sobremanera conocer la voz de los protagonistas en primera persona; es decir: sus opiniones acerca de las funciones que realizan, las dificultades que tienen para el desarrollo de sus actividades y escuchar propuestas para mejorar su propio trabajo.

Para comprender e interpretar la complejidad del trabajo de los inspectores consideramos la experiencia profesional de este colectivo, las acciones que se han realizado para fortalecerlos, el marco teórico de referencia y la experiencia de los responsables de este estudio.

Con estos antecedentes, se planteó abrir un espacio de análisis y reflexión que permitiera tener información sobre las funciones reales que desempeñan los inspectores. Funciones relacionadas principalmente, con el asesoramiento, el control y la evaluación, así como identificar aquellos elementos institucionales que han favorecido o que han limitado el ejercicio de su trabajo. Adicionalmente con la revisión y un estudio preliminar con inspectores<sup>8</sup> algunos aspectos cobraron mayor relevancia que otros. También nos permitió añadir nuevos temas a nuestro diseño investigador. De entre ellos destacamos, las expectativas sobre el papel de la Inspección, su participación en los procesos de evaluación externa y la formación.

A partir de todo lo expuesto el propósito principal del estudio fue describir, analizar e interpretar las actividades de asesoramiento, control y evaluación que desempeña la Inspección Escolar; a través de un Estudio de Casos. Más concretamente, la indagación se ha centrado en las características de la Inspección Escolar; las actividades que realizan y las prioridades que tienen en sus actividades; la relación que establecen con los directores y profesores de las escuelas a su cargo; las necesidades de formación del colectivo; los elementos que facilitan u obstaculizan las acciones de mejora en los centros y la Inspección que necesita actualmente el sistema escolar.

Como podemos observar, el objetivo principal cobró relevancia porque más allá de describir y analizar, avanzamos hacia la interpretación. Es una de las razones primordiales por las que el estudio tuvo un carácter cualitativo. Después de validar la información obtenida tras la aplicación de las técnicas de recogida de datos, la siguiente tarea fue organizar y preparar el

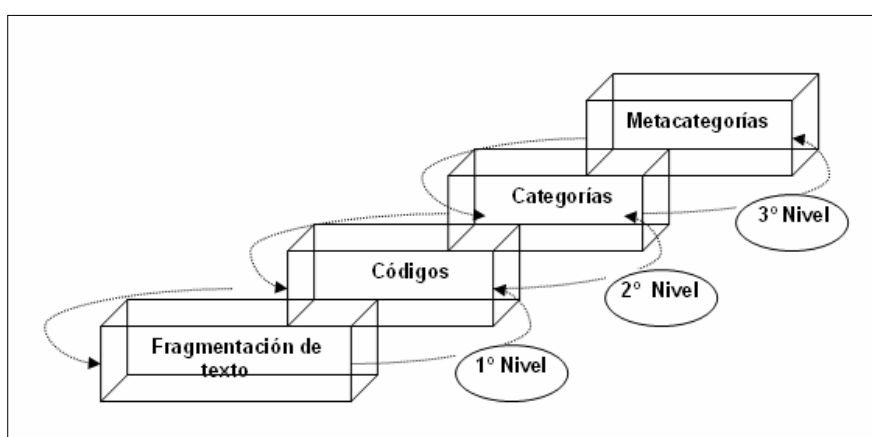
---

<sup>7</sup> Podemos citar los estudios que ha realizado De Grauwe (1998; 2004) Ezpeleta y Weiss (2000); Fullan (2002); González García (2004), los cuales se han referenciado en otros apartados de este documento.

<sup>8</sup> En 2004 se presentó el estudio preliminar como parte del documento elaborado para obtener la certificación del Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

material para comenzar el análisis de la información. En términos generales, analizar significa descomponer la totalidad de información en partes, estudiar cada una por separado, encontrar vínculos entre ellas, además de su relación con el corpus general de datos.

Con el material sobre la mesa nos encontramos ante un gran “rompecabezas” que había que organizar. Por ello regresamos a las interrogantes: ¿De qué trata este estudio?, ¿Cuáles son sus propósitos?, ¿Qué preguntas han orientado la investigación?, ¿Cuáles son los objetivos principales? Con estos referentes comenzamos a tener unas primeras ideas de por dónde comenzar, en qué aspectos había que centrar el análisis, qué importancia tenía el análisis de los datos y cómo desarrollar esta actividad. Fue complicado establecer un límite entre la recolección de información y su procesamiento. El proceso metodológico para el análisis de los datos se muestra en el siguiente cuadro:



Esquema VII.36 Niveles de análisis para la reducción de datos. Elaboración propia.

Terminada la codificación y la definición de categorías en el primer nivel de análisis se identificaron 107 códigos descriptivos de bajo nivel inferencia<sup>9</sup> y 611 unidades de significado mediante conceptos de primer orden. Trabajar con este primer nivel de análisis fue relativamente sencillo porque se identificaron los códigos a través de un proceso más inductivo.

Posteriormente, en el segundo nivel, fue necesario un proceso más dialéctico, un ir y venir con el marco teórico para interpretar, lo más fielmente posible, las opiniones y significados de los participantes. Como menciona Medina, (2005) fue una interpretación de las interpretaciones.

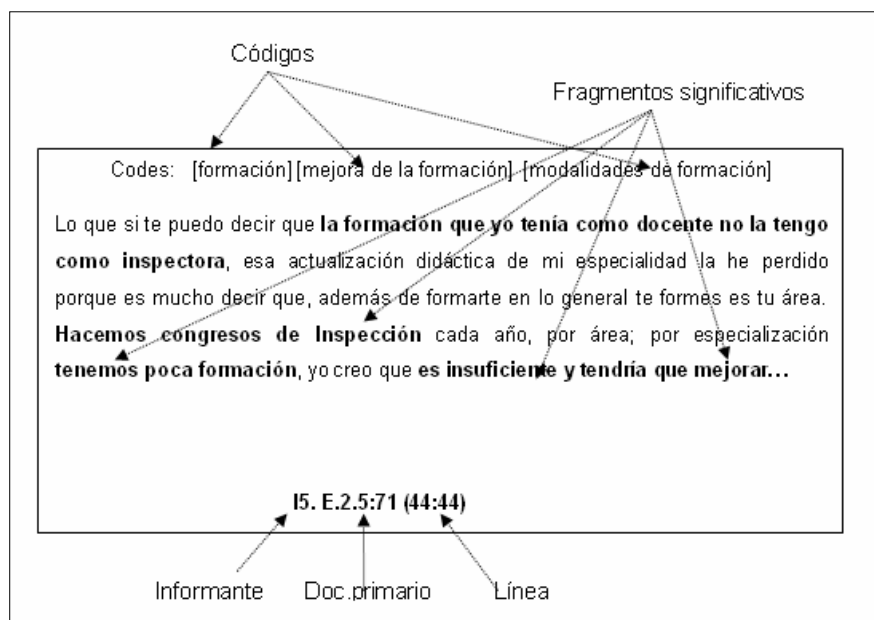
Siguiendo el mismo proceso, el tercer nivel de análisis fue la agrupación –en algunos casos la fusión- de las 30 categorías, en 8 metacategorías, la cuales se construyeron en forma gradual durante todo el proceso.

Las metacategorías o núcleos temáticos se concibieron como el conjunto de categorías que, según los criterios establecidos en la investigación, permitieron agrupar la información. Identificamos los elementos comunes y diferenciadores que ayudaron a no mezclar ni confundir categorías ni la información contenida. La mayoría de las metacategorías

<sup>9</sup> La lista de los códigos se muestran el apartado 4.1 y las categorías en el apartado 4.2.

procedieron del marco teórico, de las preguntas centrales y de los propósitos de la investigación.

El propósito de este tercer nivel de análisis fue identificar la relación o relaciones entre los códigos. Para identificar la relación entre ellos acudimos a los fragmentos, revisamos las valoraciones y las opiniones de los participantes. En el siguiente ejemplo destacamos la forma en que identificamos los vínculos en la información.



*Esquema VII.42 Sistema relacional utilizado en la categorización*

Como se puede observar, este fragmento trata de las opiniones y valoraciones acerca de la formación de los inspectores. Se proporciona una opinión sobre la formación como docente “**la formación que yo tenía como docente no la tengo**”, algunas modalidades de la formación para los inspectores “**Hacemos congresos de Inspección**” y una valoración sobre la formación que reciben actualmente “**es insuficiente y tendría que mejorar**”. La identificación de relaciones entre los códigos y las categorías fue la base para definir las metacategorías.

Lo núcleos temáticos se construyeron a partir de las categorías. El título asignado a cada metacategoría agrupa por sí mismo su contenido. Las categorías y las metacategorías son producto de un trabajo interpretativo de las concepciones de los participantes y las propias de los responsables del estudio.

A partir de ahora presentaremos la forma como emergieron las metacategorías, presentamos las categorías y las unidades de significado que respaldaron cada uno de estos núcleos temáticos, los cuales quedaron de la siguiente manera:

- Organización general del servicio de Inspección.
- Naturaleza y características de la función inspectora.
- Roles y funciones.
- Marco de actuaciones en la función inspectora (sistema de relaciones, respaldo).
- Formación.

- Posibilidades y limitaciones para el ejercicio de la Inspección.
- Mejora del servicio de Inspección.
- Sistema de acceso.

Para terminar queremos destacar que las metacategorías que presentamos no fueron producto de un ejercicio predeterminado. Para llegar a su definición recurrimos constantemente a la información contenida en las entrevistas y en los documentos analizados, de manera que su definición fue progresiva y el vínculo entre las mismas resultó claro y específico. Este proceso fue un continuo con un creciente nivel de complejidad que al finalizar permitió obtener las conclusiones que presentamos en el siguiente apartado.

#### 4. CONCLUSIONES

Metodológicamente fue un estudio que se dirigió a sujetos concretos por la singularidad que tienen, se interesó por los significados a partir de la voz de los participantes, trató de captar la realidad y acciones en la forma como suceden, flexible, emergente inductivo y, sobre todo, respetuoso con el proceso natural de la investigación.

Haber realizado un estudio histórico de la función inspectora ayudó a contextualizar la investigación en una situación más cercana a la realidad. Cuando se realizó la recogida de información teníamos elementos para dialogar con los participantes, lo que evitó establecer sólo una relación de entrevistador - entrevistado. Permitted adquirir nuevas habilidades y herramientas para realizar análisis de datos y describir en forma detallada un proceso para resolver las cuestiones establecidas y alcanzar los objetivos. El procesamiento de la información pasó de ser una herramienta de organización de los datos a un producto de la investigación que dio paso a la interpretación de los resultados.

Consideramos que quedarnos solamente con sus aportaciones limitaría un poco los resultados, por ello consultamos a los agentes que están más cerca: los directores y jefes de estudios. Esta consideración fue un acierto, porque presentamos una visión más completa acerca de los que piensan los inspectores pero también lo que piensan los usuarios del servicio. Las personas que participaron aportaron sus amplios y valiosos conocimientos, revisaron cada una de las entrevistas y realizaron los comentarios, las correcciones y propuestas lo que dio una validez a la información aportada. Asimismo algunos expertos dieron validez y fiabilidad a los resultados.

A pesar de haber contado con el tiempo necesario para realizar el estudio empírico, fue un elemento que limitó el avance hacia otros temas. En la mayoría de las investigaciones al finalizar se identifican una serie de aspectos que provocan expresiones como “si volviera a comenzar no profundizaría tanto en este tema y me centraría en este otro” “este tema no era tan vital”.

Estamos convencidos que el Estudio de Casos como opción metodológica fue la más acertada. Queríamos conocer cuáles eran rasgos que caracterizan la función inspectora, qué tipo de relación establecían con profesores y equipos directivos y cuáles eran las necesidades de formación de los inspectores, entre otras. El uso de esta metodología permitió estudiar la situación de manera específica y adentrarnos en un colectivo profesional de una manera holística, es decir estudiar una realidad concreta desde un enfoque global sin fragmentarla. Nos permitió contar con información consistente y detallada, utilizar un razonamiento

inductivo, así como el intercambio y la reflexión sobre la información obtenida durante todo el proceso.

Por último queremos recalcar que la mejora de la calidad, la equidad y la cohesión social es en gran medida responsabilidad de las organizaciones, no solamente de los rasgos y características de las personas que trabajan en ellas. Una organización mejora porque se genera el consenso de saber qué propósitos es necesario alcanzar y se ponen en marcha los procesos mediante los cuales se pueden impulsar los pequeños cambios que con el respaldo y las condiciones necesarias podrán llegar aciertos para todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. (1998). Claves para la Organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma (4ª ed. Vol. 13). Barcelona. ICE-Horsori.
- ARENCIBIA, S. y GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- De GRAUWE, A. (1998). Mejorar la supervisión. Una tarea desafiante. *Carta Informativa del IPE-UNESCO*, Vol. XVI, N° 4 Octubre- Diciembre 1998, 12.
- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Morata.
- FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros* (1ª reimpresión). México: Trillas.
- FULLAN, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio* GIL, F (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa*. (1a ed.). Barcelona. PPU.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). The discovery of grounded theory. strategies for qualitative research. Chicago. Aldine.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ, A. (2004). *Controlar, evaluar y asesorar a las escuelas. La supervisión educativa y el aseguramiento de la calidad escolar en Chile*. 8ª Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, España.
- JOHNSON, B. (1992). *Institutional Learning* en B. Lundvall (ed.). National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning. London, Pinter, 1992.
- LATORRE, A., RINCÓN, D., y ARNAL J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación cualitativa* (1a ed.). Barcelona. Experiencia.
- LEBART, L., MORINEAU, A., y FENELON, J. P. (1985). *Tratamiento estadístico de los datos* en Análisis de los datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona. Maracombo.
- MEDINA, J. L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. (Vol. 88). Barcelona: Publicacions y edicions de la Universitat de Barcelona.
- SCHELMELKES, S. (1997). La calidad de la ecuación primaria. Un estudio de casos. México: SEP.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R. y otros (1998). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. México. Aula XXI Santillana.
- De GRAUWE, A. (1998). Mejorar la supervisión. Una tarea desafiante. *Carta Informativa del IPE-UNESCO*, Vol. XVI, N° 4 Octubre- Diciembre 1998, 12.

- RAMO, Z.T. (1999). *¿Para qué los inspectores?* Barcelona: Praxis.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y mejora de las escuelas. Barcelona: Octaedro.
- SEP (2002). *Informe de labores*. México: SEP.
- SILVA, P. (2008). La docencia universitaria y el fortalecimiento de la función inspectora. V Congreso de Docencia Universitaria. Lleida: UPC.
- SILVA, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de Casos*. Tesis de Doctorado. Barcelona. DOE- UB: Manuscrito sin publicar.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y mejora de las escuelas. Barcelona: Octaedro.
- TAYLOR, S., y BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.





# CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA LA INNOVACIÓN CREATIVA

**Daiana Yamila Rigo, *Universidad Nacional de Río Cuarto***

## 1. CONTEXTOS DE EDUCACIÓN. FORTALEZAS Y DESACIERTOS

En psicología de la educación, ya hace tiempo que nos interrogamos sobre la creatividad y la valoración que realizamos sobre la multiplicidad de inteligencias en los contextos educativos, nos preguntamos sobre las fortalezas y desaciertos de las escuelas para responder a estas demandas, y fundamentalmente en la enseñanza de las artes. Sin embargo, existe aún un gran campo para estudiar sobre qué es la mente y cómo se manifiesta en determinadas situaciones, pero subrayamos que son estas investigaciones lo que delimitan las acciones para renovar las prácticas educativas.

Las investigaciones en el campo de la mente en este último siglo han avanzado vertiginosamente, y se han realizado aportes desde diversas disciplinas del saber, pero a pesar de que estos avances se presenten como significativos, queda mucho por esclarecer y comprender dentro del ámbito de la mente, la inteligencia y su lazo con la educación.

Encontramos atinados los planteos de Eisner (1992, 2004), en relación a sus postulados relativos a las respuestas de orden convergente o divergente. A lo largo de nuestra escolaridad nos enfrentamos con problemas que nos exigen soluciones precisas, en este sentido, la educación artística (música, dibujo, teatro, etc.) no es ajena a esta lógica. Se entrevé paradójicamente que la autentica esencia de las artes queda minimizada, en tanto la lección que brinda el arte se soporta en problemas que adquieren múltiples formas de presentación, y concede un lugar primordial a la interpretación personal que hace el sujeto, en contraste a las respuestas estándar que buscamos al interior de la escuela.

Reflexionamos sobre las posibilidades y resistencias que la teoría de la inteligencias múltiples tiene en nuestra agenda educativa, sobre la concepciones de mente que sostenemos

en nuestras prácticas, en tanto si son compatibles con una representación compleja de inteligencia.

Hallamos prometedores los contextos extracurriculares como ámbitos para la realización y valorización de las potencialidades de los alumnos en otras áreas de saber que no son valoradas en la escuela formal. Aportes de especialistas en el tema (Sternberg, 1997, Gardner, 2001, Csikszentmihalyi, 1998 y Amabile, 1996) concuerdan que la creatividad para manifestarse como tal, requiere ciertas condiciones individuales y contextuales que interactúen en diversos ámbitos.

Amabile (1996) acuerda que la motivación intrínseca es uno de los componentes claves para el despliegue de la creatividad en ámbitos específicos del conocimiento, Gardner (2001) expresa que las personas creativas destacan en función de ciertas inteligencias, pero en la mayoría de los casos exhiben una amalgama de dos como mínimo y Csikszentmihalyi (1998) argumenta que las culturas están compuestas de diferentes dominios y las innovaciones no se hacen sobre la cultura general sino sobre un área específica que puede encontrarse en situaciones muy diferentes que la favorecerán o la obstaculizarán.

Sostenemos que la presencia de perfiles altos en algunas de las inteligencias, combinado con un perfil alto en innovación creativa, son prometedores en ámbitos donde se entrelazan los intereses individuales de los sujetos, con características contextuales flexibles y permeables para su desarrollo.

Nuestra inquietud se orienta a conocer si los potenciales de los alumnos para innovar de manera creativa tienen ocasiones de desplegarse en el contexto formal de la educación actual o qué posibilidades encontramos de que estos mismos sean expresados en ámbitos extracurriculares. No, nos es ajeno el llamado de especialistas en la materia, sobre la necesidad de incorporar a nuestras prácticas pedagógicas la creatividad y la innovación como estilos cognitivos, como modo particular de aproximarse al entorno, y de plantear y resolver problemas en múltiples ámbitos (Corbalán Béna, 1992), para mejorar el accionar en sus dominios respectivos (Gardner, 2005; Sternberg, 1997; Csikszentmihalyi, 1998, Alonso Monreal, 2000; Rinaudo, 2007).

## **2. CONTRIBUCIONES INICIALES. NUESTRO ESTUDIO**

### *Grupo de estudio e instrumento*

Los participantes de este estudio fueron 40 alumnos del Conservatorio Provincial de Música Julián Aguirre, que cursaban distintas orientaciones: instrumental (87,5%), coro (5%) y canto (7,5%); dicha distribución obedece a la realidad institucional, en tanto el porcentaje más alto de alumnos se encuentra en el área de instrumentos, siendo que las dos restantes disciplinas no son elegidas como orientación inicial pero son impartidas de manera complementaria bajo una educación integral, es decir, que el alumno egresa con un perfil en los tres dominios. Cabe destacar que la participación fue totalmente voluntaria y el instrumento se administró en la misma institución. La muestra estuvo constituida por mujeres (57,5%) y varones (42,5%).

Se administró el MIDAS<sup>i</sup> (*Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales*, creado por Shearer, 2007), en dos de sus versiones: *MIDAS Adolescente* para alumnos que

comprendían edades entre 15 a 18 años (N=20) y *MIDAS Todo acerca de mí* para niños de 12 a 14 años (N=20). El primero integrado por 119 ítems que evalúan las ocho inteligencias múltiples (con un total de 26 subescalas) y tres escalas de estilo intelectual: innovación, liderazgo y surtido común. En contraste, el segundo está constituido por 93 ítems (y 24 subescalas) y sólo posee una diferencia en relación al anterior, con respecto a las escalas de estilo intelectual, que dispone sólo de dos: innovación y técnica.

El instrumento fue administrado de manera individual a los alumnos del conservatorio. Las opciones de respuesta del cuestionario MIDAS están en formato Likert, las elecciones reflejan la capacidad potencial auto-percibida de un sujeto en las diversas escalas-subescalas del instrumento y el tiempo estimado para completarlo fue entre treinta y cuarenta minutos. Se entrevistaron aquellos alumnos que tenían perfiles altos en inteligencia musical y en estilo intelectual innovador; las entrevistas fueron semiestructuradas, sin embargo cada una adquirió forma singular en la interacción y en función a las respuestas obtenidas.

### *Análisis e interpretaciones*

Los análisis a partir de las claves de puntuación del MIDAS<sup>ii</sup> nos permitieron observar que la muestra tuvo perfiles altos en tres de las ocho escalas: musical (M=63,85), intrapersonal (M=52,58) e interpersonal (M=51,85). Mientras que el perfil de innovación se observó con una M= 44, 05.

No se encontraron diferencias significativas realizado el análisis estadístico ANOVA para el grupo definido en las tres escalas de inteligencia (musical, interpersonal e intrapersonal) e innovación para las variables sexo, edad, nivel educativo, y orientación. No obstante, la prueba de correlación de Pearson, marco una correlación positiva entre el perfil de estilo intelectual innovador y las tres escalas de inteligencia: musical ( $r=58$   $p<.01$ ), intrapersonal ( $r=65$   $p<.01$ ) e interpersonal ( $r=72$   $p<.01$ ).

La significación que marcaron estos resultados nos parecieron atinados para seguir profundizando sobre su naturaleza y ampliar su comprensión, nos interesaba saber que características ambientales y personales favorecerían la integración de las potencialidades encontradas en sus perfiles de creatividad e inteligencia en contextos extracurriculares, así como conocer las peculiaridades que adquirirían sus intereses en dos contextos educativos distintos: la escuela formal y el conservatorio de música. Con dicha intencionalidad realizamos entrevistas a fin de conocer en que contextos los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar sus capacidades y desplegar sus fortalezas específicamente en el campo de la música y ser creativos es este mismo ámbito.

De manera general el discurso de los entrevistados muestra un contraste que es de singular importancia analizar, en ello nos detendremos de aquí en adelante, organizando nuestras reflexiones en cuatro apartados.

### **2.1. Contextos de enseñanza como ámbitos para motivar**

La mayoría de los alumnos consideran que la asignatura música en el colegio secundario y las propuestas pedagógicas que a su interior priman así como los contenidos, y la postura de los docentes, no generan en ellos interés hacia la música, generándose una actitud de baja motivación en tanto la perciben como monótona y aburrida, responden sólo por un interés extrínseco de aprobar la materia. No obstante, lo anterior marca un contraste con la

percepción que tienen del aprendizaje de la música en el contexto del conservatorio, generalmente obtienen mejores notas al interior de él, siendo que las temáticas impartidas tiene un nivel más elevado de exigencias. Por otra parte resaltan el placer y el gusto por la música como motor de sus aprendizajes, el clima de apertura y participación en las aulas y la riqueza de la interacción profesor-alumno-alumno.

El placer y el gusto por lo que se hace, se encuentra en consonancia con los planteos de autores que estudian la creatividad (Amabile,1996), remarcándose la importancia de dos factores para que el sujeto pueda desplegar su inteligencia y mostrarse creativo e innovador, aludimos por un lado a la motivación intrínseca, aceptada como clave para la producción creativa, y los motivadores más importantes en este sentido son el interés y la pasión personal en el trabajo que se realiza y por otro lado al contexto de aprendizaje entendido en contraposición al clima de reproducción y trasmisión del saber (Amabile, 2008).

## **2.2. Producciones creativas**

Dentro de lo que consideramos como inteligencia musical, desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la mayoría de los alumnos, reconoce poseer cierto semblante de originalidad e innovación en sus producciones musicales. Se apreciaron dos instancias de producciones creativas: 1. composición de letras y 2. ritmos, melodías, armonías. Ambos aspectos se manifiestan según ellos afirman en el propio contexto del conservatorio o en bandas musicales en los que ellos participan. Aseguran poner un toque personal a lo que hacen.

Creemos que aquellos sujetos que experimentan sus aprendizajes en un medio creativo, como los alumnos del conservatorio de música de nuestro estudio, se encuentran más comprometidos en sus actividades y como resultado exploran más profundamente sus ideas, experimentan nuevos enfoques para resolver los problemas y en última instancia terminan siendo más creativos en su área de interés (Baer y Oldhan, 2006). Al respecto la configuración del ambiente de trabajo es central en las producciones resultantes de los emprendimientos encaminados por los sujetos, en otras palabras, ser creativo depende de la capacidad del sujeto de hacer uso de las diversas perspectivas y de las posibilidades que brinda el contexto en la que se produce la obra creativa.

## **2.3. Amplitud de intereses**

Se observo que los alumnos estudiados participan en una diversidad de actividades extracurriculares, no sólo asisten al conservatorio, sino que poseen en su mayoría otro tipo de interés, en área como el deporte o el idioma, además de cursar sus estudios obligatorios. Son sujetos que se muestran abiertos constantemente a nuevas experiencias y desafíos, se caracterizan por ser curiosos y dispuestos a nuevas iniciativas que suponen asumir riesgo, en tanto se encuentran en ambientes que propicien tales aptitudes. Autores como Sternberg (1997) y Adams (2005), marcan un perfil característico de las personas creativas, subrayando que buscan oportunidades para tomar elecciones, decisiones y aprovecharlas, lo cual es importante para que la creatividad emerja. Los estudiantes estarán más motivados en proyectos que ellos hayan escogido, en tanto son percibidos como un desafío; al mismo tiempo son sujetos que sortean con éxito los obstáculos y tienen claro sus intereses.

Investigaciones que se vienen realizando (McCrae, 1987; Harry, 2004; Baer y Oldham, 2006) acuerdan que la apertura a la experiencia es una característica de los sujetos creativos, ello se identifica con la curiosidad intelectual-estética, la sensibilidad, y la libertad,

representa en fin una tendencia a implicarse en tareas desconocidas. Los individuos creativos han sido descritos como sujetos motivados a buscar situaciones y tareas novedosas por lo tanto la creatividad es vista como un indicador de una de sus facetas que conocemos como apertura a la experiencia.

## **2.4. Concepción de Inteligencia**

Por último, la mayoría del grupo entrevistado, considera que, para la música se necesita inteligencia, encuentran acertada la noción de ostentar una multiplicidad de habilidades para hacer música, las que entrelazadas de manera armónica dan buenos resultados, lo cual coincide con los planteos de Gardner (2001), sobre la necesaria combinación de varias inteligencias para desempeñar diversas actividades. Simultáneamente resaltan el papel de la inteligencia emocional y práctica como ingredientes decisivos para llegar a ser buen músico. Al respecto creemos que la tendencia exhibida por los sujetos que han compuesto la muestra a implicarse en tareas diversas se haya en consonancia con la inteligencia social como se evidencia en sus perfiles intelectuales, pero además es de destacar el rol que el hacer práctico adquirido desde la experiencia tiene sobre el quehacer de aprender y hacer música.

## **3. CONSIDERACIONES FINALES**

Si pudiéramos configurar ambientes de aprendizajes que nos permitieran trascender de una mente que responde a estándares y de manera convergente frente a situaciones que permiten lo diversos, nos adentraríamos en el camino de formar mentes que se animen a equivocarse, a plantearse nuevos interrogantes, que permitan crear nuevos problemas, nuevas soluciones y nuevos interrogantes, aludiendo a la metáfora de Baudy tendríamos que permitirnos crear contextos de aprendizajes que nos permitan salir de la escafandra que nos mantiene preso para comportarnos como mariposas en el pensamiento. Ser flexibles, curiosos y abiertos a lo inesperado, aceptar la incertidumbre y buscar ámbitos que nos permitan expresar nuestro perfil intelectual y creativo.

Creemos que uno de los objetivos de la educación actual, tiene que orientarse a cultivar las capacidades de los alumnos, reconocer las diferentes formas en las que los niños y adolescentes son inteligentes y aprovechar sus potencialidades (Eisner, 2004). Favorecer el desarrollo de las inteligencias en aquellos dominios donde los sujetos se sientan implicados, motivados e interesados es una importante aspiración educacional que no debemos perder de vista en las futuras agendas educativas, incluyendo en ella prácticas pedagógicas que sean compatibles con los perfiles de los alumnos y permitan la mejora de la creatividad.

Adams (2005) argumenta que el sistema de educación formal, y más precisamente sus prácticas no promocionan la creatividad y la innovación, sino que la minimiza, ni valoran a todas las inteligencias por igual. El sistema educativo convencional frecuentemente impide el desarrollo de habilidades, actitudes y motivos necesarios para la producción de la novedad, ellos eternizan la idea de una única respuesta, para cada problema y que esta puede ser fácilmente determinada a través de la aplicación correcta de técnicas convencionales, que necesitan ser aprendidas y luego re-aplicadas una y otra vez.

Sin embargo, debemos hacer la salvedad de instituciones que emprendieron este desafío bajo la convicción de que las inteligencias múltiples de cada niños debe ser

estimulada cada día, en propuestas pensadas para el despliegue de las potencialidades, teniendo presente la singularidades del sujeto y las características contextuales que favorezcan resultados prometedores. Cabe destacar en un campo variado de experiencias: *The Gardner School* (Ohio, Kentucky y Tennessee), *Ross School* (Bridgeton), *Key Learning Community* (Indianápolis) y Fundación Educativa Colegio del Sol (Argentina)<sup>iii</sup>. Además no debemos de olvidar que los ámbitos de aprendizajes definidos como extracurriculares se presentan como campos competentes en el reto que nos planteamos en este escrito, apostar a lo diversos, a lo novedoso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, K. (2005). "The source of Innovation and Creativity", *National Center on Education and the Economy*.
- ALONSO, C. (2000). *Qué es la creatividad*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- AMABILE, T. (1996). *Creativity in context*, Colorado, Westview Press
- AMABILE, T. y MUELLER, J. (2008). Studying creativity, its Processes, and its Antecedents. An exploration of the componential theory of creativity. EN ZHOU, Jing y SHALLEY, C. (edic.) *Handbook of Organizational Creativity*, New Your, Copyrighted Material.
- BAER, M.y OLDHEM, G. (2006). The Curvilinear Relation Between Experienced Creative Time Pressure and Creativity: Moderating Effects of Openness to Experience and Support for Creativity, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, nº 4, 963-970.
- BERNAL, J. (2003). "Aprendizajes musicales creativos en la escuela. Ideas musicales y desarrollo de la creatividad", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 19, pp. 63-79.
- CORBALÁN, J. (1992). "Creatividad como estilo cognitivo", *Investigaciones Psicológicas*, Vol. 14, nº 11, pp. 99-120.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós.
- EISNER, E. (1992). "La Incomprendida Función de las Artes en el desarrollo Humano", *Revista Española de Pedagogía*, nº 191, pp. 15-34.
- EISNER, E. (2004). "Multiple Intelligences: Its Tensions and Possibilities", *Teachers College Record*, Vol. 106, nº 1, pp. 31-39.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XIX*, Buenos Aires, Paidós.
- GARDNER, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*, Buenos Aires, Paidós.
- HARRIS, J. (2004). Measured intelligence, achivement, openness to experience and creativity, *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, pp. 913-929.
- MCCRAE, R. (1987). Creativity, Divergent Thinking and Openness to Experience, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, nº 6, pp. 1258-1265.
- RINAUDO, C. (2007). "'Caminos de tiza', educación, creatividad y futuro", *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, Vol. 2, nº 3. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- SHEARER, B. (2007). *The MIDAS: A professional manual*. Kent, Ohio, Research and consulting Inc.
- STERNBERG, R.y LUBART, T. (1997): *La Creatividad en una Cultura Conformista. Un desafío a las masas*, Barcelona, Paidós.

<sup>i</sup> Ambas versiones del MIDAS poseen ocho escalas de inteligencia: musical, lingüística, lógica-matemática, corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista, y espacial. El *MIDAS Adolescente* integra tres escalas de estilo intelectual: innovación, sentido común y liderazgo, mientras que el *MIDAS Todo acerca de mí* posee dos escalas de estilo intelectual: innovación y técnica. Para el presente estudio se analizó la escala innovación, compartida por ambos grupos.

<sup>ii</sup> La variación de la escala de puntajes para medias se da en cinco categorías: muy alto (100-80); alto (79-60); moderado (59-40); bajo (39-20) y muy bajo (19-0)

<sup>iii</sup> Para más información consultar (revisado por ultima vez el 11 de febrero de 2009):

<http://www.thegardnerschool.com/>

<http://www.ross.org/podium/default.aspx?t=36386>

<http://www.616.ips.k12.in.us/Theories/MI/default.aspx>

[http://www.colegiodelsol.org/inteligencias\\_multiples1.php](http://www.colegiodelsol.org/inteligencias_multiples1.php)



Pósteres

# **MODIFICACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL ALUMNADO QUE CURSA MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

**José Antonio Ávila Fernández, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La literatura en referencia a la modificación del pensamiento en la formación inicial es escasa, por no decir inexistente. Pequeñas alusiones en diferentes acercamientos de distintas temáticas, no centradas específicamente en la modificación de los propios pensamientos. Concepciones, expectativas, teorías, creencias del profesor en distintos momentos de su formación y a lo largo de su vida profesional, estudios centrados en la formación inicial de los futuros profesionales de la enseñanza y sobre la formación de profesores principiantes y su desarrollo profesional (Marcelo, 1995).

Se pueden establecer conclusiones desde las creencias del alumnado, reflexionando de forma organizada sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actitud del profesorado ante la disciplina, su competencia, las estrategias empleadas para desarrollar el temario, pensando sobre la metodología, recursos, contenidos, valorando la consecución de objetivos...

Los comentarios que se realizan al respecto no dejan de ser supuestos o apreciaciones. Desde las ideas previas hasta la autorreflexión final, no sólo por la adquisición del conocimiento, sino también por el intercambio constante entre teoría y práctica, las percepciones personales están abocadas a su reconfiguración, cambiando el posicionamiento del alumnado en relación a la Investigación Educativa y su necesidad en la formación de futuros especialistas de la docencia.

Una vez organizados los datos obtenidos, las creencias se convierten en ideas, sin duda alguna, sobre las que hay que profundizar, pero que significan un acercamiento al cambio de pensamiento del alumnado, al menos, participante.

Esta comunicación pretende dejar constancia de los datos recabados en relación con el cambio de pensamiento que se produce en el alumnado que cursa la asignatura de Métodos de Investigación en Educación.

Como indica Imbernón (2002), la educación y los procesos de formación son explicables, interpretables y deben provocar cambio social.

Esta es una investigación del propio trabajo, reflexionando el profesor y el grupo de alumnos/as siempre desde la perspectiva del pensamiento, basándose en la propia experiencia del alumnado que se forma.

## **2. MÉTODO: PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO**

El proceso de trabajo consta de dos momentos de recogida de información:

- La primera fase, pretende recopilar las ideas previas.
- En la segunda fase, en formato de reflexión final, se recaba la información que complementa a la anterior y nos facilite ideas sobre el cambio de pensamiento.

Partir de las ideas previas del alumnado a atender en nuestras aulas es una tarea común en el profesorado actual. Con este fin, a principios de curso, un curso cualquiera, todos los cursos escolares, se prepara un documento de trabajo para el alumnado que asiste a la asignatura de Métodos de Investigación en Educación, en la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva. Se denomina el documento “Autorreflexión Inicial” en el que se propone una reflexión para que se valore de manera personal las expectativas del curso que se va a compartir, indicando que las aportaciones serán tenidas en cuenta para la mejora de la práctica docente en la asignatura.

La muestra participante, más expresamente, se corresponde con el alumnado de jornada de tarde de la titulación de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva con asistencia regular.

Se establece en el primer documento cuatro categorías:

- SITUACIÓN INICIAL, PUNTO DE PARTIDA, IDEAS PREVIAS A LA REALIZACIÓN DEL CURSO.
- REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRABAJO.
- REFLEXIONES SOBRE LA ACTITUD DEL PROFESOR.
- OTRAS SUGERENCIAS.

Posteriormente se diversifica la información con diversas subcategorías en los dos primeros apartados. El esquema de trabajo se expresa en la gráfica 1.

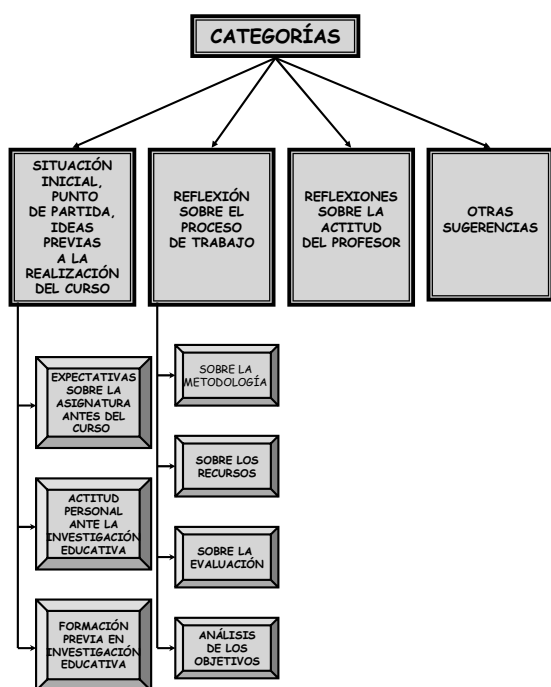


Figura 1: Sistema de Categorías

En tercer lugar, se propone realizar algunas observaciones sobre el profesor, para continuar, con aportaciones sobre la influencia de la realización de la asignatura en las expectativas personales, la actitud y la formación. En último lugar, se solicitan aportaciones críticas sobre el temario, las dificultades y alguna propuesta de mejora. En la figura 2 se presenta el esquema de este documento al que se denomina “AUTOEVALUACIÓN”, ya que incluye al final un espacio dedicado a calificarse el alumnado tanto cualitativa como cuantitativamente.

### 3. RESULTADOS

Se presentan, a continuación, enfrentados, los datos de la primera y segunda fases siguiendo el sistema de categorías aludido, haciendo coincidir aquéllos que facilitan la tarea del análisis.

Los primeros gráficos tratan de las expectativas que el alumnado tiene sobre la asignatura de Investigación Educativa (fig. 3) y la respuesta que la realización del curso ha dado a esas expectativas (fig. 4).

El proceso de recogida de información se inicia el día de la presentación de la asignatura, procurando la espontaneidad de los comentarios y evitando indicaciones de la organización de la asignatura.

En la segunda fase, a final de curso, una vez desarrollado el programa de trabajo, se reflexiona, partiendo de un recordatorio sobre su posición inicial en cuanto a expectativas, actitud ante la investigación y formación previa, datos estos en los que se descubre alguna modificación de los posicionamientos que se establecieron en la fase inicial y que en este momento no tratamos.

Se reflexiona a continuación sobre metodología, recursos y evaluación, pasando, en último término, a valorar la consecución de los objetivos propuestos a principios de curso.

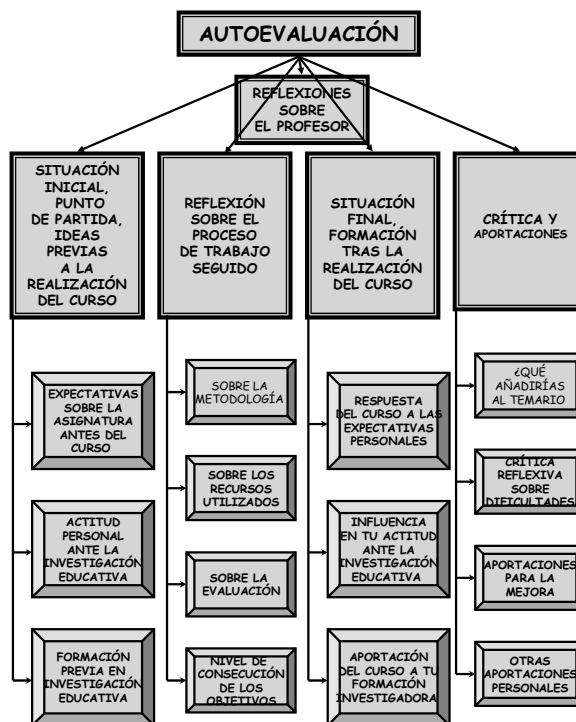


Figura 2: Sistema de Categorías en la 2ª fase

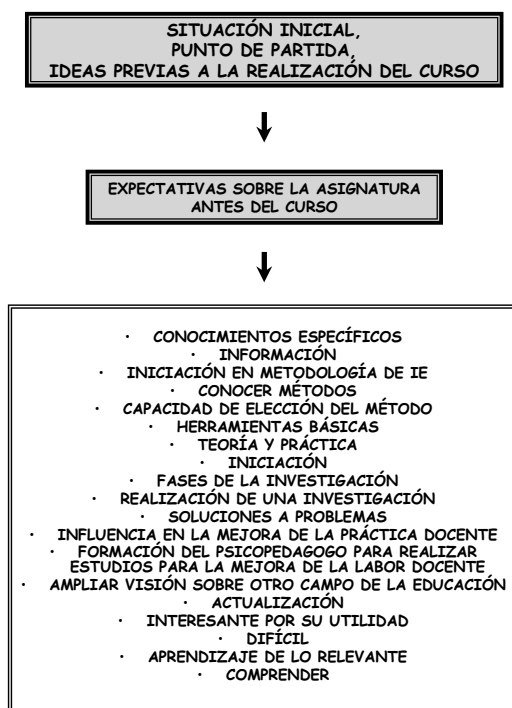


Figura 3: Información inicial sobre expectativas.

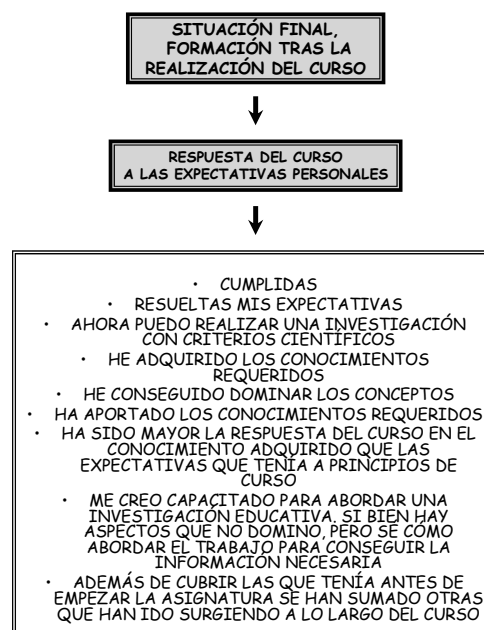


Figura 4: Situación final sobre expectativas.

Una vez presentados los datos obtenidos en las dos fases de recogida de los mismos en las figuras anteriores (figs. 3 y 4), se realizan, a continuación, algunos comentarios descriptivos de ellos.

En la fase inicial el alumnado posiciona sus expectativas en el mismo nivel que cualquier otra asignatura que curse. Adquisición de conocimientos, información, formación, iniciación a la materia, adquirir herramientas... son las respuestas habituales, siendo aportaciones menos frecuentes la capacidad de elección del método, la utilidad de la investigación o la mejora de la práctica docente; se comenta en menor medida la aplicación y realización de una investigación.

Ya concluido el curso se ven cumplidas las expectativas iniciales, pero se denota mayor seguridad en el conocimiento adquirido, mayor autoestima, cuando se alude al dominio, capacitación, posibilidad de conseguir información y ampliación de las expectativas.

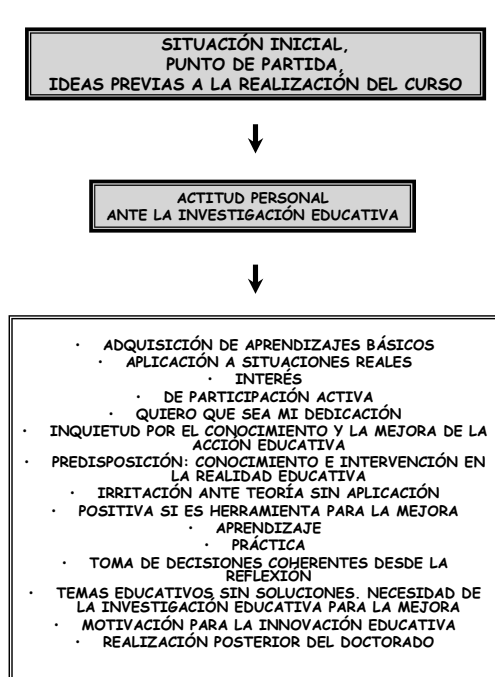


Figura 5: Información inicial sobre actitud

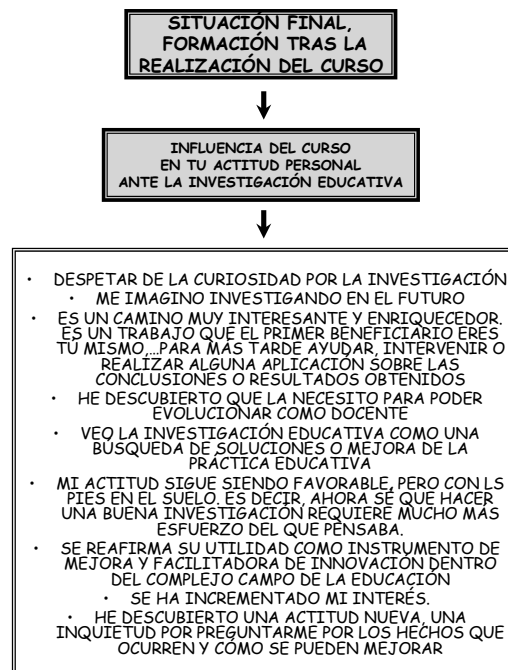


Figura 6: Situación final sobre actitud

En los datos recogidos en la fase inicial el alumnado se muestra interesado en la adquisición de aprendizajes que le inicien en la tarea investigadora, pero no deja de intercalar en sus breves comentarios condicionales (“Positiva si es herramienta para la mejora del aprendizaje”) o dudas sobre su práctica (“Irritación ante la teoría sin aplicación”). Sí es cierto que un grupo de ellos aseguran su posicionamiento con alusiones relativas a la futura dedicación (“Quiero que sea mi dedicación”, “realización posterior del doctorado”) o a la mejora educativa desde el proceso investigador.

En la situación final, la extensión de los comentarios ya nos sitúa en una visión más positiva de la actitud personal ante la investigación. Que se ha despertado la curiosidad es un hecho manifiesto, sobre todo cuando podemos encontrar referencias como: “me imagino investigando en el futuro”, “es un trabajo que el primer beneficiario eres tú mismo,... para más tarde ayudar, intervenir o realizar alguna aplicación sobre las conclusiones o resultados obtenidos”, “he descubierto que la necesito para poder evolucionar como docente”...; se entrevé un posicionamiento investigador para intervenir y producir cambio cuando se relaciona la investigación con la búsqueda de soluciones, mejora de la práctica educativa, facilitadora de innovación... y, en último extremo, se llega a descubrir “una actitud nueva, una inquietud por preguntarme por los hechos que ocurren y cómo se pueden mejorar”.

Concluye este apartado -en el que se comparan las respuestas obtenidas como ideas previas, en la primera fase, y las aportaciones de la asignatura, en la segunda- presentando los datos correspondientes a la formación que tiene el alumnado al acceder al curso y las aportaciones con las que la realización del curso contribuye a la formación investigadora.



Figura 7: Formación previa en investigación educativa

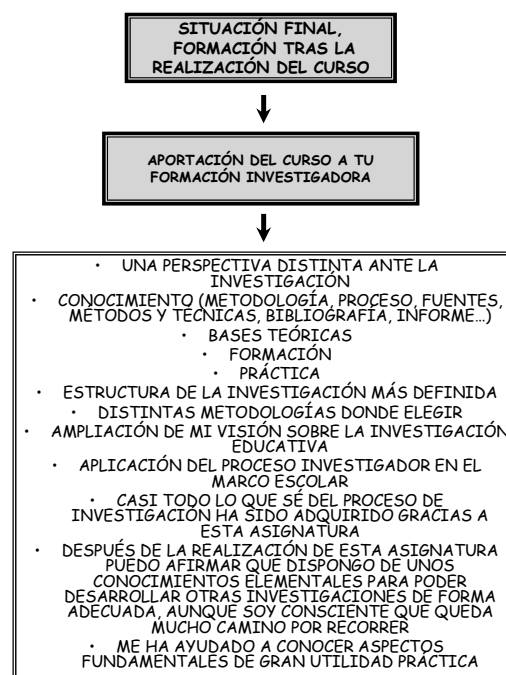


Figura 8: Aportación del curso a la formación investigadora

El punto de partida es previsible, accediendo el alumnado sin formación preliminar. En este caso, la segunda fase adquiere la mayor relevancia en la formación investigadora. Amplía las perspectivas ante la investigación, formando en los procesos de trabajo. Se es objetivo cuando, al indicar que la asignatura aporta la capacidad para la realización de otras investigaciones, se añade “aunque soy consciente que queda mucho camino por recorrer”.

Siguiendo los indicadores presentados en las figuras 1 y 2, donde se proponía una reflexión inicial, a principios de curso, sobre el proceso de trabajo, antes de su conocimiento, y otra reflexión a final de curso sobre los mismos elementos, cuando ya se dispone de fundamentos sobre el desarrollo de la materia, se revisan, a continuación, los datos sobre los aspectos metodológicos, uso de recursos, evaluación y análisis de los objetivos obtenidos en ambas fases.

Iniciamos los comentarios con la reflexión sobre metodología. Los primeros apuntes marcan en las dos fases un posicionamiento generalizado de la metodología, definiéndola como participativa, significativa, colaborativa y útil, aplicable a cualquier descripción o propuesta.

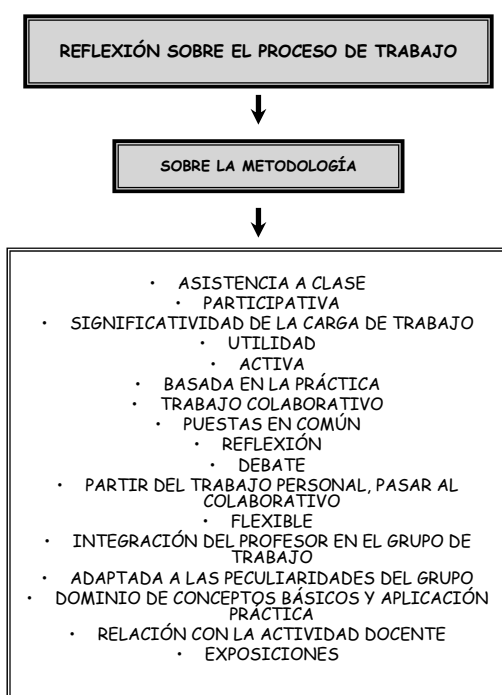


Figura 9: Información inicial sobre metodología

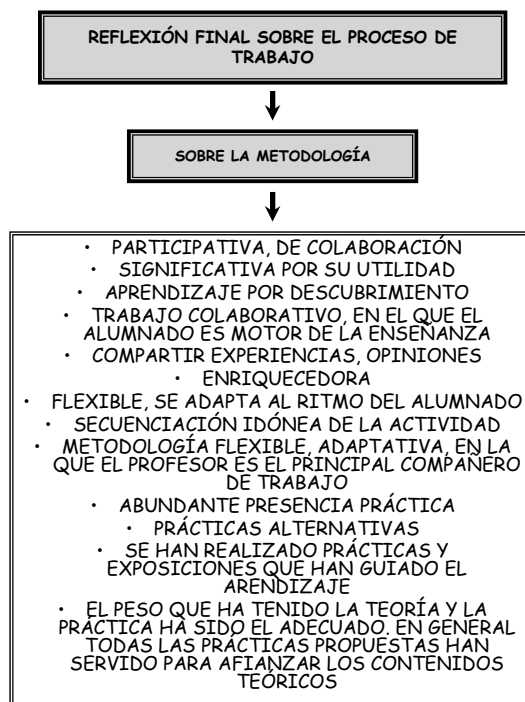


Figura 10: Situación final sobre metodología

Pero en los comentarios iniciales parece defenderse un proceso de trabajo que une teoría y práctica, en el que se pase del trabajo personal al colaborativo, realizándose exposiciones del material producido; estas alusiones cambian en las aportaciones finales en las que ya no se propone, sino que se describe abundante presencia práctica y prácticas alternativas, como ayuda para afianzar los aspectos teóricos.

Por otra parte en el inicio se propone la reflexión, el debate y la puesta en común como formalismo de un método, que en la fase final se convierte en compartir experiencias y opiniones que enriquecen la formación del grupo. Por último, si al principio se hace parte de la metodología al profesor, integrándolo en el grupo de trabajo, al final, se siente al profesor como el principal compañero de viaje.

En las figuras 11 y 12 se presentan los datos relacionados con los recursos. En la fase inicial se establecen como recursos esperados los informáticos y bibliográficos, incluyendo comentarios que más bien deberían estar en la metodología, como foros, debates seminarios, exposiciones... Mientras que en la fase final se alude a la hemeroteca (¿Cómo un descubrimiento?) y las bases de datos, así como a los recursos humanos, estimándose que el tiempo es un recurso necesario para la actividad investigadora.



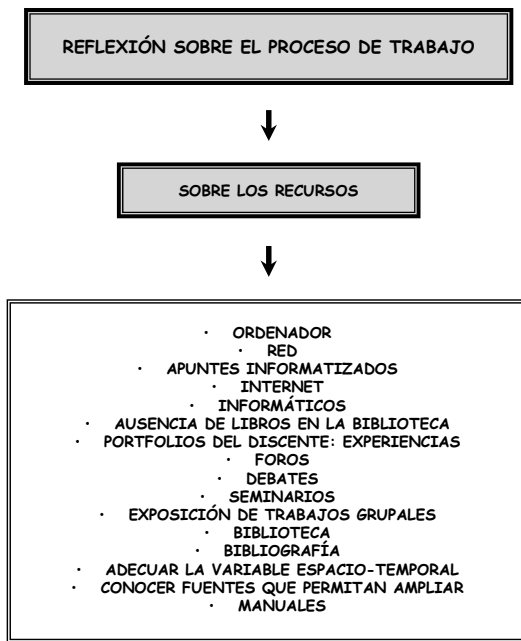


Figura 11: Información inicial sobre recursos.

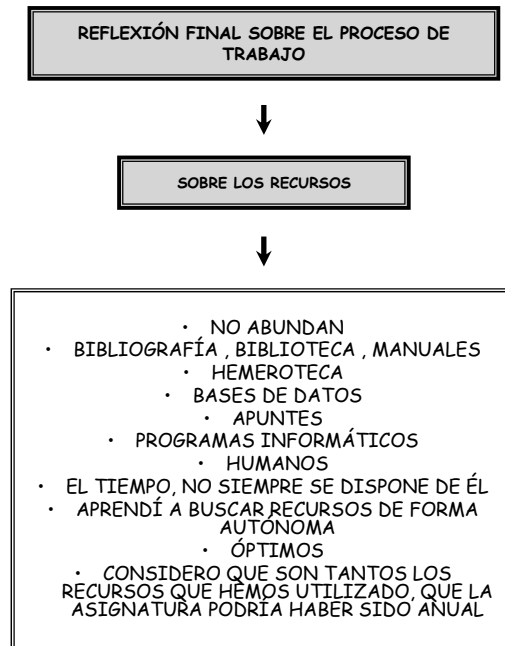


Figura 12: Situación final sobre recursos

A continuación se reflexiona sobre la evaluación, cuya mayor aportación diferencial es el comentario de no estar compensado el esfuerzo y su valoración. En la reflexión final se agregan algunas valoraciones del proceso de evaluación llevado a cabo, observándose equitativo y adecuado.

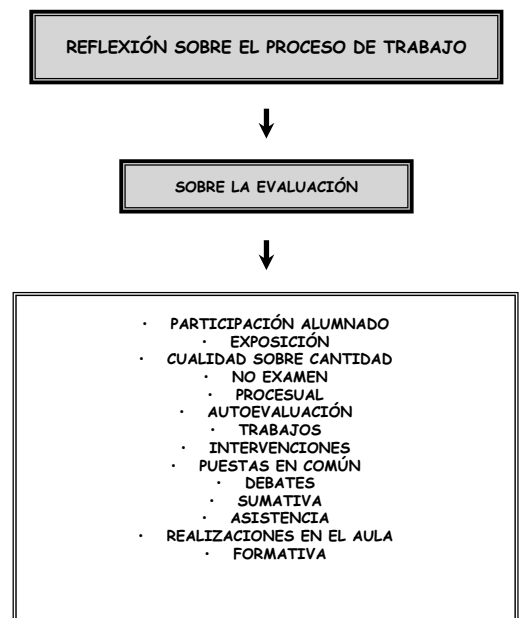


Figura 13: Información inicial sobre evaluación.

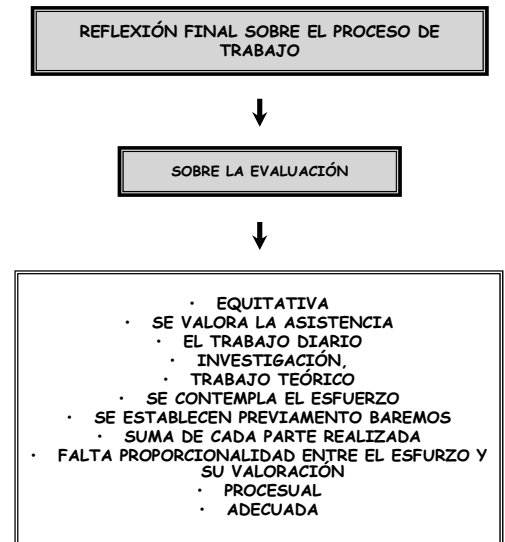


Figura 14: Situación final sobre evaluación

Para analizar el nivel de importancia de los objetivos que presenta el desarrollo de la asignatura, se ha realizado un sumativo de la cantidad seleccionada (puntuación de 1 a 5) en cada uno de ellos, dividida por el total de puntuaciones posibles. Como consecuencia se encuentran los resultados expresados en las figuras siguientes dando lugar a un criterio ordenado:

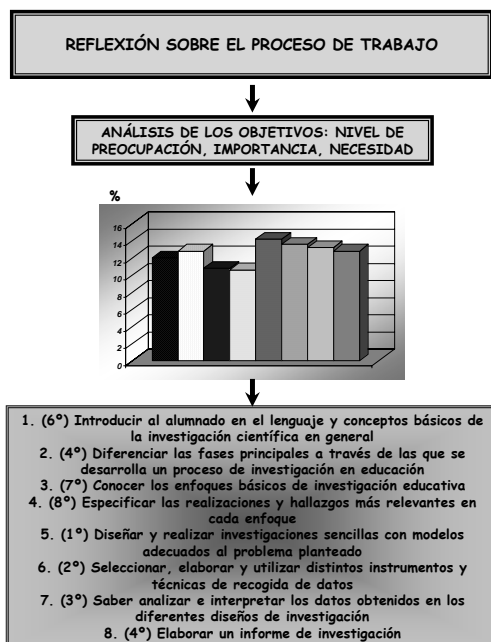


Figura 15: Información inicial sobre objetivos

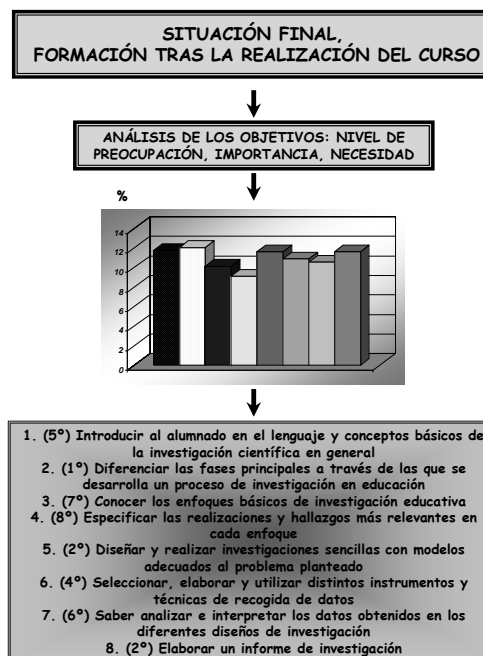


Figura 16: Información final sobre objetivos

Parece que existe un equilibrio tanto en la descripción de los objetivos que se marcan en la asignatura, como en la elección de prioridades que marca el alumnado. En la fase final se ajustan las necesidades del proceso de investigación (“Diferenciar las fases principales a través de las que se desarrolla un proceso de investigación en educación”: objetivo situado en primer lugar de elección), visto en este momento como un conjunto que funciona de manera global, olvidando la desmembración que supone el fijar los intereses de aprendizaje en las técnicas e instrumentos (“Seleccionar, elaborar y utilizar instrumentos y técnicas de recogida de datos”), como sucede en la elección de la primera fase situado en segundo lugar.

Es una coincidencia de interés que en último lugar en las dos fases se sitúen los mismos objetivos: “conocer los enfoques básicos de la investigación educativa” y “especificar las realizaciones y hallazgos más relevantes en cada enfoque”, que no están relacionados con los procedimientos.

Concluimos la aportación de datos con los referidos a la actitud del profesor, referenciados en las figuras 17 y 18.

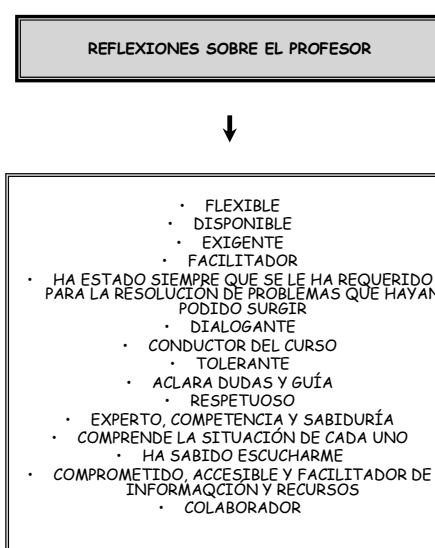
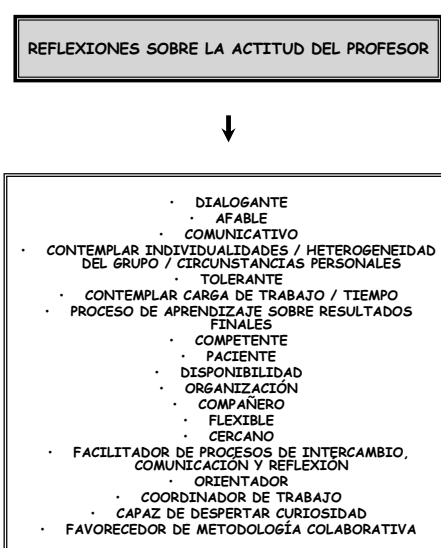


Figura 17: Reflexiones iniciales sobre el profesor

Figura 18: reflexiones finales sobre el profesor

Aparte de la información que pueda desprenderse de la posición del enseñante ante la materia y la docencia, y que no se persigue con la solicitud de estos datos, el alumnado, parece ser, que vierte en sus pensamientos sobre el profesor el perfil del docente que más se ajusta a sus creencias. Por ello, se piensa, se propone un conjunto de condiciones a los que debe responder el profesorado.

Se coincide en las dos fases en describir al profesorado con estas características: dialogante, flexible, disponible, que contemple las individualidades, comprensivo con las circunstancias personales, tolerante, comunicativo, características muy relacionadas con las interacciones alumnado-profesorado, y, en estas últimas, acercándose a las competencias del profesor: competente, experto, facilitador, coordinador de trabajo...

En la fase inicial se añaden a las anteriores estas adjetivaciones: afable, paciente, organizador, compañero, cercano, reflexivo, orientador, capaz de despertar la curiosidad... Y en la fase final, exigente, respetuoso, comprometido, accesible y facilitador de información y recursos, colaborador...

En la fase inicial se realizan algunas aportaciones que más que características pudieran considerarse posicionamientos interesados, como favorecedor de metodología colaborativa, que contemple la carga de trabajo/tiempo, que priorice el proceso de aprendizaje sobre los resultados finales.

La recogida de datos de la segunda fase se extiende a aspectos de crítica y aportaciones que no se abordan en este momento.

## 4. CONCLUSIONES

El alumnado implicado en procesos de trabajo cooperativo e inmerso en trabajos prácticos de investigación afronta la teoría, la aplica en la práctica y asume el abordaje del proceso investigador.

Se despierta la curiosidad por la investigación educativa una vez que se conocen los procesos de trabajo y las aportaciones que puede realizar para la mejora de la actividad en el ámbito de la educación.

La realización de la asignatura favorece la seguridad en el conocimiento adquirido, capacitando para la investigación y ampliando las expectativas personales en este ámbito.

Se despierta la curiosidad por el hecho investigador, observándose más positivamente, considerando su necesidad para la búsqueda de soluciones que incidan en la mejora de la práctica educativa.

La formación en Investigación Educativa favorece el establecimiento de criterios más arraigados de la necesaria simbiosis entre teoría y práctica.

Se amplía la visión de los recursos.

Se establece conceptualmente el proceso investigador como un conjunto que funciona de manera global, olvidando la desmembración que supone fijar los intereses de aprendizaje en las técnicas e instrumentos.

## 5. REFERENCIAS

- Imbernón, F. (Coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación*. Barcelona: GRAÓ.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.



# **ADAPTACIÓN, VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INVARIANZA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO REVISADO DE PROCESOS DE ESTUDIO (R-SPQ-2F) EN DISTINTOS CONTEXTOS CULTURALES: DISEÑO DEL ESTUDIO Y PRIMEROS RESULTADOS**

**Ángeles Blanco, *Universidad Complutense de Madrid*; Leonor Prieto, *Universidad Autónoma de Madrid*; Juan Carlos Torre, *Universidad P. Comillas de Madrid*; y Maite García, *Mondragon Unibertsitatea***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En las dos últimas décadas de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario se ha hecho un amplio uso del Study Process Questionnaire –SPQ (Biggs, 1987) en sistemas educativos muy diversos, de modo que en la actualidad los enfoques de aprendizaje profundo y superficial constituyen constructos muy consolidados en la investigación educativa, desde el punto de vista tanto conceptual como empírico (para una revisión del área véase Torre, 2007). Particularmente en España se han utilizado diversas adaptaciones del instrumento y es posible identificar un área de investigación reconocible sobre enfoques de aprendizaje desde mediados de los años 90 de siglo pasado (véase, entre otros, Barca et al., 1994; Valle et al., 1998, Valle et al., 2000).

Richardson (2004), en un trabajo de revisión sobre el área, ha apuntado que las puntuaciones obtenidas con el SPQ han mostrado una estabilidad razonable a lo largo del tiempo, una validez convergente moderada con las puntuaciones de otros cuestionarios y niveles también razonables de validez discriminante y relativa al criterio. Sin embargo, también señala que la evidencia sobre su estructura interna (evaluada a partir de análisis factorial a nivel de ítems y escalas), ha venido siendo muy desigual. La necesidad de depurar su estructura, junto a la deseable actualización después de más de 20 años de uso, puede explicar la propuesta de una versión reducida de 20 ítems conocida como R-SPQ-2F (Biggs, Kemper y Leung, 2001), usada ya ampliamente en la investigación actual (Baeten, Dochy y

Struyven, 2008; Gijbels, de Watering, Dochy y den Bossche, 2005; Gijbels y Dochy, 2006; Leung, Ginns y Kember, 2008; Skogsberg, y Clump, 2003).

En los últimos años también en España se ha empezado a aplicar dicha versión (p.e. Berbén, 2005; De la Fuente, Justicia y Berbén, 2007; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; Recio y Cabero, 2005). Y recientemente se ha informado de los resultados de un riguroso trabajo centrado en el análisis de su estructura interna con muestras de estudiantes españoles de Psicología y Educación (Justicia, Pichardo, Berbén y De la Fuente, 2008).

En el trabajo citado se condujeron análisis factoriales de tipo exploratorio y confirmatorio a nivel de ítem en muestras separadas, usando como *input* matrices de correlaciones policóricas y adoptando una estrategia de evaluación de modelos rivales en el enfoque confirmatorio. De acuerdo con los resultados obtenidos, la estructura latente del instrumento parece estar representada por un sencillo modelo de dos factores relacionados entre sí, representados por el enfoque profundo y el enfoque superficial, cada uno de ellos definido por los correspondientes ítems de las escalas de motivos y estrategias. Esta visión de un instrumento inicialmente concebido sobre la base de cuatro subescalas abre nuevas líneas de trabajo en el área, algunas de las cuales se trata concretamente de desarrollar en el presente estudio.

En efecto, los resultados obtenidos con el R-SPQ-2F no pueden ser acumulados a los ya disponibles en la investigación previa que hizo uso del SPQ, y por tanto se carece en la actualidad de un corpus de evidencia amplio sobre sus propiedades psicométricas. Particularmente es preciso aportar evidencia complementaria sobre la estructura tentativa bifactorial, de modo que permita su confirmación, haciendo uso para ello de participantes con especialidades académicas más diversas y de trabajos transculturales que permitan generalizar la validez factorial del instrumento. Por otro lado, la investigación en el área también se beneficiaría de trabajos centrados en evaluar la validez convergente y discriminante del R-SPQ-2F sobre la base de fuentes externas de evidencia.

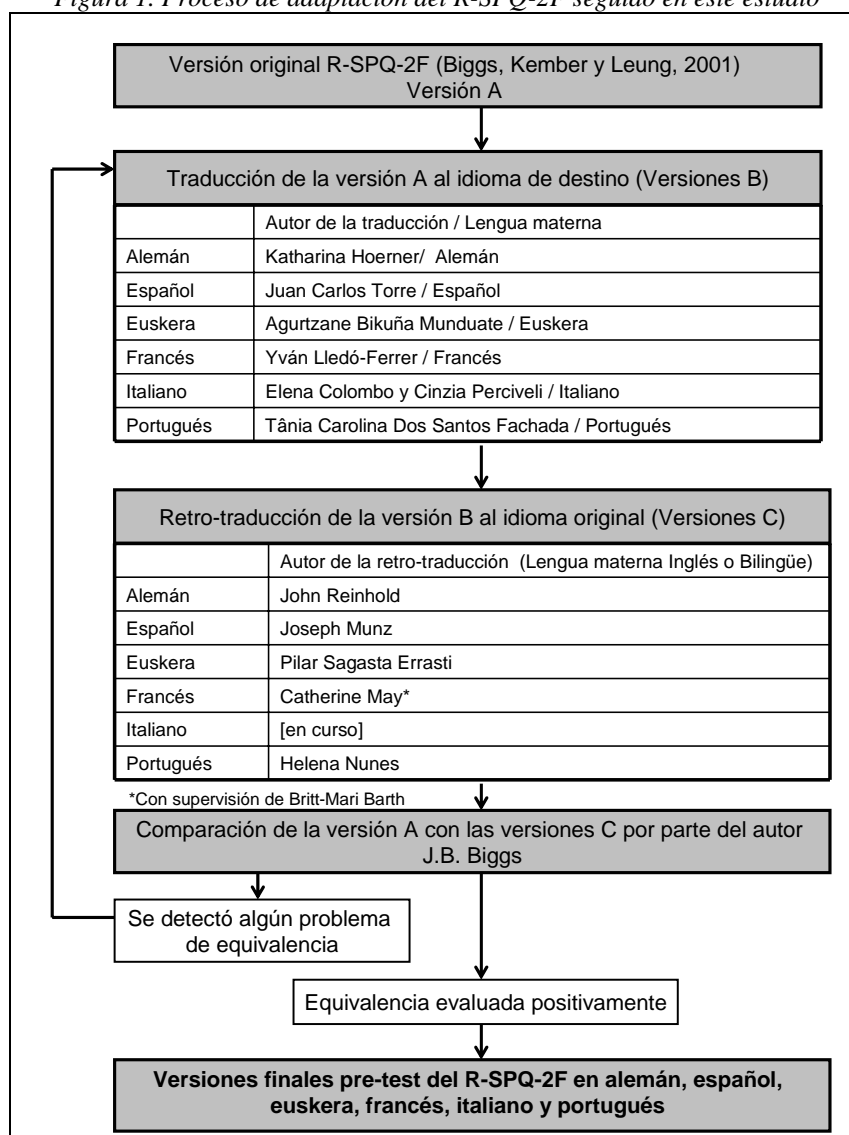
En el marco de los antecedentes descritos, el estudio que se presenta tiene como principales objetivos: 1. Adaptar y poner a disposición de la comunidad investigadora versiones revisadas por el autor del instrumento en los idiomas alemán, español, euskera, francés, italiano y portugués. 2. Evaluar la invarianza factorial del instrumento en distintos contextos culturales y académicos, haciendo uso de muestras de estudiantes universitarios alemanes, españoles, franceses, ingleses, italianos y portugueses. 3. Ampliar la evidencia disponible sobre la validez del instrumento con muestras de estudiantes españoles.

## **2. DISEÑO DEL ESTUDIO**

### **2.1. Validación transcultural del instrumento.**

El uso de un instrumento de medida en diversos contextos culturales implica hacer uso de procedimientos que trascienden con mucho la mera traducción a los idiomas de destino, la aplicación y la comparación de los resultados obtenidos (véanse en este sentido Hambleton, Merenda y Spielberger, 2005). En este estudio, por lo que se refiere al diseño de versiones adaptadas del R-SPQ-2F, se adopta el método conocido como *back-translation* (Nunnally y Bernstein, 1994), procedimiento ampliamente usado y recomendado en la investigación transcultural y que se desarrolla conforme a lo esquematizado en la figura 1.

Figura 1. Proceso de adaptación del R-SPQ-2F seguido en este estudio



En segundo lugar, desde una perspectiva psicométrica, la equivalencia formal y sustantiva de un instrumento entre distintos grupos culturales exige la evaluación de la invarianza factorial con respecto a tales grupos (Stein, Lee y Jones, 2006). Por tanto en este trabajo se pretende evaluar la invarianza factorial del R-SPQ-2F de forma secuencial, incluyendo la invarianza configural, métrica y estricta (Elosúa, 2005). Se trata así de contribuir a la línea de trabajos recientes ocupados en establecer la equivalencia cultural del constructo (véase Leung, Ginns y Kember, 2008).

## 2.2. Ampliación de la evidencia disponible sobre la validez del instrumento con muestras de estudiantes españoles

El estudio se propone igualmente verificar la estructura bifactorial del instrumento con muestras de estudiantes españoles, incluyendo el estudio de su invarianza para diversos subgrupos relevantes de la población, y de contribuir a la evaluación de la validez convergente y discriminante del R-SPQ-2F.



Las muestras de trabajo previstas incluyen estudiantes de primer y último curso, de universidades públicas y privadas, de las siguientes titulaciones: Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Enfermería, Fisioterapia, Ingeniería, Magisterio, Psicología y Psicopedagogía. Se trata así de ampliar el rango de las especialidades presentes en los trabajos previos y de procurar evidencia sobre la invarianza factorial del instrumento en razón del área de estudio, del curso y del sexo de los estudiantes; variables que se han venido asociando reiteradamente a diferencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Berbén, 2005; Cano, 2000; Fox, McManus y Zinder, 2001; Meyer, Dune y Richardson, 1994; entre otros).

Finalmente el estudio incorpora dos medidas que, validadas en nuestro país y con garantías psicométricas adecuadas, se consideran útiles como criterio de convergencia y discriminación en el proceso de validación del R-SPQ-2F. Se trata concretamente de la subescala Motivación Intrínseca de la Escala de Motivación en Educación (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) y del Inventario sobre Estrategias Metacognitivas (Martínez-Fernandez, Tubau, Guilera, Rabanaque y Sánchez, 2008).

### 3. RESULTADOS

Los primeros productos del presente estudio están representados por las versiones finales del R-SPQ-2F, adaptadas y supervisadas por el autor, en los idiomas alemán, español, euskera y francés. Tales versiones se muestran en el Anexo I. Se están ultimando las retro-traducciones para las versiones ya traducidas al italiano y al portugués. En la actualidad el equipo de investigación prepara el trabajo de campo en España y en los distintos países considerados.

### 4. REFERENCIAS

- Baeten, M., Dochy, F. y Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Intructional Science*, 36, 359-374.
- Barca, A. y otros (1994). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña.
- Berbén, A., Pichardo, M.C. y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 537-550.
- Berbén, A.B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6 -3(2), 109-126.
- Biggs, J.B. (1987). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B., Kemper, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- De la Fuente, J., Pichardo, M.C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Elosúa, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17(2), 356-362.

- Fox, R.A., McManus, I.C. y Winder, B.C. (2001). The shortened Study Process Questionnaire: an investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 511-530.
- Gijbels, D. y Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Gijbels, D., de Watering, G. V., Dochy, F., y den Bossche, P. V. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Hambleton, R., Merenda, P. y Spielberger, C. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological test for cross-cultural assessment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Justicia, F., Pichardo, M.C., Berbén, A.B.G. y De la Fuente, J. (2008). The revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 355-372.
- Leung, D.Y.P., Ginns, P. y Kember, D. (2008). Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. *Journal of cross-cultural Psychology*, 39 (3), 251-266.
- Martínez-Fernández, R., Tubau, E., Guilera, L., Rabanaque, S. y Sánchez, E. (2008). Utilidad de distintas ayudas en la resolución de un problema de insight y su relación con las estrategias metacognitivas. *Anales de Psicología*, 24(1), 16-24.
- Meyer, J.H.; Dune, T.T. y Richardson, J.T.E. (1994). A gender comparison of contextualized study behaviour in Higher Education. *Higher Education*, 27, 469-485.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994), *Psychometric Theory*, 3rd. Ed. New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Recio, M.A. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Richardson, J. (2004). Methodological issues in questionnaire-based research on student learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 347-357.
- Stein, J.A., Lee, J.W. y Jones, P.S. (2006). Assessing cross-cultural differences through use of multiple-group invariance analyses. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 249-258.
- Torre, J.C. (2007). Los enfoques de aprendizaje. En Torre, J.C. *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad* (pp. 169-233). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad P.Comillas.
- Skogsberg, K., y Clump, M. (2003). Do psychology and biology majors differ in their study processes and learning styles? *College Student Journal*, 37(1), 27-33.
- Valle, A. y otros (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A. y otros. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.

**ANEXO I. VERSIONES ADAPTADAS DEL R-SPQ-2F***Tabla 1. Versión en francés del R-SPQ-2F*

1	Parfois je sens que les études me procurent une profonde satisfaction personnelle.
2	Je ne me sens pas satisfait avant d'avoir fourni le travail nécessaire pour extraire mes propres conclusions sur un sujet.
3	Mon objectif est de réussir le cours en travaillant le moins possible.
4	Je n'étudie sérieusement que ce qui est traité en classe ou les éléments principaux du cours.
5	Je trouve que n'importe quel sujet peut devenir passionnant une fois on est rentré dedans.
6	Je trouve la plupart des nouveaux sujets intéressants et souvent je leur consacre du temps supplémentaire pour obtenir plus d'information.
7	Comme je ne trouve pas ce cours très intéressant, je travaille le moins possible.
8	J'apprends parfois par cœur, en me le répétant mille fois jusqu'à ce que je le sais par cœur, même si je ne le comprends pas.
9	Etudier un thème peut parfois être aussi passionnant qu'un film ou un bon roman.
10	Je me teste sur les sujets importants jusqu'à ce que je les compris complètement.
11	Je crois que je peux me débrouiller dans la plupart des contrôles en mémorisant les notions clé plutôt qu'en essayant de les comprendre.
12	Généralement je me limite à étudier ce qui est demandé et je ne trouve pas nécessaire de faire rien d'autre.
13	Je travaille sérieusement dans mes études parce que je trouve la matière intéressante.
14	Je passe une grande partie de mon temps libre à apprendre plus sur des sujets intéressants qui ont été traités en classe.
15	Je ne crois pas que ce soit utile d'étudier les sujets en profondeur. Ça me déroute et fait perdre du temps, alors que je n'ai besoin que d'une connaissance générale.
16	Les enseignants ne devraient pas prétendre que les élèves passent leur temps à étudier des thèmes qui ne vont pas être testés.
17	J'arrive à la plupart des cours avec des questions auxquelles j'espère trouver une réponse.
18	Je m'assure d'avoir parcouru la plupart des lectures recommandées qui accompagnent le cours.
19	Je ne vois pas d'intérêt à apprendre des thèmes qui ne sont pas susceptibles de tomber à l'examen.
20	Je pense que la meilleure façon de passer les examens est d'essayer de mémoriser les réponses aux questions les plus probables.

Tabla 2. Versión en alemán del R-SPQ-2F

1	Ich finde, dass mir manchmal das Lernen ein Gefühl von tiefer persönlicher Befriedigung gibt.
2	Meiner Meinung nach muss ich viel Arbeit in ein Thema investieren, um zufriedenstellende Schlussfolgerungen ziehen zu können.
3	Mein Ziel ist es, den Kurs mit möglichst geringem Aufwand zu bestehen.
4	Ich studiere nur die Themen ernsthaft, die im Unterricht besprochen werden.
5	Ich denke, dass so gut wie alle Themen sehr interessant sein können, wenn man sich erst einmal näher mit ihnen beschäftigt.
6	Ich finde die meisten neuen Themen sehr interessant und verbringe zusätzliche Zeit damit, mehr Informationen über diese Themen zu erhalten.
7	Ich finde meinen Studiengang nicht sehr interessant und versuche meinen Arbeitsaufwand so gering wie möglich zu halten.
8	Ich lerne einige Dinge nur auswendig, ich lese sie immer wieder durch, bis ich sie auswendig kann auch wenn ich sie nicht verstehe.
9	Ich finde, dass das Lernen von akademischen Inhalten manchmal so spannend sein kann wie gute Romane oder Filme.
10	Ich überprüfe mich bei wichtigen Themen selbst so lange, bis ich sie komplett verstanden habe.
11	Ich denke, ich kann durch die meisten Prüfungen kommen, indem ich Schlüsselstellen auswendig lerne anstatt sie zu verstehen.
12	Ich beschränke mein Studium im Allgemeinen auf das Nötigste, weil ich denke, dass es unnötig ist, Extraarbeit zu investieren.
13	Ich arbeite fleißig in meinem Studium, weil ich finde, dass die Inhalte interessant sind.
14	Ich verbringe in meiner Freizeit viel Zeit damit, zusätzliche Informationen über interessante Inhalte, die in den einzelnen Kursen besprochen worden sind, herauszufinden.
15	Ich find es nicht hilfreich die einzelnen Themen intensiv zu lernen. Dies bringt mich nur durcheinander und ist verschwendete Zeit. Das Einzige, was man braucht, ist eine oberflächliche Bekanntschaft mit den einzelnen Themen.
16	Ich finde die Dozenten sollten von den Studenten nicht erwarten, viel Zeit damit zu verbringen Inhalte zu lernen, von denen ohnehin jeder weiß, dass sie nicht geprüft werden.
17	Ich komme in die meisten Kursen mit vielen Fragen in meinem Kopf, die ich gerne beantwortet würde.
18	Ich schaue mir meistens die vorgeschlagene Literatur, die die Vorlesungen begleiten an.
19	Ich sehe keinen Sinn darin, Themen zu lernen, die nicht in der Prüfung abgefragt werden.
20	Ich finde, der beste Weg um Prüfungen zu bestehen ist zu versuchen, Antworten von möglichen Fragen im Kopf zu haben.

Tabla 3. Versión en español del R-SPQ-2F

1	Me doy cuenta de que estudiar me proporciona a veces un sentimiento de profunda satisfacción personal
2	Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre él
3	Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo trabajo posible
4	Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está en los programas detallados de las asignaturas
5	Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él
6	Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos
7	Cuando veo que la asignatura no me resulta muy interesante, trabajo lo menos posible
8	Aprendo algunas cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso aunque no las comprenda
9	Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película
10	Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente
11	Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.....
12	Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado, porque creo que es innecesario hacer cosas extra
13	Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes
14	Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases
15	Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento por encima de los temas
16	Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a caer en el examen
17	Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta
18	Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases
19	No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no caerán en el examen
20	Me parece que la mejor manera de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con más probabilidad pueden caer en el examen

Tabla 4. Versión en euskera del R-SPQ-2F

1	Ikasteak batzuetan asetasun pertsonal sakona eskaintzen didala atzematen dut.
2	Nire burua asebetetzat jotzeko, ikasi dudak gaiari buruzko ondorio propioak atera izateko gai naizela sentitu behar dut.
3	Ahalik eta lan gutxien eginez ikasturtea gaintitzea da nire helburua.
4	Klasean eman edo jasotako ideia nagusiak bakarrik ikasten ditut serio.
5	Behin barneratuz gero, uste dut ia edozein gai izan daitekeela niretzat oso interesgarria.
6	Gai berri gehienei interesgarri deritzet eta horien inguruko informazio gehiago bilatzeari denbora eskaintzen diot.
7	Ez zait iruditzen nire ikasgaiak oso interesgarriak direnik, beraz, ahalik eta lan gutxien egiten dut.
8	Zenbait gauza buruz ikasten ditut, hau da, behin eta berriro errepikatuz buruz dakizkidan arte, nahiz eta ezer ez ulertu.
9	Gai akademikoak ikastea eleberri edota pelikula on bat bezain zirrargarria dela uste dut.
10	Gai garrantzitsuetan nire buruari frogak egiten dizkiot, gaiak erabat ulertzen ditudan arte.
11	Ulertzeko ahaleginak egin beharrean, "klabeak" diren atalak buruz ikasiz ebaluaketa gehienak gainti ditzakedala uste dut.
12	Zehaztuta dagoen horretara soilik mugatzen dut nire ikasketa, ez baitut uste lan gehigarriak egitea beharrezkoa denik.
13	Gogor lan egiten dut nire ikasketetan, materiala interesgarria iruditzen baitzait.
14	Saio desberdinetan landutako gai interesgarrien inguruko informazio bilaketari nire aisialdiko denbora tarte handia eskaintzen diot.
15	Ez dut uste gaiak sakontasunean ikastea lagungarria denik. Honek nahastu eta denbora alferrik galarazten du, gaien behin behineko ezaguera izatea nahikoa denean.
16	Ez dut uste irakasleek ikasleek ikasten ordu asko pasatzea espero behar luketenik, guztiok dakigunean material hori ez dela ebaluatu ere egingo.
17	Erantzun nahi ditudan galdera zehatzekin etorri ohi naiz klase edo saio gehienetara.
18	Klaseekin lotura duten irakurgai osagarri gehienak normalean irakurtzen ditut.
19	Zentzurik ez diot bilatzen azterketan sartuko ez diren gaiak ikasteari.
20	Azterketak gaintitzeko erarik hoberena antzeko galderei dagozkien erantzunak gogoratzen saiatzea dela uste dut.



# DETECCIÓN PRECOZ DE LAS ALTAS CAPACIDADES. RELACIÓN ENTRE DESARROLLO MOTOR E INTELIGENCIA GENERAL

David Molero López-Barajas, Antonia Cárdenas-Sánchez  
y Francisca Ortega-Álvarez, *Universidad de Jaén*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de abordar conclusiones generalizables sobre la inteligencia y sobre la superdotación desde una perspectiva cada vez más compleja se han desarrollado nuevos modelos que han aportado una serie de cuestiones a tener en cuenta en la valoración de la capacidad intelectual y sus implicaciones educativas, podemos hablar incluso de teorías que suponen una buena base para la comprensión de la superdotación intelectual y del talento, entre ellas está la teoría de los *tres anillos* de Renzulli (1978), la de las *inteligencias múltiples* de Gardner (1983, 1993, 1999) o la teoría *triádica* de Sternberg (1986, 1988, 2004).

Posiblemente el modelo que mayor aceptación y comprensión ha tenido en el ámbito educativo haya sido el *modelo de los tres anillos* de Renzulli (1978). Desde su planteamiento consigue por un lado orientar las medidas educativas de las personas superdotadas y por otro lado facilitar los elementos para la identificación de este alumnado. Una persona puede llegar a ser superdotada cuando simultáneamente, dispone de una capacidad intelectual por encima de la media -primer anillo-, es capaz de mostrar compromiso-persistencia en la tarea -segundo anillo- y evidencia una alta creatividad -tercer anillo- (Renzulli, 1978; Alonso, Renzulli y Benito, 2003).

Tannenbaum (1986), plantea la necesidad de incluir “*características sociales, emocionales y comportamentales, ambiente estimulante o, incluso, la suerte en períodos cruciales de la vida*”. Desde este planteamiento se entiende que Tannenbaum diferencia entre la superdotación en potencia y la superdotación lograda, que sería posible cuando se conjugan



los factores: inteligencia general superior, aptitudes específicas excepcionales, facilitadores sociales, emocionales o comportamentales, un ambiente estimulante y suerte en períodos cruciales de la vida (Artola, Barraca y Mosteiro, 2005).

Es de valorar el énfasis con que se plantea en esta teoría la influencia del contexto, al afirmar que las personas superdotadas lo son para una sociedad y un momento histórico. Es el contexto y el momento histórico junto con sus características y necesidades los que determinan que es o deja de ser relevante y por tanto es valorado en términos de excelencia.

Sternberg (1986, 1988, 2004) se nutre de las fuentes de las diferentes teorías y definiciones de superdotación que consideran muy útiles y prácticas, y denominan aproximaciones *implícitas*, aquellas muy unidas a valores educativos y culturales. La novedad de este planteamiento es la necesidad de abordar lo que denomina aproximaciones *explícitas* o lo que es lo mismo establecimiento de criterios estables y medibles y por tanto demostrables empíricamente para la explicación y definición de la capacidad intelectual. Este modelo denominado *teoría triárquica* de la inteligencia (Sternberg, 1986), que explica la inteligencia desde tres teorías: la *componencial*, la *experiencial* y la *contextual*. Presentado de manera global puede aplicarse al campo de la alta capacidad.

El trabajo de Gardner (1983, 1993, 1999), se orienta a explicar la inteligencia en general, sin embargo sus planteamientos son perfectamente aplicables al campo de la superdotación. Este autor distingue ocho tipos de inteligencia que son: Lingüística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Cinético-corporal, Interpersonal, Intrapersonal, y Ecológica; y puede estar barajando la posibilidad de incorporar una novena que correspondería a la Inteligencia Espiritual o Existencial (Gardner, 2001). Desde el planteamiento de Gardner para que una persona sea considerada como superdotada tendría que demostrar en alguna de estas inteligencias un desarrollo muy por encima de la media. Hablaríamos por tanto no de un modelo único de superdotación sino de modelos distintos atendiendo al nivel de desarrollo de cada una de las inteligencias en cada individuo.

En el trabajo que aportamos presentamos parte de la investigación que se está desarrollando en la provincia de Jaén denominada *Superdotación intelectual, detección y acción educativa*, en la que se trata de conocer de manera precoz al alumnado que presenta altas capacidades entre los escolares de Educación Infantil y los primeros cursos de la Educación Primaria. En esta ocasión vamos a analizar, en concreto, el desarrollo motor en los escolares de infantil y primaria y su relación con la inteligencia general como vía para realizar detecciones precoces del alumnado con altas capacidades. El proyecto en su conjunto, además de los componentes motrices estudia el desarrollo de los procesos cognitivos y de la adquisición del lenguaje.

Diferentes autores (Prieto, 1995; Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000; García-Martín, 2003; Artola, Barraca y Mosteiro, 2005; Calero et al, 2007; Calero, García-Martín y Gómez, 2007; Cárdenas-Sánchez, 2008), sin ánimo de exhaustividad, han realizado estudios similares al nuestro en distintos contextos, motivo que pone de manifiesto la relevancia de esta línea de investigación como ayuda para en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera global, los objetivos del presente trabajo en función de los propósitos del mismo, son los siguientes:

- Recabar información sobre determinados hitos del desarrollo motor de este alumnado que puedan ofrecer información relevante para una detección precoz de escolares con altas capacidades.
- Valorar el desarrollo motor de los estudiantes objeto de estudio.
- Conocer y valorar la de inteligencia general del alumnado objeto de estudio
- Determinar si hay diferencias significativas, a nivel estadístico, en el desarrollo motor en función de la inteligencia general de los estudiantes, en función de las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas.

## 2. MÉTODO

Nuestra investigación es de tipo descriptivo y relacional al tener como objetivo describir las variables contenidas en el estudio en el momento en que tienen lugar los acontecimientos objeto de análisis y el establecimiento de relaciones entre algunos de los resultados obtenidos.

### 2.1. Participantes

Se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p.82), a partir de una población total de 20.838 alumnos y alumnas escolarizados en segundo y tercer curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, se extrajo una muestra invitada de 2.878 alumnos y alumnas (se trata de un muestreo accidental que dependía de que los centros y sus orientadores aceptaran participar en la recogida de datos), escolarizados en un total de 49 centros educativos de la provincia de Jaén.

La muestra aceptante está compuesta por aquellos estudiantes cuyos padres o madres (2172) que devolvieron el cuestionario. La muestra productora de datos está formada por el alumnado que, una vez examinados los cuestionarios de Benito y Moro (1997) contestados, fueron preseleccionados como posibles alumnos y alumnas con sobredotación intelectual al cumplir el criterio de corrección establecido para este instrumento (Centil KBIT>84), estando compuesta por un total de 211 estudiantes (n=211) de los cuales 112 son hombres y 99 mujeres.

### 2.2. Instrumentos

Se han utilizado dos instrumentos diferentes. En un primer momento, con el objetivo de detectar al alumnado que podría ser acreditado como superdotado se hizo uso de un cuestionario para la identificación temprana del alumnado superdotado propuesto por Benito y Moro (1997) denominado *Tabla de desarrollo y aprendizaje de niños*. Consiste en un cuestionario dirigido a padres y madres de escolares con edades comprendidas entre los cuatro y los seis años. Incluye una serie de variables que permiten considerar a un escolar como posible superdotado si se cumple al menos una de las dos siguientes condiciones:

- 1) Presencia de al menos una de las siguientes variables (sólo es necesaria una):
  - Lectura de un libro antes de los 48 meses de edad.
  - Identificación de al menos 6 colores a los 18 meses de edad.

- Realización de un puzzle de al menos 20 piezas a los 30 meses de edad.
- 2) Presencia conjunta de las dos variables siguientes (son precisas las dos):
- Contar hasta 10 antes de los 30 meses de edad.
  - Enunciar al menos 18 letras del abecedario antes de los 30 meses de edad.

Una vez seleccionado el alumnado que podría ser superdotado atendiendo a los resultados de este cuestionario, se utilizó el *Test Breve de Inteligencia (K-BIT)* de Kaufman y Kaufman (2002), una prueba diseñada para medir la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos. Esta prueba además de ofrecer puntuaciones parciales en las dos subescalas también ofrece la puntuación del CI y la puntuación centil correspondiente. En el caso que nos ocupa vamos a utilizar la puntuación centil del CI, estableciendo como criterio para la selección del alumnado que la puntuación obtenida sea superior al centil 84.

### 2.3. Procedimiento

Para la realización de este Proyecto, en primer lugar se realizó una actividad formativa dirigida al profesorado, profesionales de la orientación y familias implicadas en el proceso. A continuación se elaboró un Convenio de colaboración entre el Centro Huerta del Rey y la Delegación Provincial de Educación de Jaén, a través del Área de necesidades educativas especiales del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, para la puesta en práctica del Proyecto de identificación temprana de alumnos superdotados.

Una vez suscrito el convenio se realizaron reuniones informativas con los orientadores y orientadoras de los Equipos de Orientación Educativa de la Provincia. En esta reunión se facilitó información sobre el proceso de detección y sus instrumentos, los criterios a tener en cuenta para la acreditación, las medidas educativas vigentes para atender a este alumnado y el procedimiento a seguir para la elaboración del informe psicopedagógico. Una vez configurado el plan de trabajo se recogió información sobre los escolares a través de instrumentos descritos y se analizaron los resultados obtenidos. En el estudio se tomó como criterio de preselección de los estudiantes el cumplir con al menos uno de los requisitos de la prueba de Benito y Moro (1997). Una vez realizada la preselección, se aplicó la prueba de inteligencia (K-BIT) a los preseleccionados obteniéndose la valoración del Cociente Intelectual (CI) de los mismos, considerando como criterio de selección los que obtuvieron un CI expresado en puntuación centil superior a 84, considerándose que 69 de los encuestados son *seleccionados* (K-BIT Centil>84) y 142 de ellos fueron *no seleccionados* (K-BIT Centil<84).

## 3. RESULTADOS

Tal y como expresamos en el inicio de este trabajo, vamos a presentar parte de los resultados del proyecto de investigación que estamos desarrollando, dada la limitación de extensión de este trabajo. En concreto, nos vamos a centrar la descripción del alumnado *preseleccionado* y las valoraciones obtenidas en las tres variables más relevantes de la subescala de desarrollo motor utilizada como criterio de preselección, para a continuación ofrecer los resultados obtenidos en la prueba de inteligencia general, la cual nos sirve de criterio para considerar cuales de los encuestados *preseleccionados* son los que hemos denominado *seleccionados* o *no seleccionados* en función de su puntuación en inteligencia general.

En la Tabla 1 podemos apreciar los estadísticos descriptivos obtenidos, medias (M) y desviaciones típicas (DT), para el total de muestra, los seleccionados y los no seleccionados; en cada una de las variables del desarrollo motor consideradas como relevantes por los autores de la prueba (Benito y Moro, 1997): edad de comienzo del gateo, edad del comienzo de la marcha y edad del comienzo del recorte con tijeras; todas ellas expresadas en meses.

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables del desarrollo motor*

Edad en meses		Seleccionados	No seleccionados	Total Muestra
Edad comienzo gateo	M	8,18	7,68	7,86
	DT	1,5696	1,9447	1,8280
Edad comienzo marcha	M	11,55	11,88	11,82
	DT	2,4042	2,0158	2,0219
Edad comienzo recorte tijeras	M	31,75	31,39	31,65
	DT	7,2118	7,9092	7,3901

Para comprobar si las diferencias obtenidas en cada uno de los dos grupos considerados (seleccionados y no seleccionados) en cada una de las variables del desarrollo motor son estadísticamente significativas, hemos realizado una prueba *t* de Student. Los resultados reflejan que han sido favorables, estadísticamente, a los no seleccionados por la prueba de inteligencia (centil K-BIT<84) en las variables *edad expresada en meses del inicio del gateo* [ $p<0,05$ ] y *edad expresada en meses del comienzo del recorte con tijeras* [ $p<0,05$ ], sin embargo, hemos encontrado significatividad en las diferencias en la variable *edad expresada en meses del comienzo de la marcha* a favor de los seleccionados [ $p<0,05$ ] por la prueba de inteligencia (centil K-BIT>84).

#### 4. CONCLUSIONES

En cuanto a los diferentes hitos evolutivos alcanzados por el alumnado en los ámbitos en que se han incardinado las variables del estudio, concluimos en torno al desarrollo motor que la media de edad de inicio del gateo, de manera global, se sitúa en torno a los 7 meses ( $M=7,86$ ), siendo la variable con respuestas más homogéneas ( $DT=1,82$ ). En relación al desarrollo de la marcha la media de edad en meses se encuentra en 11,82 ( $DT=2,02$ ) y la edad en que recorta con tijeras tiene un valor medio de 31,65 meses y una desviación típica de 7,39.

Basándonos en los cálculos de *t Student*, realizados para cada una de las variables y teniendo en cuenta los dos subgrupos de la muestra (seleccionados y no seleccionados) podemos afirmar que existen diferencias significativas para las variables: *edad en que comienza el gateo*, *edad en que comienza a andar* y *edad en que recorta con tijeras*. Los resultados obtenidos nos indican que el nivel de desarrollo motor de los encuestados no está más afianzado de manera unilateral en las tres variables motoras analizadas en uno de los dos grupos considerados. Son más precoces en el gateo y recorte con tijeras el alumnado no seleccionado y comienzan a andar antes los seleccionados.

Por tanto, no podemos afirmar taxativamente que el desarrollo motor es más acelerado o retardado en uno u otro grupo, no obstante podemos decir que en nuestro contexto de estudio, sin pretensión de generalizar los resultados, sí hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en las tres variables del ámbito motor analizadas.

## 5. REFERENCIAS

- Alonso, J. A., Renzulli, J. y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de sobredotados*. Madrid: EOS.
- Artola, T., Barraca, T. y Mosteiro, P. (2005). *Niños con altas capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha Ediciones.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997). *Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Calero, M. D., García-Martínez, M. B., Jiménez, M. I., Kazen, M. y Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. Materiales para la orientación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cárdenas-Sánchez, A. (2008). *Superdotación intelectual*. Trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Jaén.
- García-Martín, M. B. (2003). Análisis descriptivo de características en sobredotados. Trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Granada.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for 21 st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kaufman, F. N. y Kaufman, N. L. (2002). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman -KBIT-*. Madrid: TEA.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educación hijos muy inteligentes*. Madrid: CCS.
- Prieto, M. D. (1995). The teacher as mediator in learning for gifted children. *Third European Conference for Ability*. 4-6 junio, Universidad de Granada.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Sternberg, R. J. (1986). *A triarquic theory of Human Intelligence*. Candbridge: University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *A triarquic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin.
- Sternberg, R. J. (2004). *International Handbook of Intelligence*. Candbridge: University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A Psychosocial Approach. En J. R. Sternberg (Ed.), *Conceptions of Giftedness*. Candbridge: University Press.

# **APRENDER A INVESTIGAR MEDIANTE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

**Manuel Delgado, Francisco Javier García, Inmaculada Gómez,  
Virginia Morcillo, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La tesis de este póster está fundamentada en la ayuda a los estudiantes que se embarcan por primera vez en el arduo camino hacia la investigación educativa mediante un proyecto real, práctico y no teórico.

En los últimos tiempos es cada vez más frecuente contar desde el ámbito de algunas profesiones con estructuras y agentes encomendados para ofrecer ayuda y asistencia a quienes llevan a cabo una actividad, en este caso, la investigación. Nosotros con esta aportación tratamos de ofrecer apoyo a los que comienzan a desempeñar actividades relacionadas con la investigación pretendiendo que puedan afrontar la incertidumbre y complejidad que supone enfrentarse por primera vez al ámbito tan difícil y arduo como es la investigación educativa.

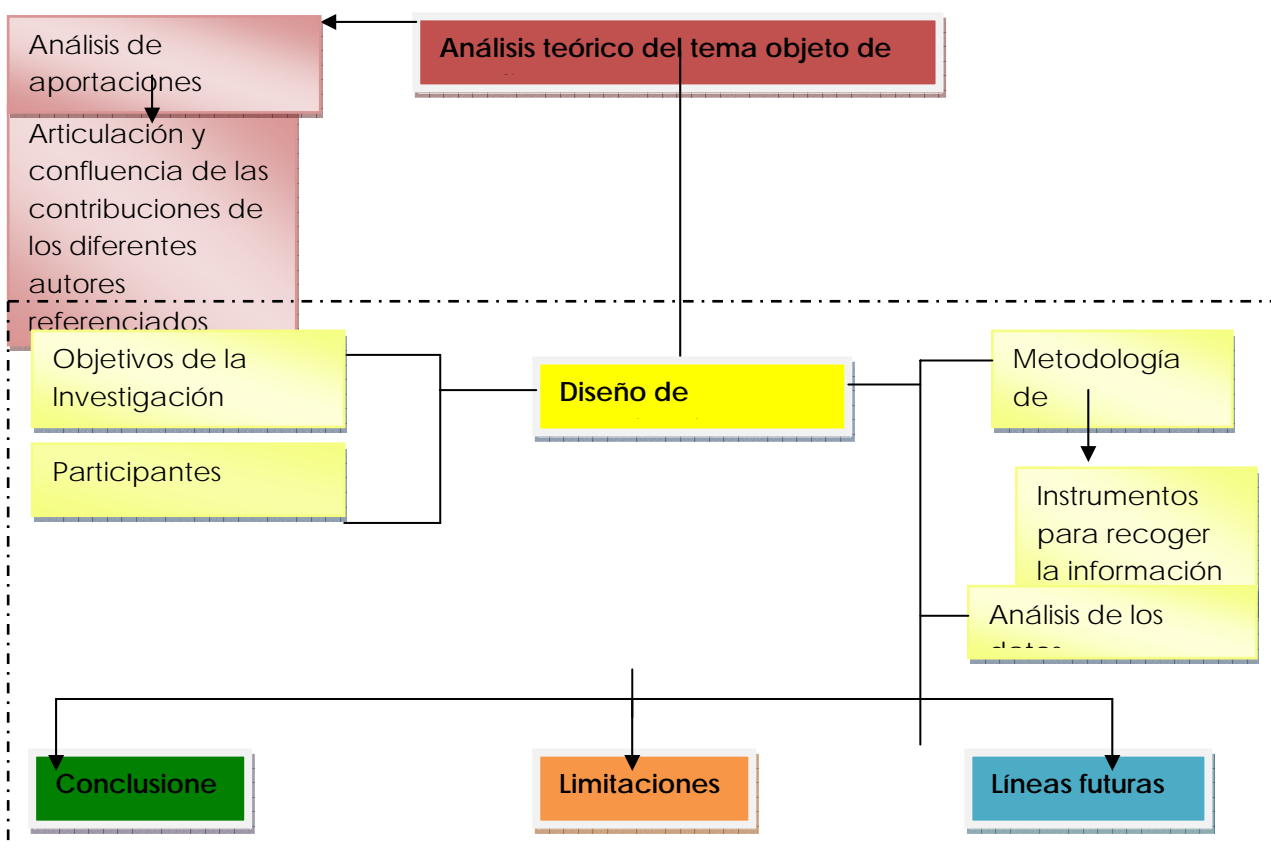
Nuestra sociedad está sujeta a un continuo proceso de cambio que, se introduce a su vez en todos los ámbitos educativos (educación formal y no formal) en nuestro caso la escuela, ya que no debemos olvidar que sociedad y escuela forman una pareja indisoluble, tienen una relación de retroalimentación en la que se nutren mutuamente. Todos estos cambios suponen nuevas líneas de investigación a las cuales es necesario darles respuesta para que la práctica mejore y evolucione hacia la mejor forma para dar respuesta a los problemas que existen hoy, de tal manera que a su vez el discurso teórico se enriquezca y podamos llegar a formar profesionales que sepan ejercer su labor con implicación y conocimientos. Esto nos lleva a suponer que es de vital importancia contar con personas que se involucren o sumerjan en el campo de la investigación educativa y por tanto que existan profesionales que se dediquen a formar en estrategias metodológicas a los futuros investigadores noveles.

Así mismo, la finalidad de esta contribución es proporcionar una guía de proceso a aquellas personas que decidan sumergirse en la investigación educativa. Para conseguir esta finalidad exponemos a continuación un proyecto de investigación remarcando, no tanto su contenido como su estructura, de tal manera que los investigadores noveles puedan ver con claridad qué pasos hay que seguir para realizar un estudio de estas características y a este nivel.

Para finalizar, expondremos nuestra opinión ante el intenso debate que existe cuando decidimos qué tipo de metodología utilizar en educación. Multitud de autores han expresado su perspectiva ante esta cuestión; unos se decantan por la metodología cualitativa o los paradigmas críticos-interpretativos y otros se inclinan hacia la metodología cuantitativa o paradigmas positivistas.

## 2. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ¿Cómo elaborarlo?

Este apartado se desarrolla teniendo como guía el gráfico que presentamos a continuación:



### 2.1 Fundamentación teórica

El primer punto de la investigación debe de ser la fundamentación teórica, ya que esta nos va a ayudar a delimitar o precisar el objeto de nuestro estudio. En nuestro caso vamos a investigar la formación del profesorado en la escuela rural para afrontar la diversidad en el aula, y ayudar a los equipos directivos a gestionar dicha diversidad.

Según Colàs y Buendía (1998), la revisión bibliográfica tiene dos niveles diferentes de realización. Por una parte, la revisión conceptual que trata de profundizar en los términos principales de la investigación, como son: Formación del Profesorado, Escuela Rural, Tipo de aula, Diversidad, Dirección Escolar, etc. Y por otra parte, la revisión funcional, que consistirá en articular las aportaciones de aquellos autores que hayan investigado anteriormente nuestra temática.

Para comenzar la revisión bibliográfica debemos iniciarla identificando las palabras claves de la búsqueda bibliográfica, para posteriormente leer y analizar la más relevante. Así, siguiendo a Colàs y Buendía (1998) y Cardona (2002), comenzaremos por las fuentes primarias, que son las bases de datos para pasar a las fuentes secundarias que enmarcan los libros de texto y libros monográficos, las investigaciones en libros o revistas, las enciclopedias y manuales. Por último, organizaremos la literatura y escribiremos nuestra fundamentación teórica, basada también en la legislación.

En nuestra investigación los puntos a tratar van a ser:

- El marco legal: LGE (1970), LOGSE (1990), LOE (2006), LEA (2007), Decretos, Órdenes e Instrucciones convenientes.
- Formación del Profesorado en dinámicas del aula.
- Características de la Escuela Rural.
- Diferentes formatos de Escuela Rural.
- Diferencias significativas en la Escuela Rural.
- Algunas experiencias que definen los Modelos de Aulas.
- La Dirección Escolar como factor de cambio en la Escuela.

## **2.2 Diseño de Investigación**

### **2.2.1. Objetivos**

Una vez realizada la fundamentación teórica, esta nos llevará a delimitar los objetivos que pretende alcanzar nuestra investigación. Para formularlos, debemos de tener en cuenta que deben de ser concretos, explícitos y realizables.

Nuestro objetivo principal es: *“estudiar la formación que ofrecen los Centros de Profesorado a los maestros y maestras de la escuela rural para conseguir un buen funcionamiento del aula de hoy, es decir, del aula diversa. Además, pretende dar respuesta a las necesidades que demandan los equipos directivos para responder a la diversidad que existen en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria”*.

A partir de este objetivo general, podríamos desglosar y proponer una serie de objetivos específicos; Un ejemplo de ellos sería: *“Analizar los cursos de formación de los CEPs hacia centros educativos de educación infantil y primaria situados en el marco rural para dar respuesta al aula diversa”*.



### **2.2.2. Participantes**

Para seleccionar los participantes, atenderemos a las posibilidades que existen siguiendo una serie de parámetros adecuados a la investigación. En este estudio hemos decidido seleccionar los CEPs que en su zona de actuación (Provincia de Huelva) incluyan centros educativos que pertenezcan a la zona rural; Y posteriormente, seleccionaremos centros educativos rurales con las siguientes características:

- Estar ubicados en pueblos con dimensiones reducidas.
- Titularidad pública.
- Buenas prácticas docentes ante la diversidad.
- Equipos directivos con más de cuatro años en el cargo.

### **2.2.3 Metodología**

Una vez planteados los objetivos de la investigación, se hace imprescindible trazar el itinerario del estudio a seguir, acudiendo a la práctica como fuente de análisis, para responder a nuestras incertidumbres ante nuestro objetivo principal.

Hemos creído importante las reflexiones, argumentos y aportaciones que hacen los asesores y el profesorado, permitiendo alcanzar los objetivos a través de la puesta en práctica, a través de la metodología cualitativa. En el presente estudio incipiente, encontramos elementos propios de la investigación que conducen a una mayor comprensión de la actividad educativa. Se trata de un estudio de intención exploratoria, ya que trata de iniciar y conocer la situación del objeto de estudio que nos ocupa, en este caso la formación del profesorado. Es descriptivo, ya que se hace una descripción, una explicación compacta y con todo tipo de detalles del fenómeno estudiado. De intención interpretativa, porque una vez habiendo procedido a la síntesis de datos obtenidos, se arrojarán unos datos que los interpretaremos mediante los métodos empleados. Y es un estudio de carácter propositivo, ya que una vez obtenidos los datos e informaciones, permitirá fomentar la riqueza de resultados mediante propuestas de mejoras y posibles líneas a seguir.

Para el proceso metodológico se suelen seguir cinco fases:

- Planteamiento del Estudio y Revisión Bibliográfica.
- Diseño de Investigación.
- Trabajo de Campo.
- Tratamiento de Datos. Análisis y Valoración de resultados.
- Conclusiones y Propuestas.

### **2.2.4 Instrumentos**

Dentro de la metodología cualitativa utilizaremos el estudio de caso. Las estrategias básicas para la obtención de información durante el trabajo de campo serán la entrevista semiestructurada y la observación (Taylor y Bogdan (1994)). Otras estrategias y técnicas serán desarrollos de estas o complementarias en su tratamiento; cuestionarios y revisión de documentos de centros.

La construcción de los documentos que se utilizarán para la obtención de información es uno de los fundamentos en los que se basa el número y tipo de informaciones que se obtienen cuando se analiza la realidad (Bustos, 2006).

La necesidad de complementar unos instrumentos propios de la metodología cualitativa, con otros propios de la metodología cuantitativa, surge con el fin de matizar y aclarar ciertas informaciones. Por ejemplo, el cuestionario, según se puede comprobar en la mayoría de los estudios de caso no ha tenido mucha aceptación. En la actualidad, su uso sigue siendo escaso y con matices que le diferencia lógicamente, del modelo cualitativo del que originalmente procede (Pozuelos, 2002:41). Elliot (1993) la recoge, aunque con cierta reticencia y limitado interés práctico, entre las técnicas por él propuestas.

Una vez que hemos citado una serie de matices que se han relacionado, resulta pertinente indicar generalmente los instrumentos y estrategias para la recogida de información en el estudio empírico (Best, (1982); Rincón y otros (1995); Buendía y otros, (1999); RODRÍGUEZ Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996); Bisquerra, (2000); Pozuelos, (2007):

- Entrevistas Semiestructuradas.
- Observaciones (Directas, Diarios de Campo, Registros Observacionales).
- Diario del Investigador.
- Cuestionarios.
- Conversaciones Informales.
- Documentos.
- Observaciones con Medios (fotografías, videos)

En las investigaciones cualitativas siempre ha habido un asunto pendiente con la fiabilidad y la validez. La resolveremos según el principio de credibilidad cercano a los “*Criterios de Calidad para las Narrativas de Investigación-Acción*” (Heikkinen, Huttunen y Syrjäälä, 2005 cit. por Pozuelos, 2007) y los principios de fiabilidad y validez expuestos por Campo et al (2005). Con todos estos instrumentos emplearemos una triangulación de los datos.

### **2.2.5. Análisis de los Datos**

La metodología, de carácter cualitativo a utilizar en este trabajo, se corresponde con un estudio de casos como hemos dicho con anterioridad. Este tipo de investigaciones producen enorme información y cantidad de datos, que generan inquietud ante la imposibilidad de manejarlos adecuadamente. Para solucionar este problema utilizaremos la distribución en categorías, dando respuesta a una matriz en la que se formulan los temas, a partir de los cuales sistematizar los datos procedentes de las diferentes fuentes, clasificando y agrupando por apartados. Consecuentemente nos facilitará “la asociación de evidencias y proporciona claves solidas para la elaboración de ideas y conclusiones” (Pozuelos y Travé, 2004).

### **2.3. Conclusiones, limitaciones y líneas futuras**

Una vez realizado el análisis de los datos podemos llegar a formular una serie de conclusiones. Éstas estarán relacionadas con los objetivos o hipótesis que nos propusiéramos en principio. De esta forma, a continuación ponemos un ejemplo de nuestro proyecto:

OBJETIVO	CONCLUSIONES
<p>Estudiar la formación que ofrecen los Centros de Profesorado a los maestros y maestras de la escuela rural para conseguir un buen funcionamiento del aula de hoy, es decir, del aula diversa. Además, pretende dar respuesta a las necesidades que demandan los equipos directivos para responder a la diversidad que existen en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hemos concluido que la oferta formativa por parte de los CEPs no es suficiente para atender a los cambios que se dan en el aula hoy.</li> <li>▪ La oferta formativa no está dirigida al profesorado de la escuela rural.</li> <li>▪ Los centros del profesorado no dan respuesta a las necesidades que demanda el equipo directivo para gestionar la diversidad en los centros.</li> </ul>

Por otra parte, todas las investigaciones tienen una serie de limitaciones que hacen que éstas siempre sean mejorables. Entre ellas, es muy usual, la limitación de tiempo, la reticencia por parte de los participantes, el acceso a la información, etc.

Para terminar la investigación, debemos proponer nuevas líneas de investigación que surgen de nuestras conclusiones. En nuestro caso, algunas de ellas son:

- Estudio cualitativo sobre la formación de los maestros y maestras de la escuela rural.
- Análisis de las competencias del profesorado de la escuela rural ante las aulas diversas.
- Realizar un análisis de las funciones del equipo directivo ante la diversidad.
- Estudio cualitativo de la formación de los asesores y asesoras que intervienen en la formación del profesorado de la escuela rural.
- Etc.

### 3. ¿METODOLOGÍA CUALITATIVA O CUANTITATIVA?

En el ámbito de la investigación educativa existe un complejo debate que apunta hacia qué metodología es la más factible si queremos obtener conclusiones adecuadas y acertadas de la realidad. Esta inmersión en el mundo de la investigación educativa nos lleva hacia ese gran dilema en torno a una cuestión que recalca la diferencia entre lo cuantitativo versus cualitativo, señalando la importancia que adquiere el saber escoger entre distintos instrumentos, técnicas, etc., de ambas metodologías para saber abordar en cada momento aquello que estemos investigando. Desde nuestro punto de vista, esto es lo que verdaderamente enriquece nuestra labor, ya que, todos los que actuamos sobre la realidad social sentimos en algún momento la necesidad de mejorar nuestros instrumentos de trabajo. No hay que descartar ninguna metodología por muy rudimentaria que nos parezca, de cada una de ellas podemos extraer aspectos positivos y mejorables que determinan nuestra capacidad de análisis sobre las mismas.

Da la impresión de que el debate entre las metodologías cualitativas y cuantitativas en el campo de la investigación educativa se reduce, en la práctica, a la decisión de usar números o no usar números y no a la forma en que el investigador elige describir o explicar un problema de investigación. Este es el debate que sin duda suscita preocupación en el campo de la investigación educativa. La metodología cualitativa se va abriendo camino hoy en día, y es la metodología cuantitativa la que mayor aceptación tiene en el ámbito científico. La realidad dista mucho de lo que verdaderamente llevan a la práctica los docentes, donde en ocasiones hay actividades a las que se le pone el calificativo de cuantitativo o cualitativo y

parece que por ese solo hecho se le otorga un estatus de investigación a esa actividad. Un profesor o profesora que quiere ser profesor no necesita ponerle calificativo a lo que hace; se limita a investigar o a revisar constantemente las respuestas de sus alumnos y alumnas y debatirá o analizará la metodología que más le convenga en cada momento.

#### 4. REFERENCIAS

- BEST, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía Práctica. Barcelona. Grupo Editorial CEAC.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; GUTIERREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía. Granada. Servicio de publicaciones de la universidad de Granada.
- CARDONA MOLTO, M C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid. Editorial EOS.
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar. (3ª edición).
- RINCÓN y OTROS. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.
- POZUELOS, F J y TRAVÉ, G. (2004). *Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes*. Investigación en la escuela, 54, 5-25.
- POZUELOS, F.J (2002). *Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- POZUELOS, F.J (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencia*. Sevilla. M.C.E.P.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.



# **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA IKASYS**

**Karlos Santiago Etxeberria, Juan Etxeberria Murgiondo, José F. Lukas Mujika y  
Ainhoa Gobantes Pérez, *Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La Federación de Ikastolas del País Vasco, teniendo en cuenta que cada alumno y alumna tiene su estilo y su ritmo a la hora de aprender y que uno de los problemas principales de la educación es acertar en la respuesta a las necesidades individuales ha creado un sistema denominado IKASYS que a modo experimental, durante el curso 2008/2009 ha sido implantado en diversos centros educativos de primaria del País Vasco.

El sistema IKASYS introduce el ordenador en el aula de tal forma que cada alumna y alumno disponga de uno y pueda realizar diversas actividades académicas con su ayuda.

El objetivo principal del proyecto pasa por ofrecer al y la estudiante herramientas sólidas adaptadas a sus necesidades, para que entienda y pueda hacer frente a las situaciones-problema que le surgen en el aula y en el día a día, partiendo de situaciones simples (aprendizajes puntuales).

Hoy en día se reconocen dos factores que necesitan una respuesta adecuada. El primero de ellos se refiere a una ejercitación regulada y contextualizada que facilitará el aprendizaje y mejorará los resultados de cada estudiante. Desde el punto de vista del y de la educadora, requiere pensar estratégicamente y planificar secuencias didácticas que incluyan actividades de ejercitación y memorización, en contextos intencionados de aprendizaje que doten de sentido el trabajo práctico y permitan automatizar este tipo de contenidos para facilitar el trabajo del alumnado en procesos más complejos. El segundo de los factores hace referencia a la importancia de atender la diversidad de necesidades del alumnado, de orientar y personalizar la ayuda a cada estudiante (intereses, habilidades, conocimientos...) y favorecer

la autorregulación, como elemento de autocontrol de aprendizaje, que resulta a su vez motivador para el estudiante.

El sistema IKASYS surge del convencimiento de que la tecnología bien integrada y contextualizada en una secuencia didáctica y en el currículo de las áreas puede ser una respuesta y, a la vez, un medio que facilite determinadas tareas al y la educadora y al estudiante, para que todas y todos dediquen y optimicen su tiempo, su esfuerzo y sus recursos para atender otro tipo de necesidades.

Algunos contenidos escolares se interiorizan a través de la realización de ejercicios y memorizándolos, y en esos ámbitos es donde surgen la mayoría de las dudas, porque es ahí donde se ven las mayores diferencias entre las y los estudiantes. Para responder satisfactoriamente a las singularidades de cada cual, el alumnado suele tener que realizar algunos ejercicios o tiene que hacer ejercicios de memorización. Los ejercicios de memorización se llevan a cabo sin ningún soporte y sólo se da respuesta por otras vías a algunos contenidos que pueden trabajarse mediante diferentes recursos: utilizando el libro de texto, libros o cuadernos de actividades y mediante fotocopias de fichas o ejercicios preparados por el profesorado.

Todo ello dificulta enormemente que el profesorado pueda realizar de manera adecuada un seguimiento sistemático de la evolución de cada alumno y alumna. En este contexto nació el Proyecto IKASYS, que busca llenar ese vacío existente, haciendo llegar al alumnado y al profesorado esos recursos de manera personalizada.

Es un sistema innovador del ámbito de la investigación educativa que, a través de actividades didácticas de amplia tipología, sirve para desarrollar los recursos que el alumnado necesita para conseguir las competencias básicas. Es un sistema para que cada alumno aprenda con su ordenador. Tiene tres funciones:

- **Para ejercitar:** Es una recopilación de actividades sistemáticas y progresivas que se dirigen a ejercitar al alumnado en diversos procedimientos del aprendizaje. Ofrece, entre otras, actividades de cálculo, ortografía, resolución de problemas, algoritmos de física, formulación de química...
- **Para memorizar:** Es una recopilación de actividades sistemáticas que puede ayudar a memorizar diversos contenidos del aprendizaje. Entre otros, datos y acontecimientos históricos, geografía-toponimia, obras y autores literarios, lenguaje-léxico, formulación...
- **Para que cada cual haga lo suyo:** Es un proceso para que la y el propio alumno, de manera autónoma e individual, y en base a sus capacidades, establezca para sí mismo/a el nivel y ritmo de aprendizaje y realice los ejercicios correspondientes.

Los componentes del programa son tres:

- **Hardware:** herramienta informática móvil IKASBOOK, que responderá a las necesidades de la escuela, y que es fácil de utilizar y barata. Esta herramienta se integrará en el aula y cada estudiante utiliza su ordenador.
- **Software:** este apartado contempla tres aplicaciones Web; una aplicación para crear y organizar actividades, otra para ejecutar actividades en la herramienta informática móvil y una aplicación más para que el profesorado haga seguimiento del desarrollo de los trabajos realizados por cada alumna o alumno.

- **Contenido curricular:** incluye un abanico de actividades clasificadas por materias y ordenadas por su nivel de dificultad. Se han creado 45.000 ejercicios por cada materia en la franja de edad 6-12 años. En total, 225.000 ejercicios divididos en cinco ámbitos (Euskara, Lengua, Inglés, Matemáticas y Conocimiento del Medio).

El procedimiento que utiliza el programa IKASYS se basa en las siguientes estrategias:

- **Contrato didáctico:** Teniendo en cuenta las aptitudes y capacidades del alumnado, se hará un contrato didáctico. En él, docente y estudiante acordarán qué trabajo realizar (cuántos ejercicios, nivel de dificultad a superar, tiempo de dedicación,...).
- **Tiene en cuenta la pluralidad:** cada estudiante trabajará en base a su nivel los ejercicios previamente acordados. Entretanto, el docente supervisará ese trabajo y le ofrecerá la ayuda que necesite.
- **Diversificación:** junto a lo anterior, el proyecto puede ayudar en el seguimiento del alumnado con necesidades especiales y también en diferentes necesidades de las y los estudiantes inmigrantes.
- **Evaluación:** según el y la alumna vayan realizando ejercicios, la aplicación los corregirá; se trata de una corrección simultánea. Una vez terminado el trabajo, el y la alumno, junto al o la profesora, hará una valoración de las actividades y de las dificultades que ha tenido. Y, en base a la valoración que hagan, decidirán entre los dos qué medidas deben adoptar y qué compromisos de trabajo establecerán en adelante.

## 2. METODO

Durante el curso 2008/2009 el sistema IKASYS se ha implantado a modo experimental en 16 centros del País Vasco en los niveles de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria. La evaluación que pretende lograr dos **objetivos fundamentales**, a saber:

- Obtener evidencia empírica sobre el impacto del programa aplicado. En concreto, el impacto del programa en el aprendizaje de contenidos y competencias relacionados con las áreas de euskara, lengua castellana, lengua inglesa, matemáticas y conocimiento del medio. Además también se pretendía evaluar el impacto en la capacidad de autorregulación del alumnado ante ciertas tareas escolares.
- Valorar el propio programa y proceso de aplicación del mismo. Este objetivo está directamente dirigido a la mejora del programa y su aplicación. Los diferentes aspectos evaluables son los componentes del programa (hardware, software, contenidos curriculares) y los procedimientos relacionados con su aplicación.

Cuando estamos hablando de evaluación estamos refiriéndonos a un proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante. Esta información puede ser cuantitativa o cualitativa y debe recogerse de forma rigurosa, planificada, objetiva, fiable y válida. El objetivo último de la evaluación es emitir juicios de valor acerca de un “**objeto educativo**” para la toma de decisiones encaminadas a la mejora del propio objeto (Lukas y Santiago, 2004). En este caso, cuando hablamos del “**objeto educativo**” nos referimos al programa **IKASYS**, que ha sido descrito en la introducción. Aunque indudablemente esta evaluación tiene una vertiente sumativa en el sentido de que va a haber una evaluación de los resultados o del impacto, podemos afirmar que, básicamente, estamos ante un tipo de



“**evaluación formativa**” ya que tiene como objetivo fundamental la mejora y el perfeccionamiento del programa a evaluar.

## 2.1. La complementariedad metodológica

De cara a lograr los objetivos pretendidos, se ha optado por una vía de complementariedad metodológica que permita aprovechar las distintas aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

La integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa puede realizarse utilizando diferentes estrategias. Bericat (1998), realiza una interesante aportación al sintetizar, a partir de su visión acerca de la integración de métodos, las diversas opciones de integración metodológica en tres estrategias básicas de integración: *complementación*, *combinación* y *triangulación*.

Se podría decir que en esta evaluación se están aplicando dos de esas estrategias de complementariedad. Podemos hablar de **complementación**, ya que en este caso se están utilizando métodos diferentes en las mismas situaciones o centros. Este es el caso, por ejemplo, de utilizar pruebas objetivas y cuestionarios cerrados y, además, plantear la aplicación de estrategias de tipo cualitativo como entrevistas, grupos de discusión y observación cualitativa.

Igualmente podemos hablar de **triangulación**, en el sentido de que la utilización de métodos diferentes va a permitir dar una visión completa al contrastar dos tipos de información diferente, la cualitativa y la cuantitativa. Esto va a permitir una interpretación más en profundidad de la información recogida a través de las diferencias estrategias e instrumentos utilizados.

Algunas ventajas de la complementación de métodos son las siguientes:

- Permite la compensación complementaria de los puntos débiles de cada método individual.”
- La posibilidad de que los resultados cuantitativos y cualitativos converjan, se confirmen mutuamente y apoyen las mismas conclusiones.
- Que ambos resultados se centren en aspectos diferentes de un problema y lleven a una visión más completa

Por último, cabría añadir que también existe la posibilidad de que los resultados cualitativos y cuantitativos sean divergentes o contradictorios. Esta situación debería llevar a una interpretación teórica de esas divergencias, cuestión que lejos de invalidar la evaluación, lleva a una mayor validez de los resultados obtenidos.

## 2.2. Participantes

Como se ha indicado, en esta evaluación están participando 16 ikastolas distribuidas a lo largo del territorio del País Vasco. Estamos hablando de aproximadamente 1200 alumnos y alumnas de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria. Previamente, en el segundo semestre del curso 2007/2008 se realizó una experiencia piloto en 3 ikastolas del entorno de San Sebastián.

Además del alumnado, sujeto del programa, también van a participar en calidad de informantes, el profesorado y familias del alumnado participante así como las y los directores o responsables del programa en cada uno de los centros junto con personas implicadas en la creación y diseño del programa que se va a evaluar.

### 2.3. Recogida de datos

A continuación presentamos los instrumentos para la recogida de los datos:

- **Rendimiento previo del alumnado.**
- **Observación participante en las aulas.** En esta evaluación hablamos de observación participante como sinónimo de “observación cualitativa y naturalista” para diferenciarla de la observación sistemática. Para registrar la información se han utilizado **notas de campo.**
- **Grupos de discusión.** Los grupos de discusión se han constituido por profesorado del mismo nivel. Estos grupos de discusión han permitido ver cuáles son las tendencias y las opiniones sobre el programa implementado, el funcionamiento de las aulas, la motivación del profesorado, etc.
- **Entrevistas semi-estructuradas a directores, responsables del programa y personas implicadas en el diseño del programa.** A través de estas entrevistas se ha buscado obtener información acerca de las características y problemas planteados por la implementación del sistema IKASYS desde el punto de vista de los equipos directivos y diseñadores del programa.
- **Cuestionarios a alumnado, familias y profesorado.**
- **Cuestionario de nivel socio-económico y cultural al alumnado..**
- **Prueba de inteligencia general..**
- **Pruebas de rendimiento.**
- **Análisis de documentación** relacionada con el sistema IKASYS

### 2.4. Procedimiento

La evaluación se ha desarrollado en dos fases complementarias. En una **primera fase** se realizó una experimentación piloto, que se desarrolló en el primer semestre de 2008. El objetivo de la misma fue poner en marcha el programa en 3 centros, en los que se efectuó una evaluación de los aspectos fundamentales del programa, de cara a tratar de corregir los principales problemas de Software y Hardware, a la vez que efectuar un análisis inicial del contenido y de proceso que permitiría abordar con mayores garantías la segunda fase que se ha desarrollado a partir de Septiembre de 2008.

En la **segunda fase**, se ha procedido a la implementación del sistema en 16 centros a lo largo del curso 2008-2009, en contextos similares a las situaciones en las que en un futuro se desarrollará el programa de forma generalizada en los centros.

La evaluación del impacto se ha hecho a través de un “**diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente**”. En este diseño la variable dependiente es el rendimiento en los niveles 2º, 4º y 6º de Educación Primaria de las diferentes 5 áreas de contenido (euskara, castellano, inglés, matemáticas y conocimiento del medio) y la capacidad de autorregulación del alumnado. Dentro de los diseños experimentales son los de tipo

cuasiexperimental los que mejor se adecuan a la evaluación de programas en situaciones de aula. Para cada centro, nivel y materia se seleccionarán dos aulas. En una de ellas (el grupo experimental) se aplicará el programa mientras que la otra continuará con el programa habitual (grupo control). Al final del proceso a evaluar se han recogido datos del rendimiento previo en ambos grupos y se han comparado de cara a analizar el posible impacto del programa en el grupo experimental. De cara a garantizar la igualdad entre los grupos experimental y control o, en su caso, conocer la posible igualdad o desigualdad entre los mismos, se han recogido datos acerca de aspectos socioeconómico-culturales, inteligencia general y rendimiento previo de los alumnos.

La evaluación del propio programa y su proceso de aplicación es básicamente cualitativa y su objetivo es comprender con un mayor nivel de precisión todos los aspectos relacionados con los componentes del programa (hardware, software, contenidos curriculares) y los procedimientos relacionados con su aplicación. También se ha recabado la opinión de alumnos, familias, profesores y directores acerca del desarrollo del sistema en cada centro. Estaríamos ante un “**estudio de caso**”.

A partir de los datos recogidos, se han aplicado los siguientes análisis estadísticos:

- Análisis de las pruebas utilizadas: análisis de la fiabilidad y validez de la prueba y análisis de los ítems, tanto de las pruebas definitivas como de las previamente aplicadas pruebas piloto (Etxeberria y Tejedor, 2005).
- Análisis de los datos recogidos a través de las pruebas y cuestionarios, que han consistido básicamente en (Tejedor y Etxeberria, 2006):
  - Análisis descriptivo de datos: porcentajes, frecuencias, medidas de centralización y dispersión.
  - Análisis bivariado de la asociación/relación entre variables: coeficientes de correlación y contingencia.
  - Análisis factorial: Análisis de Componentes Principales.
  - Comparación de medias: Pruebas T de Student y Análisis de Varianza y Covarianza.
  - Regresión múltiple (Etxeberria, 2003)

El análisis de la información recogida a través de las entrevistas y grupos de discusión ha seguido el siguiente proceso: a) Reducción de la información, b) Organización y presentación de la información y c) Análisis e interpretación de los resultados.

Como puede observarse por las fases planteadas se ha seguido el procedimiento conocido como “análisis cualitativo comprensivo de los datos recogidos”. Para ello se han seleccionado e identificado diferentes categorías. Este proceso puede ser realizado de manera deductiva o inductiva. En nuestro caso optamos por un procedimiento mixto. Es decir, se plantearon *a priori* una serie de categorías basándonos en una revisión bibliográfica, documental y en la experiencia de los evaluadores (procedimiento deductivo) para posteriormente, una vez codificada la información recogida, ir ajustando el sistema de categorías para que se adecue realmente a los datos recogidos (procedimiento inductivo).

## **2.5. Criterios de calidad de la evaluación**

Los criterios de calidad son aquellos procedimientos que garantizan la calidad de la evaluación, entendida como el nivel de confianza en los resultados y descubrimientos de la evaluación. Esto es lo que se conoce como validez y credibilidad de la evaluación

Algunos criterios y estrategias que dan a esta evaluación un nivel de confianza o legitimidad suficiente para justificar la veracidad de los resultados que se obtendrán son los siguientes (Denzin, 1989; Ruiz Olabuénaga, 2003 y Tójar, 2004):

- Construcción de **instrumentos fiables y válidos**.
- Proceso de recogida de datos **controlado y normalizado**.
- Inclusión en el diseño de algunas **variables intervinientes**.
- Realización de **grabaciones y transcripciones** de las entrevistas y grupos de discusión.
- Utilización de la **estadística** para el análisis de los datos cuantitativos y **programas informáticos** para el análisis de los datos cualitativos.
- La **permanencia prolongada** en las aulas y la consiguiente **observación persistente**, va a permitir llegar a diferenciar lo que es esencial o característico, diferenciándolo de lo que es anecdótico (Rodríguez, Gil y García, 1996)
- Las entrevistas y grupos de discusión han permitido el contraste de datos e interpretaciones de las y los diferentes participantes con las interpretaciones realizadas por los evaluadores. Es lo que se conoce como **comprobación con los participantes**.
- **La triangulación**. Aunque no es este el marco para extenderse acerca de la estrategia de triangulación, estimamos que es necesario hacer una mención especial ya que nos atrevemos a afirmar que la triangulación (o triangulaciones) va a aportar un alto nivel de confianza en los resultados y descubrimientos de esta evaluación. De hecho en esta evaluación se han aplicado las siguientes modalidades de triangulación: a) **Triangulación de fuentes de datos**: alumnado, profesorado, familias, direcciones, b) **Triangulación de técnicas**: pruebas objetivas, cuestionarios, documentos, entrevistas, grupos de discusión y la observación u c) **Triangulación cuantitativa/cualitativa**.
- Por último cabría hablar de la posibilidad de aplicar los resultados de esta evaluación a otros sujetos o contextos. Aunque desde un punto de vista cuantitativo no cabría hablar de “validez externa” ya que no nos encontramos ante el caso de una muestra representativa de la población de ikastolas del País Vasco sino una muestra intencionada; si se podría hablar de **transferibilidad**. En la evaluación se han recogido abundantes datos descriptivos que han a ofrecer suficiente información para poder establecer similitudes entre los diferentes centros. Además los contextos en los que se ha realizado la evaluación son las aulas en las que se desarrollan los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje por lo que podríamos afirmar que esta evaluación tiene **validez ecológica**.

### 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Indudablemente, en el momento de escribir este texto no disponemos de resultados definitivos de esta investigación. En lo referente al diseño cuantitativo, el análisis de los datos referentes a las variables como el rendimiento previo, nivel socio-económico e inteligencia, nos indica que no se dan diferencias significativas entre los grupos experimental y control, lo cual nos va a permitir realizar una comparación fiable al final del proceso de implementación del programa.

En cuanto a la evaluación del programa y del propio proceso, he aquí algunos de los resultados más significativos:

- En general, el alumnado y el profesorado demuestran una alta motivación hacia el programa
- El ordenador y sus características han resultado adecuados para los objetivos planteados
- Las actividades planteadas han resultado adecuadas, salvo alguna excepción en todas las asignaturas y niveles educativos.
- Se apunta una necesidad de mayor flexibilidad de las diversas aplicaciones, por ejemplo, en relación a las diferentes formas de expresar la respuesta correcta.
- En las sesiones de formación del profesorado, además de en los aspectos técnicos, habría que incidir más en los aspectos pedagógicos.

#### 4. REFERENCIAS

- Bericat, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Denzin, N. (1989): *The research act*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Etxeberria, J. (2003): *Regresión múltiple*. Madrid: La Muralla.
- Etxeberria, J. y Tejedor, J. (2006): *Análisis descriptivo de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Jornet Meliá, J.M. Y Suárez Rodríguez, J.M. (1996): Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 141-163.
- Lukas, J.F. y Santiago, K: (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.
- Lukas, J.F., Santiago, C., Munarriz, B., Moyano, N. y Sedano, M. (2000): Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen kanpo-ebaluazioa. *Tantak*, 24, 39-63.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003): *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Tejedor, J. y Etxeberria, J. (2006): *Análisis de datos en Educación*. Madrid: La Muralla
- Tójar, J.C. (2004): “Ebaluazioan egoten diren zehar-iritziak eta honetarako kalitate irizpideak”. *Tantak*, 32, 89-112.

# **CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA: UNA EXPERIENCIA DE ANÁLISIS SOBRE DIMENSIONES CULTURALES EN LA ENSEÑANZA<sup>1</sup>**

**Gilberto Ferreira da Silva, Rejane Penna**  
*UNILASALLE/Canoas - Gredi/UB*

## **1. FORMACIÓN CULTURAL Y ENSEÑANZA: LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA PROBLEMÁTICA**

El abordaje del presente texto tiene su origen en la elaboración de la propuesta de trabajo presentada en un evento en el campo de la educación (Silva; Penna, 2007), donde investigamos como los profesores traducían sus experiencias de vida a la práctica docente.

La metodología incluyó entrevistas semi-estructuradas, utilizando recursos de la hermenéutica y del análisis del discurso, posibilitando esclarecimientos en relación de algunos nexos existentes entre vida privada y vida profesional, los lazos entre la cultura de lo cotidiano y la cultura escolar; a la vez como las relaciones establecidas por los actores sociales entre su pasado y la experiencia del presente.

El conocimiento del conjunto de críticas, ambigüedades e fragilidades que constituyen los estudios que se ampara en la metodología de fuentes orales (historias de vida, entrevistas estructuradas o semi-estructuradas, temáticas, etc.) no desestima su utilización, al contrario, pues compartimos de la opinión de Nóvoa (2000: 25), que registra la creencia en su potencial innovador, pues “pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre formação de professores e sobre a profissão docente”.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo fue realizado con apoyo del CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

De este modo, en el abordaje de la problemática existente, unimos las actividades necesarias en la consecución de un Contrato de Cooperación Técnica firmado entre el Centro Universitario La Salle y la Prefectura Municipal de la ciudad de Canoas, objetivando investigar los barrios de la ciudad, a las clases de la Maestría en Educación en la institución de enseñanza en que trabajamos, integrando en la investigación los alumnos de una de las signaturas, denominada de “Lenguajes de la Memoria”.

De esa forma, enfrentando al desafío de testar las posibilidades de la metodología cualitativa que desarrollamos (Silva, Penna, 2006; Silva, Penna, 2007), dirigimos nuestro foco a la siguiente cuestión: cómo el profesor, al narrar su actividad profesional, jerarquiza los diferentes conocimientos adquiridos en la vida. ¿Qué le parece que le enseñó mejor: la familia, la universidad, la formación académica continuada o la efectiva experiencia práctica del día a día escolar? De ese modo, al mismo tiempo que exploramos el ejercicio práctico de la propuesta metodológica de análisis de fuentes orales nos utilizamos de la problemática específica presentada como estrategia para la construcción de la reflexión en el campo de la formación de profesores.

## **2. ENFRENTANDO EL DESAFÍO: LA CONSTRUCCIÓN DEL MÉTODO**

Para dar sentido a nuestras indagaciones y así contribuir en la discusión de la problemática, realizamos entrevistas semi-estructuradas con profesoras de una escuela de la red pública localizada en el barrio Fátima, municipio de Canoas, escogido por los interconveniados para ser investigado, seleccionando dos entrevistas de profesoras con experiencia de docencia, gestión y orientación escolar<sup>2</sup>.

En clase, conjuntamente con los alumnos de la signatura del curso de maestría, elaboramos cuestiones orientativas en la entrevista, bien como nos instrumentalizamos para la experiencia de la intersubjetividad inherente a toda entrevista, estudiando y discutiendo las cuestiones más emergentes al respeto de los mecanismos que rigen las representaciones, la memoria y el método de analizar narrativas.

Como entrevistamos profesoras que actúan en escuelas, aprehendemos esa realidad como interventora en la narrativa, pues si las narrativas son, al mismo tiempo, experiencias individuales y colectivas, involucran aspectos no solamente de vivir en determinado tiempo y sociedad, sino que además integran una institución, con toda la complejidad que esta variable contiene.

Consideramos, en los límites de este texto, el concepto de institución en su sentido amplio, teniendo en cuenta sus características esenciales, cuales son, algo estructurado históricamente, que existe en la sociedad para la satisfacción de las necesidades, presentando durabilidad en el tiempo y con funciones variables (Araújo, 2003; Penna, Graebin, 2004).

Para comprender determinada dinámica en las narrativas de personas que en el momento de la entrevista mantiene actividad en la institución relacionada de una forma o otra

---

<sup>2</sup> Defendimos la transparencia en la utilización de las fuentes orales. En este sentido, las entrevistas, íntegras, estuvieron disponibles en el Archivo Histórico y Museo La Salle, lo que las transforma en fuentes históricas. El trabajo de investigación se encuentra en ejecución, por tanto, la selección de las dos entrevistas utilizadas en este trabajo priorizó a los educadores que presentaban más tiempo de experiencia en el magisterio, ejerciendo también funciones de gestión escolar.

a las cuestiones abordadas, utilizamos el concepto de “face”<sup>3</sup>, criado por Goffman, en la década de los setenta, complementado por Brown y Levinson (Apud Galembeck, 1997), que establecerán la distinción entre face positiva (algo que el interlocutor exhibe para obtener aprobación o reconocimiento) y face negativa (‘territorio’ que el interlocutor desea preservar o ver preservado).

También la noción de cultura adquirió en nuestro método un papel central y estratégico, una vez que comprendemos cultura(s) como sistemas simbólicos que operan a partir de la existencialidad humana experienciada, dotando la vida de sentidos y significados (Cuche, 2002). Partiéndose del principio de que el espacio social es integrado por los individuos que lo perciben y representan a partir de él, pues, de acuerdo con Stuart Hall (2003) el sujeto habla siempre a partir de una posición histórica y cultural específica. Entonces, todo el sistema de representación, independiente de lo que enfoca, podrá ser asociado a un cuadro cultural, por intermedio de lo cual adoptamos determinadas posiciones y narramos algo.

Estos principios indican que las palabras y expresiones cambian de sentido de acuerdo con las posiciones sustentadas por aquellos que las impregnan, adquiriendo su significado en referencia a los cuadros culturales en los cuales esas posiciones se inscriben, descentralizando la noción de sujeto y centralizando la problemática en los sistemas de representaciones.

Trabajando la interpretación de las narrativas en esa perspectiva, se tuvo consideración que los discursos no se revelan de inmediato, necesitando de una metodología de análisis que desvele los nexos y relaciones establecidos entre experiencia, memoria y narrativa, buscando recursos para comprender la entrevista más allá de simples intuiciones, superando la ilusión de transparencia (Bardin, 1995:9).

Reconocemos y valoramos, por intermedio de una lectura de base hermenéutica, que nuestra análisis que involucró siempre nuestra subjetividad, controlada por la propia exposición del método. Se adoptó como punto de partida la metodología descrita y aplicada por investigadoras en la área de Educación, en el caso el trabajo desarrollado por Szymanski, Almeida e Prandini (2002), adaptándola y articulándola a los ya mencionados cuadros culturales.

Aplicando la metodología, en la Descripción I se eligió fragmentos de la entrevista que enunciaban el cuadro cultural del entrevistado, a partir de lo cual él construiría su forma de ver la realidad en un sentido amplio. Después, en la Descripción II, se recortó fragmentos del relato relacionados con la trayectoria profesional, en el sentido de destacar la visión de la práctica docente en sus múltiples aspectos, como los elementos formadores de esta práctica, con una primera descripción. Entonces, se empezó la reflexión, realizándose el trabajo intradescriptivo a partir de lecturas y relecturas del texto de referencia (narrativa). Se escribió la Descripción II, en lo sentido interpretativo, a partir de la selección de los ítems emergentes, referidos como unidades de significado, relacionándola con el cuadro cultural, configurando la Descripción III, donde surgió la síntesis.

---

<sup>3</sup> Goffman denomina *face* la expresión social del yo individual, designando por procesos de representación (face-work) los procedimientos destinados a neutralizar las amenazas (reales o potenciales) a la face de los interlocutores o a restaurar la face de los mismos.



### 3. ESTUDIANDO NARRATIVAS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

#### 1ª Entrevista:

##### Datos de la Entrevista

###### Entrevistado 1: C. E. M.

Datos personales y profesionales: Sexo femenino, casada, una hija, edad en torno de los 40 años. Magisterio, curso de Jardín del MEC. Trabajó con alfabetización. Después, realizó un curso de Pedagogía en una universidad privada, en viernes y sábados, finalizó en 2003. Actualmente es profesora del Estado, ejerciendo las funciones de vice-directora en un turno y orientadora educacional en otro.

###### Entrevistado 2: N.J.C.R.

Datos personales y profesionales: Sexo femenino, casada, dos hijas, edad en torno de los 40 años. Graduación en letras y en Psicopedagogía Clínica e Institucional. Actualmente es profesora del Estado, ejerciendo las funciones de directora por tercera vez en la escuela.

##### Descripción I – Cuadro cultural

###### C.E.M:

**La visión de la familia y juventud actuales:** “Yo, con once años ya cocinaba, mis hermanos trabajaban fuera, mi madre era funcionaria aquí. Yo siempre estoy diciendo, mi padre es militar, con horario para todo. [...] Hoy en día los niños comen con el plato en la mano viendo la televisión. [...] Mi madre era la cocinera de la escuela y mi padre era militar en aquella época”.

**Por ejemplo, cita de una conversa con una madre:** “Ahí usted me dice – su hijo estaba con sueño, se ha dormido en clase. - Ah, ni yo sé a que hora se fue a dormir. [...] Él tiene una televisión en la habitación. Él vió película hasta tarde. Comenta: ¡No hay limites, entienda!”.

###### N.J.C.R:

**Visión de la familia y de la juventud actual:** “La sociedad es muy cruel. Hoy en día la violencia está imperando mucho, siendo muy difícil trabajar con la desestructuración familiar, que es lo que más nos incomoda y perjudica en la escuela. [...] La gente aquí ama mucho al alumno, conversa mucho con el alumno y ahí ve que hace falta una base. La falta de una estructura en la familia perjudica en noventa por ciento nuestro trabajo dentro de la escuela”.

**Por ejemplo:** “Cuando la gente llama al alumno para hablar o llama a la madre o llama al padre, normalmente la madre no tiene tiempo, el padre no tiene tiempo, difícilmente ellos consiguen venir a la escuela. Ahí, cuando tu consigues hablar ellos te dicen: Ah, yo no se más hacer, yo no puedo más, os lo dejo a vosotros, para que intenten educarlo. Ellos pasan lo que es de la familia para nosotros”.

##### Descripción II – Dimensiones y prácticas culturales en la enseñanza

###### Como la profesora describe la escuela en que actúa:

###### C.E.M.:

“Es una escuela con un nivel socioeconómico que no es de los mas pobres. Son pocos los alumnos a los que tienes que dar una ayuda. [...] La clase social es media y media-alta. Nuestros alumnos tienen móvil, MP3...”.

“En Vila Prata fueron construidas unas casas populares (de protección oficial) que obligaron a ampliar la línea de autobús. Entonces, nosotros luego que hemos abierto a Vila Prata,

hemos visto que era gente bien pobre.”.

**Por ejemplo:** “Tuvo un caso en sexto curso, de un alumno que ha llegado de la Vila Prata Claro ya tiene una vida así, oh, no es el padre que cuida, es un tío que acogió para criar, que ha venido del interior, entonces ya viene en una vida bien ... un currículo bien né. El empezó a no se dar con todos de la clase, empezó hasta en el recreo. El estudiante era del 6ª serie, ya tenía 16 años y empezó a mirar a las chicas de la 7ª, 8ª y, sabes, un día yo estoy en lo recreo y he oído un lío. Entré en el medio del lío y dice: - o que hube? Me han dicho: - Ah, es el fulano, empezó intentar pegar. Yo los separe [...] Ahí, yo lo he llamado y dice: mira aquí ó, la nuestra escuela nunca ha sido una escuela de líos. Los profesores toman café, no hay correría.

- La partida del alumno: “Se fue. Nadie mando. Nosotros no mandamos nadie, entiende; [...] Nosotros acabamos haciendo la familia ver que el alumno no está adaptándose en la escuela, el clima no es bueno. Ahí nosotros intentamos, por teléfono, hablar con otra escuela – hay vaga para la 6ª serie?”.

- **NJCR:** “Diferencia de clase social nosotros no tenemos, son pocas las excepciones. Realmente nosotros gen tendremos una diversidad muy grande en el primero año, cuando ellos entran, que ellos vienen de escuelas como la del Rio Branco, aquí del propio barrio mismo, del otro lado allí de Niterói, daquela Vila Fernandes, [...]”.

### **Formación cultural y enseñanza**

#### **Los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad o formación continuada**

**C.E.M.:** “Acredito que ayudo mucho. [...] Claro que la teoría te ayuda un montón. Nosotros trabajamos a partir de muchos teóricos”.

“Nosotros tenemos que reciclarnos, yo acredito que hay que leer mucho”.

“Nosotros no tenemos tiempo aquí en la escuela, porque los cursos son siempre durante la semana [...] usted sabe que escuela pública está difícil, no hay profesor sustituto”.

“Un de los que yo no dejo pasar, que yo siempre participo es el de Orientación que la Ulbra ofrece todos los años”.

**NJCR:** “Mi postgraduación me está ayudando mucho más que la formación de la carrera. Porque mi postgraduación me ha hecho cambiar bastante mi visión de las cosas, entender mejor las personas e intentar ayudar más que antes; tanto que en la Psicopedagogía nosotros trabajamos mucho la relación con el otro, de buscar realmente”.

“La red publica ofrece alguna cosa, seminarios, encuentros... ese año había bastante oferta”.

#### **Los conocimientos adquiridos en la enseñanza y las dificultades de ponerlas en práctica**

**C.E.M.:** “Nosotros trabajamos con profesores del municipio de Porto Alegre, profesores de Gravataí, profesores del interior. Porque en Brasil desde hace 500 años, ha venido gente de todos los lugares, de la playa, de Tramandaí... ”.

“Yo cuando salí de la ULBRA, yo salí fresquita, sabes, pensado que es todo es de color de rosa. Ahí yo llegue y nosotros hacíamos una técnica allá. [...] Vamos hacer el programa con todo gas y ahí llega una hora que empieza a tener unas barreras, que tu empieza a ver que no está bien eso”.

**NJCR:** “Los temas transversales y esa preocupación ha disminuido bastante, existía una preocupación, mas no era tan fácil de poner en la práctica. Muchas veces definían un eje, una línea de trabajo, un tema”

### **La valoración del equipo**

**C.E.M.:** “Pienso que el equipo es todo. Es el corazón de la escuela. [...]. Nosotros somos mucho unidos y eso hace con que consigamos las cosas”.

**NJCR:** “Nosotros tenemos profesores aquí en la escuela que trabajan así, de hacer el

alumno pensar e crear encima del que ello está trabajando. Ya otros son bien tradicionales, lo libro, la tiza, la pizarra y adelante! Y aquí en la escuela nosotros tenemos esas dos líneas de trabajo bien definidas [..]”.

#### **Vida privada: La herencia cultural familiar y las actividades de ocio**

**C.E.M.:** “Nosotros salimos mucho por la noche. Nosotros tenemos un grupo de alemanes, hacemos baile italiano y baile alemán, del chopp. Yo soy de la *comenda*, hace diez años”.

**NJCR:** “Nosotros tenemos cincuenta y algo personas y más de mil alumnos bajo nuestra responsabilidad y ahí es difícil como tu pensarás, que es separar las cosas, yo lo intento. El fin de semana, separar las cosas, familia y casa no es tan difícil, mas nosotros salimos, viaja”.

#### **Cómo la profesora ve su enseñanza**

**C.E.M.:** “Yo los trato a ellos como si fueran mis hijos, cuando yo hablo, hay veces me quedo dos horas hablando con cada uno y hay unos que me dicen: profesora yo no tengo esa conversación con mi madre”.

**NJCR:** “En lo que se refiere al conocimiento se está quedando en un segundo plano. Nosotros tenemos que trabajar mucho más el lado emocional del alumno, la educación del alumno, que el conocimiento en sí, mientras nosotros intentemos invertir”.

“En la escuela pública hay esa cuestión de involucramiento que yo no veo en la escuela particular (privada); [...]”.

### **Descripción III – Unidades de significado**

**El papel de la familia:** Padres ausentes, hijos sin límites y consumistas.

**Visión de la escuela pública:** La escuela no depende de los estudiantes para sobrevivir. Solamente los que se adaptan tienen espacio en el centro.

A pesar de las dificultades, el profesor de la escuela pública, en una actitud de superación, motivada por el afecto (amor), consigue proporcionar una atención casi personal al alumno, al contrario de la escuela privada.

**Inclusión y integración:** La escuela no incluye, apenas integra individuos que respeten las reglas previamente establecidas.

**El papel del perfeccionamiento cultural:** El relato de las actividades de ocio no las diferencia de cualquier otro tipo de profesional.

– la lectura, la frecuencia a teatros, cine, exposiciones, seminarios, conciertos, etc., no integran sus preferencias de lo que describen como ocio.

#### **Cómo unen sus experiencias en la vivencia familiar, universidad y trabajo en la escuela para construir sus visiones de educadoras**

a) La teoría es necesaria, mas el conocimiento que realmente las orienta definiese por la experiencia adquirida a lo largo de la docencia.

b) El profesor debe actualizarse mediante de lecturas o de la media (no especificado el grado de jerarquía o el tipo de lectura).

c) Ocio compartimentado. Fuera del ambiente docente, no buscan actividades culturales que diversifiquen o amplíen los elementos de retorno para la enseñanza. (Por ejemplo, reflexionar sobre como una pieza teatral o filme puede integrar una actividad con los alumnos).

d) La profesora, a veces, ejercita un diálogo con su alumno que substituye aquel que debería

ocurrir en la familia, dejando el conocimiento técnico en segundo plano.

#### 4. CONSTRUYENDO LA CONCLUSIÓN

Es imposible agotar las posibilidades de los depoimentos en un único artículo, igual que seleccionando fragmentos relacionados a nuestro objetivo. Siendo así, abandonamos la ambición de desvelar todas las posibilidades de un depoimento, discutiremos algunos aspectos que nos llevarán a construir algunas ideas sobre lo que oímos, transcribimos y discutimos.

Hay que observar, preliminarmente, que las personas entrevistadas aún poseen vínculos con la institución, estando conscientes de posibles efectos positivos o negativos de sus narrativas. Es una cuestión a considerar para quién pretende abordar el reciente segmento de la Historia Institucional. Mas, un cierto riesgo de implicación de los hechos y de las relaciones, de forma inconsciente o consciente, no invalida las narrativas, cuidando el análisis a la luz de esta variable: implicación afectiva y profesional, más allá de la organización de una memoria inmersa en contextos, personas y hechos que la generan.

Partimos del supuesto de que, a partir del cuadro general de interacción cara a cara, en el cual son producidos los textos hablados, el hecho de alguien que entra en contacto con otro constituye una ruptura del equilibrio social preexistente y, así, representa una amenaza virtual a la autoimagen pública constituida por los participantes del acto conversacional.

Las circunstancias particulares en que se desarrollaran las entrevistas hicieron que la preservación de la “face” hubiera sido una necesidad constante, en el caso en cuestión, las personas aún actúan en la institución que sirve de soporte al relato de la experiencia. Con base a esa circunstancia, pasamos a explorar los aspectos sintetizados en la Descripción II, extrayéndose los elementos potencializadores para la comprensión y problematización de las narrativas.

En un primer momento, destacamos la afirmación categórica que la escuela no depende de los estudiantes, asociada a las partes de los testimonios que describen situaciones que demuestran que solamente los que se adaptan son los que tienen espacio en ella. En la realidad, al criticar el modo de vida contemporáneo: consumismo, padres ausentes por el exceso de trabajo que sostiene ese mismo consumismo, los testigos paradójicamente ubican la escuela pública en la misma lógica que nos remite para, metafóricamente, aludir al lugar ocupado por los modernos y contemporáneos centros comerciales en relación a la ciudad: una relación de indiferencia. ¿Sería la escuela, en esa alusión, una especie de centro comercial en relación al su espacio externo - la comunidad? La misma comunidad, tan referenciada como desafío a los educadores para incluirla en las prácticas y acciones realizadas por la institución educativa, pierde su sentido. Pues si la escuela no depende de los estudiantes, provenientes de este espacio externo ¿cual sería entonces la finalidad de la escuela que forma parte de una determinada región o comunidad? ¿Sería un simple punto estratégico para el montaje de una arquitectura con supuestas funciones pedagógicas? En caso de ser así, ¿las acciones pedagógicas encontrarían su sentido para que público, sino en aquello que se encuentra al lado externo?

Por más que se observe, igualmente, esta autonomía de la escuela en relación a su contexto, esto históricamente ha sido revelado contradictoriamente en los discursos de los

profesores. Tal vez aquí, incluso, se encuentra la relación que se defiende como tan necesaria para la construcción de propuestas pedagógicas que articulen relaciones con su exterior, con la comunidad, con las familias de los estudiantes. ¿Por qué aspirar a la relación con el exterior si en verdad se construye un trabajo en que la escuela mantiene un distanciamiento de este mismo espacio? Es un deseo expresado que no corresponde al discurso que se revela en la oralidad de los testimonios. ¿Por dónde empezar la de-construcción de ese entrelazamiento que sofoca y separa la escuela de la comunidad?

Sin la preocupación de agotar estos cuestionamientos se suman otros, como por ejemplo, la comprensión sobre los actos de incluir y integrar derivados del hecho de que es necesario, según las narrativas, que el estudiante se adapte a la escuela, a las reglas y a las normas. Por inclusión en el espacio escolar se comprende el cambio radical de la perspectiva del trabajo educacional, no se limita a contemplar solamente los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física o mental, mas también aquellas otras dimensiones que encierran las cuestiones de orden social, cultural, étnico y económico, apenas para recordar algunas, objetivando el suceso en el ámbito de los aprendizajes desencadenados por la institución escolar.

Para que eso ocurra es preciso que la escuela construya estrategias de adaptación y acogimiento de las diferencias, valorando y permitiendo que ese otro contribuya para que la propia institución madure y califique su acción educativa. En esta perspectiva hay una inversión de la concepción que el estudiante debe adaptarse a la institución escolar, mas que la institución busque alternativas para trabajar con las diferencias. Aún así, la noción de integración, si aplicada en este contexto, acaba por no ajustarse, pues si la escuela permanece rígida en sus reglas y normas predeterminadas lo mejor que hay que hacer por parte del estudiante “extranjero” (nuevo) es adaptarse.

En relación al papel del perfeccionamiento cultural, sabemos las limitaciones inherentes a cualquier método de trabajo, y en este caso, en el uso de fuentes orales en la investigación en educación y, específicamente en el universo de la formación de profesores se observan algunas características que exigen detenerse cuidadosamente. En este sentido, procurando articular la cuestión de la inclusión con la formación cultural del docente, se parte de la constatación que los relatos de las actividades de ocio, ofrecidas por las profesoras entrevistadas no las diferencian de cualquier otra categoría profesional – la lectura, la frecuencia de ir al teatro, cine, exposiciones, seminarios, conciertos, etc. - no integran su conjunto de preferencias. Por lo tanto se destacan dos direcciones para la comprensión de esta observación. De un lado, las prácticas culturales inseridas en una perspectiva oficial de las manifestaciones y producciones culturales; de otro, la propia noción de cultura como concepto que sustenta la visión sobre las opciones cotidianas de las educadoras. Sin ser prescriptivos considerando el papel del profesor en la formación de las nuevas generaciones y la valoración de la producción clásica y del reconocimiento de la importancia de las tradiciones de un pueblo, tenemos en cuenta que tal vez fuera productivo que más educadores reflexionaran sobre la laguna entre las diferentes prácticas culturales. La preocupación aquí se encuentra en la forma de articular y valorar esas prácticas culturales sin caer en un proceso jerarquizado que coloque una en relación de superioridad con la otra, más allá de sumar y reconocer ambas en sentido de que Cuéllar (1997:109) preconiza como siendo el “fortalecimiento da identidade de grupo e da organização social e comunitária; de produção de energia cultural; de superação de sentimentos de inferioridade e alienação; de educação e conscientização, de promoção da criatividade e da inovação; de estímulo ao discurso democrático e à mediação social”. La segunda dirección obliga la revisión de la noción de

cultura. Para tal emprendimiento, en la busca por sintetizar, sin querer menospreciar la complejidad que reviste el debate instaurado en más de un siglo sobre esa noción, se amparan dos perspectivas. En la primera de ellas la cultura se concibe con una función instrumental en el proceso del desarrollo y, por lo tanto, transformada en bienes de consumo, o aún, simplemente como un medio para impulsar el desarrollo. En una segunda dirección, la noción de cultura, sin excluir su contribución para el desarrollo de las sociedades, gana acento y valor en si mismo, dotando de sentido a la nuestra existencia, de esta manera el desarrollo es pensado como un elemento importante para el crecimiento cultural de una comunidad (Cuéllar, 1997).

Por fin, analizando como las profesoras unieron sus experiencias en la vivencia familiar, universidad y trabajo en la escuela para construir su visión de educadoras, destacamos que en sus puntos de vista se observa que consideran la teoría transmitida en la universidad como necesaria, mas el conocimiento que realmente las orienta se define por la experiencia adquirida a lo largo de la enseñanza. La asunción de la experiencia se sobrepone a la formación académica de las contribuciones del universo teórico. No son negadas las contribuciones teóricas, entretanto, el énfasis acaba recayendo en la experiencia que forja el propio dominio sobre la acción docente. Tal constatación viene se constituyéndose como un precepto en las narrativas de educadores. Igualmente en otro trabajo (Silva, Penna, 2007;) esa evidencia se ha hecho presente de forma aún más acentuada. Subyacente a eso, estudios recientes han corroborado tal énfasis en la experiencia ya a partir del proceso de formación inicial con estudiantes de los cursos de pedagogía, donde la sollicitación por trabajos que involucren la práctica y posibiliten el cúmulo de experiencias es anticipado a la apropiación del conocimiento teórico (Teixeira, Cuyabano, 2004; Silva, 2007).

Lo que se propone es la revisión de la discusión que la teoría ocupa para la transformación de las prácticas sociales, en especial de las prácticas educativas. Lo latente a eso es que la teoría solamente no consigue realizar transformaciones, mas si contribuir para que los problemas vivenciados en el cotidiano de las prácticas puedan sufrir un alargamiento de las comprensiones y con eso permitir una efectiva y paulatina transformación en las acciones, por tanto estableciendo una correlación entre ambas.

Más allá de este ensayo reflexivo suscitado por las narrativas puestas en evidencia para la construcción de este trabajo, otros aspectos emergen de forma latente para su continuidad, tales como la cuestión del profesor asumiendo papeles que deberían ser cumplidos por la familia, o entonces, como derivación de esta misma cuestión la revisión de la discusión sobre los procesos de profesionalización de los educadores.

## 5. REFERENCIAS

ARAÚJO, A. P. *Institucionalismo e efetividade jurídica*. Disponível em: [http://www.direitoemdebate.net/mon\\_inconst.html](http://www.direitoemdebate.net/mon_inconst.html), consultado em 11/2003.

BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

CUÉLLAR, J. P. de (org.). (1997). *Nossa diversidade criadora*. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Campinas/SP: Papirus, Brasília: UNESCO. (Tradução de Alessandro Warley Candéas).

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2ª. Ed. Bauru, EDUSC, 2002.

GALEMBECK, P. T. (1997). Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo In: PRETI, D. (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas. p. 135-150

GUSMÃO, P. D. (2001). *Introdução ao estudo do direito*. Rio de Janeiro: Forense.

HALL, S. (2003). Estudos culturais e seu legado histórico. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. p.199-218

NÓVOA, A. (2000) Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. 2ª. Ed. Porto: Porto Editora. p. 11-30 (Coleção Ciências da Educação)

NUNES. C. M. F. (2001). Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>, consultado em 05/2006.

PENNA, R. S.; GRAEBIN, C. (2004). Lassalistas - recuerdos, vestigios, memoria. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, México, v. 22, n. 6, p. 35-68.

RICOUER, P. (1995). *Tempo e narrativa* (tomo II). São Paulo: Papirus.

SILVA G. F. (2007). Lugares docentes e discentes: uma análise a partir dos registros avaliativos das estudantes do curso de pedagogia sobre o processo de formação de professores. *Cadernos La Salle*. Pedagogia 30 anos. XIII, v. 2, n. 3, p. 73-85.

SILVA, G. F. PENNA, R. (2006). Discursos e trajetórias de estudantes brasileiros afro-descendentes no ensino superior. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, v.3, n. 1, Florianópolis, jan/jun, 18p. Disponível em [http://www.interthesis.cfh.ufsc.br/interthesis5/artigos/penna\\_silva\\_interthesis5.pdf](http://www.interthesis.cfh.ufsc.br/interthesis5/artigos/penna_silva_interthesis5.pdf) consultado em 05.2008.

SILVA, G. F. PENNA, R. (2007). Marcas de vivências nos processos de ensino: narrando a vida e o trabalho docente. CD Room. *Anais V Congresso Internacional de Educação*. São Leopoldo/Unisinos: Seiva Publicações. 14p.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda; PRANDINI, Regina. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora. 2002. p. 62-86

TEIXEIRA, M, C. S; CUYABANO, E. D. de S. (2004). Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan/dez.

# **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN QUE EL ALUMNADO RECIBE EN RELACIÓN AL PROGRAMA ERASMUS**

**García Murias, Rebeca, *Universidad de Santiago de Compostela***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La configuración de un Espacio común Europeo de Educación Superior (EEES) plantea un difícil reto, ya que conlleva un cambio cultural en la organización de la institución universitaria, en la definición de los currículos y en los enfoques de las metodologías docentes. Este cambio global supone para las instituciones de educación superior, una gran responsabilidad y sentido de compromiso. Ante un proceso tan complejo pero enriquecedor, se deben buscar respuestas, procedimientos y herramientas para actuar desde el propio corazón del sistema universitario. Entre las diversas acciones que la institución ha de desempeñar, se presenta una que ocupa uno de los pilares fundamentales, aquella relativa a las acciones de asesoramiento y orientación, ofreciendo una información óptima al alumnado en cuestiones relacionadas con la toma de decisiones académicas y profesionales en un contexto de aprendizaje permanente.

Son muchos los cambios a los que la educación ha tenido, y aún en la actualidad sigue teniendo que enfrentarse para poder adaptarse a las necesidades requeridas por la sociedad y la cultura. De ahí que diferentes organizaciones y entidades educativas hayan tenido que crear y generar una serie de actuaciones que dieran respuestas a las diferentes carencias que, profesorado y alumnado denotaban.

Así, la creación de programas de movilidad que apoyan a una formación de calidad y de autonomía (dos cuestiones básicas, irremediablemente unidas en la formación superior), fomentan el llevar a la práctica estas cuestiones y facilitan la labor de adaptación a esta realidad del profesorado, alumnado, personal investigador y otros agentes educativos.



En este sentido, los programas que pone en funcionamiento la Unión Europea están destinados a alcanzar, entre otros, los objetivos relativos a: desarrollar la dimensión europea de la enseñanza con una mayor difusión de las lenguas de Europa; facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y, personal investigador; avanzar en el reconocimiento mutuo de títulos académicos y profesionales; animar la cooperación entre centros docentes; mejorar la preparación de los jóvenes para el mercado de trabajo y finalmente, estimular el intercambio de experiencias e información sobre los sistemas educativos.

La movilidad (académica y laboral) en la Unión Europea ofrece una gran variedad de posibilidades en la educación superior a través de diversos programas que apoyan estas iniciativas y acciones de movilidad y de intercambio entre alumnado universitario.

En este contexto, uno de los principales programas europeos que favorece la movilidad de los sujetos es el denominado **Programa Erasmus**, que se encuentra dentro de la nueva generación de programas 2007-2013 para la educación y la formación, en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), cuyo objetivo es la promoción, en el interior de la Comunidad Europea, de intercambios de cooperación y de movilidad entre los distintos sistemas de educación y formación, para que éstos se conviertan en punto de referencia de calidad a nivel mundial. El Programa de Aprendizaje Permanente al que nos referimos sustituye desde el año 2006 a los anteriores programas Sócrates y Leonardo, integrándolos en un único programa.

La **estructura** de este programa se compone de:

- **Cuatro Programas sectoriales** que mantienen los nombres de las precedentes acciones de los programas Sócrates y Leonardo: *Comenius* para la educación escolar; *Erasmus* para la educación universitaria; *Leonardo da Vinci* para la formación profesional y continua y *Grundtvig* para la educación de adultos.
- Un **Programa transversal** dirigido a asegurar la coordinación entre los diferentes sectores (cuatro actividades clave: desarrollo político, aprendizaje de lenguas, nuevas tecnologías y difusión de resultados) y
- Un programa para sostener la enseñanza, la investigación y la reflexión en el campo de la integración europea y sus instituciones clave, el **Programa Jean Monnet**.

## 1. MÉTODO

### 1.1. Objetivos de la investigación

En la presente comunicación presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo desde la Universidad de Santiago de Compostela cuyo objetivo es analizar la información que el alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela – campus Lugo- recibe en relación al programa Erasmus y la valoración e importancia que estos le conceden de cara a su toma de decisiones para la realización de una acción de movilidad en el contexto europeo. Concretamente, se analiza uno de los objetivos de esta investigación: “Valorar la importancia que el alumnado otorga a las acciones de promoción e información de la universidad para la toma de decisiones relativas a realizar una estancia de formación en el contexto europeo”.

## 1.2. Muestra

La población objeto de estudio está constituida por la totalidad del alumnado universitario, procedente del Campus de Lugo (Universidad de Santiago de Compostela) que realizaría alguna acción de movilidad en el curso académico 2006/2007. Dadas las características de esta investigación, el muestreo utilizado no es aleatorio, sino intencional, ya que pretendía recoger las valoraciones y aportaciones de los alumnos que llevarían a cabo alguna acción de movilidad durante el curso 2006-2007. Para ello, previamente a la realización de este programa de movilidad por parte del alumnado del campus de Lugo, se convocó al alumnado a una reunión en la que además de abordar diferentes cuestiones, se procedió a la aplicación del cuestionario, que es el instrumento que como veremos en el siguiente apartado se ha utilizado en la presente investigación. Participaron finalmente en este estudio 35 alumnos, lo que constituye la muestra real.

## 1.3. Instrumento

Esta investigación parte de una intencionalidad *descriptiva y exploratoria*, orientándose a realizar un acercamiento inicial al tema objeto de estudio, que nos permitirá indagar en los objetivos planteados, a la vez que descubrir nuevas cuestiones que puedan servir de base para posteriores estudios. Partiendo de esta intencionalidad, el instrumento seleccionado para la recogida de información ha sido el **cuestionario**, por ser ésta una herramienta que nos permite:

- 1<sup>a</sup>.- Aportar información estandarizada, permitiendo que los encuestados respondan al mismo conjunto de cuestiones, por lo que la comparación e interpretación de sus repuestas resulta más fácil.
- 2<sup>a</sup>.- Ahorrar tiempo, pues permite encuestar a un gran número de personas de una vez, con la posibilidad de responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado y agilizando el análisis estadístico de sus respuestas.
- 3<sup>a</sup>.- Facilitar la confidencialidad, contribuyendo a asegurar el anonimato del encuestado, que puede responder con sinceridad y franqueza sintiéndose más libre para expresar sus opiniones.

## 2. RESULTADOS

Tras la depuración de los datos con la intención de facilitar su posterior tratamiento estadístico, se procedió a la realización de un análisis fundamentalmente cuantitativo, debido a la naturaleza de la mayor parte de las preguntas e ítems que componen el instrumento, así como del tipo de datos que se han obtenido una vez cumplimentados dichos cuestionarios. Se ha realizado un análisis exploratorio de los datos a través del cálculo de diversos estadísticos, los cuales presentan una finalidad, fundamentalmente, descriptiva. Este análisis se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Software for Social Science) para Windows versión 15.

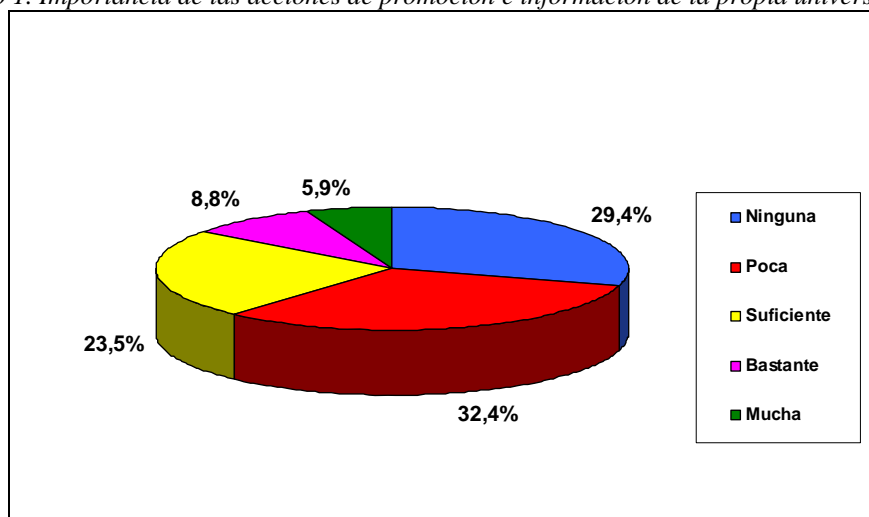
Los principales resultados obtenidos en relación a la importancia que el alumnado concede a la información recibida de cara a realizar acciones de movilidad son los que se muestran a continuación.

En relación a la importancia que el alumnado otorga a la información recibida por parte de su Universidad de procedencia en lo que respecta al Programa Erasmus, un 32.4% señala que dichas acciones de promoción e información le han sido poco útiles, concediéndole apenas importancia de cara a tomar una decisión de cara a realizar una estancia en el extranjero. En este sentido, podemos afirmar que la información recibida ha tenido poca influencia en el desarrollo de una acción de movilidad académica.

En contraposición, sólo un 5.9% del alumnado considera que esta información le ha sido muy útil, influyendo notablemente en su toma de decisiones (ver gráfico 1).

En este contexto nos sumamos a las aportaciones realizadas por expertos en la materia, donde constatamos, en investigaciones como la realizada por Gil de Gómez Rubio (2002) y Alfaro (2005) que el alumnado manifiesta un bajo nivel de información en relación a las diferentes acciones de movilidad que se desarrollan a través de los programas de intercambio ofertados por las universidades. La escasa información que poseen sobre estos programas, en aspectos tales como los diversos recursos, programas y ayudas para la movilidad, nos plantean la necesidad ineludible de poner en marcha acciones de información y orientación desde las instituciones de Educación Superior.

Gráfico 1. Importancia de las acciones de promoción e información de la propia universidad



Consideramos de gran interés para nuestro estudio tener en consideración las posibles diferencias entre la valoración que el alumnado otorga a estas actividades de promoción e información según el área de estudios: Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas y Humanidades.

En este sentido, los resultados obtenidos nos muestran que el alumnado que otorga una menor valoración a estas acciones es el que cursa alguna titulación de Enseñanzas Técnicas, de hecho, el 58.3% considera que estas no tienen “ninguna importancia”. Esto significa que el alumnado perteneciente a esta área de estudios es el que menos importancia concede a la información recibida desde su universidad. De forma similar se sitúa el alumnado del área de Ciencias de la Salud, el cual otorga una valoración negativa a estas acciones de promoción e información, de hecho, un 66.7% indica concederle *poca importancia*.

El colectivo que mejor valora estas acciones informativas (con una puntuación intermedia entre el valor 4 y 5- *bastante* y *mucha importancia*, respectivamente) es el alumnado de Ciencias Sociales (15.4%- *mucha importancia*).

Tabla 1. Importancia de las acciones de promoción e información de la propia universidad por área de estudios.

		1.Importancia Global				
		Ninguna	Poca	Suficiente	Bastante	Mucha
Area de Estudios	Ciencias Experimentales	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%
	Ciencias de la Salud	,0%	66,7%	33,3%	,0%	,0%
	Ciencias Sociales	23,1%	23,1%	23,1%	15,4%	15,4%
	Enseñanzas Técnicas	58,3%	25,0%	16,7%	,0%	,0%
	Humanidades	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%
Total		29,4%	32,4%	23,5%	8,8%	5,9%

### 3. CONCLUSIONES

La movilidad académica y profesional es parte integrante de la libre circulación de personas, resultando un instrumento esencial para la construcción de un auténtico Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente para promover el empleo y reducir la pobreza, así como para contribuir al desarrollo pleno de una ciudadanía europea activa. La intensificación de la movilidad europea y de los intercambios con fines educativos y formativos desempeña un papel fundamental consistente en la consolidación en Europa, en el año 2010, de una economía basada en un conocimiento de carácter más innovador y competitivo. Igualmente, se requiere un mayor apoyo a la movilidad europea de cara a favorecer la mejora de la calidad y eficacia en los sistemas de educación y formación existentes en Europa.

Ante cuestiones de este tipo, y tras observar los resultados obtenidos en esta investigación podemos afirmar la necesidad de disponer en las Universidades de un modelo de asesoramiento y orientación relativo a las políticas de información vinculadas a las diversas acciones de movilidad a través de los diferentes programas de intercambio, como por ejemplo, el Programa Erasmus. Todo ello con el propósito de lograr que el alumnado universitario esté mejor informado y asesorado en la toma de decisiones que conlleva realizar una acción de movilidad, independientemente de que estos dispongan de información a través de otras fuentes externas a la propia institución.

En este sentido, conocer la valoración que el alumnado otorga a la información recibida desde su Universidad en lo que respecta a los programas de movilidad resulta fundamental en la medida en que facilita conocer las necesidades existentes y, en consecuencia, adoptar estrategias de mejora.

### 4. REFERENCIAS

- Alfaro, I. J. (2005): "El Espacio Universitario Europeo. Entre la autonomía, la diversidad y la convergencia". *Cuadernos de Integración Europea*, Nº 2, 3-15. Consultado en: <http://www.cuadernosie.info>. Fecha de consulta: 22/04/2008.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coords.) (2002): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Comisión Europea (2001): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la *Movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* (2001). Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2002). *Oportunidades de formación, movilidad y desarrollo profesional para investigadores*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

Comisión Europea (2006): Recomendación (CE) nº 2006/961/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a la *Movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad* [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Bruselas: Comisión Europea.

Del Oro, P. (2007): Materiales del curso “Europa. Estudiar, trabajar e vivir nun calidoscopio de culturas”. Santiago de Compostela, 9 a 11 de xullo de 2007.

Echevarría, B.; Figuera, P. y Gallego, S. (1996): La orientación Universitaria: del diseño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 7, Nº 12, 2º semestre (207-220).

Moreno Huart, Carmen (2007): *Programa de Aprendizaje Permanente (PAP)*. Agencia Nacional Sócrates-Ministerio de Cultura. Málaga.

Sobrado, L.M. (2008): *Avaliación da calidade e innovación dos centros educativos*. Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Vez, J.M. y Rodríguez Rodríguez, J. (2006): *Contribucións á dimensión Europea na formación do profesorado mediante redes de colaboración*. Santiago de Compostela. Instituto de Ciencias da Educación (ICE). Universidad de Santiago de Compostela.

Zúñiga, M. (2005): *Movilidad Estudiantil y Articulación Horizontal entre Universidades*.

# **INVESTIGAR EL AULA EN EL MEDIO RURAL: APRENDER CONOCIENDO**

**Virginia Morcillo Loro, Francisco Javier García Prieto,**  
*Universidad de Huelva*

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

La enseñanza en las sociedades más avanzadas se desarrolla en instituciones sociales especializadas para cumplir dicha función. Si tomamos como referencia la escuela, existen aspectos que han perdido valor y validez a lo largo de los años. En el momento actual no cabe lugar que un alumno o una alumna no se desarrolle autónomamente, que se conforme con los contenidos que muestran los libros de texto o que el aula sea definida como un espacio aislado y centrado en la disciplina. La escuela se ha convertido en lugar y objeto de investigaciones que pretenden dar un giro en la educación, donde la cultura se reciba en diferentes contextos y fuera de las cuatro paredes del aula, que el maestro o la maestra sea provocador de situaciones, facilitador del aprendizaje, guía en el desarrollo autónomo y social del niño o de la niña y que lo notable se encuentre fuera del ámbito escolar y no únicamente en su interior. Siguiendo las palabras de Pérez Galán (2009), “cada vez más el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle”.

De este modo, reflexionar sobre el hecho educativo en un contexto rural es una cuestión permanente y cíclica. Los cambios en el medio rural, así como los diversos fenómenos multiculturales y la idiosincrasia de cada escuela rural, protagonizan procesos plurales en la comunidad en la que se enclava, cada vez más caracterizadas e influenciadas por la heterogeneidad, el multiculturalismo y la globalización. El entorno, el contexto próximo a los estudiantes, la labor de los diferentes agentes sociales, la participación de las familias en la comunidad escolar y el momento actual, inspiran a reflexionar sobre ella.

El objetivo es conseguir y alcanzar una escuela rural y una sociedad de la información y de la comunicación basada en un aprendizaje dialógico, una escuela en la que tenga cabida todo el alumnado sin distinciones, mediante la participación de la comunidad en todos sus espacios, incluida el aula (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Esta enseñanza basada en un aprendizaje dialógico va a poner en continua interacción a toda la comunidad educativa, incluidas las familias de los propios alumnos y alumnas en la “construcción humana del conocimiento”.

No cabe duda, que los procesos que se desarrollan en el aula tienen una importancia decisiva en el aprendizaje del alumnado tanto en el medio rural como en el urbano, sin perder de vista que el aula forma parte de un contexto más global y complejo que es el centro educativo. La existencia de un proyecto educativo que facilite unidad y coherencia a la organización y funcionamiento del centro en su totalidad, orientará la acción educativa de las aulas.



## 2. ¿QUÉ PRETENDEMOS CONSEGUIR CON ESTE PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN?

- En primer lugar, conocer el medio rural para ver qué es lo que está ocurriendo en los centros escolares y en concreto en las aulas de este contexto.
- En segundo lugar, analizar el concepto de aula diversa en el medio rural y el clima que de ella se desprende.
- En tercer lugar, sentar las bases para que el aula salga al medio y el medio entre en el aula.
- En cuarto lugar, reflexionar en torno a este objeto de estudio y proponer líneas de actuación para investigadores noveles.
- Finalmente, plantear la metodología más adecuada para este tipo de investigación y establecer una serie de conclusiones en torno al aula en el medio rural.

### 3. MEDIO RURAL Y AULA: ¿DICOTOMÍA O INTERACCIÓN PARA APRENDER CONOCIENDO?

El mismo concepto de aula, puede encerrar connotaciones espaciales (y temporales) que nos impidan percibir e interpretar más allá de las paredes de la misma. El análisis de la realidad y la identidad del aula situada en el medio rural, lleva a cuestionarnos desde la globalización, si la reacción del sistema representa una respuesta al “pensar globalmente y actuar localmente”.

Como resultado del conjunto de interacciones que se dan en el aula, nace la idea de considerar el ambiente como un complejo dinámico en constante evolución y desarrollo. Lejos de considerar el clima de aula como una realidad rígida y cerrada, parece más elocuente explicarlo en términos de apertura y cambio, es decir, sensible a las transformaciones que se producen, como resultado de las alteraciones que determinan las distintas variables que intervienen en cada momento y sujeto a la mutua interdependencia que se establece con otros contexto y escenarios que le enmarcan y afectan (Pozuelos, F. 2004:172). En este caso el aula está sujeta a contexto rural, es por esto por lo que no debe quedarse en el interior de su propio recinto y salir al medio y viceversa.

Siguiendo este planteamiento, parece necesario concebir el clima del aula siguiendo la perspectiva integradora de Fernández Díaz (1994:4), así: “el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos”. En este sentido, entendemos el clima del aula como un proceso dinámico en continua interacción, en el que intervienen distintas variables que van más allá de los elementos propios de cada centro educativo, centrándose a su vez en factores socioculturales. Si nos sumergimos en las investigaciones que se derivan del estudio del ambiente que se detectaba en las aulas, podemos nombrar como pioneras:

- Las que parten de un *enfoque positivista*, muy limitadas ya que se basaban en la mera descripción de la realidad observada. La finalidad última de estos estudios pioneros consistía en elaborar normas y criterios deseables para una correcta enseñanza.
- Más adelante han ido apareciendo análisis que se aíslan de esa tendencia a pensar que el ambiente es germen de una determinada distribución material y normas de aplicación que aseguran el éxito. Estos *enfoques* son los llamados *interaccionistas*, más ubicados en las relaciones que se establecen entre las personas.
- Pero la verdadera transformación aparece con el *enfoque ecológico*. Desde esta perspectiva, se considera el aula como una realidad compleja, afectada por múltiples intercambios de naturaleza sociocultural, siendo de especial relevancia las interacciones que se generan a partir del binomio sujeto/medio, el valor que tienen los significados que le otorgan los participantes, la influencia recíproca que viven las distintas personas que participan, así como la naturaleza activa del sujeto, a la hora de procesar la realidad que le afecta (Pozuelos, F. 2004:172).

#### **Líneas de actuación para investigadores:**

- Analizar el concepto de clima de aula en el medio rural.
- Estudiar las distintas variables que influyen en el aula en el medio rural.
- Comparar las distintas investigaciones que se han realizado respecto al aula en el medio rural.
- Examinar la influencia que ejerce el entorno del medio rural en las escuelas y a su vez en las aulas



#### 4. INNOVAR PARA CAMBIAR, CAMBIAR PARA TRANSFORMAR: PROPUESTAS

Hoy en día son muchos los docentes y escuelas que deciden emprender una transformación con el objetivo de cambiar la escuela del medio rural desde abajo, innovando desde las aulas. El esfuerzo y constancia de éstas prácticas podrían ser generalizables en la mayoría de centros, teniendo en cuenta la idiosincrasia del lugar en concreto y del momento determinado.

Por tanto, independientemente que cada escuela y aula situada en el medio rural tengan un escenario distinto, que las hace únicas, hace falta otro tipo de conocimiento para aprender conociendo. Propuestas que engloban el favorecer innovaciones educativas desde visiones localistas rurales. Hace falta por tanto un cambio de currículum, en el que tengamos en cuenta el conocimiento que queremos en concreto en el aula, y extensivo a la escuela. En el mundo global, debemos de superar en el medio rural, la ruptura dicotómica que se produce entre el conocimiento popular y el académico. Es la única manera de propiciar el conocimiento para entender el mundo donde vivimos. Es decir, una conciencia universal y ciudadana es la que combina lo local y lo global o universal, lo que entendemos por “Glocalidad”. Desde ésta premisa, se inicia un currículum (integrado) adecuado al entorno y en la misma aula, que debe abordar y compatibilizar el conocimiento popular, el académico, y el que propicia de la cultura alternativa, dando respuesta a esa “glocalidad”.

Unido a la propuesta comentada anteriormente, se debe considerar la afirmación “todos enseñan, todos aprenden”, para definir una escuela participativa, activa y viva. A nivel nacional, son varias las experiencias (por ejemplo, transformar el centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje) que consiguen la unión de todos para aprender y enseñar, desechando la tradicional frase de “el maestro enseña y el alumno-a aprende”. Llevado al aula del medio rural, se debería de integrar social y culturalmente en su entorno, en una permanente participación, fomentando la igualdad, adecuando la escuela al contexto concreto en el que se lleva a cabo junto a la consecuencia de hacer partícipes a la familia del alumnado así como a la comunidad (Asociaciones, Instituciones,...). La implicación de los agentes educativos y de la gente del pueblo crea la ilusión de un proyecto común, global y compartido, actuando desde una misma realidad. De esta manera el alumnado principalmente, así como docentes y comunidad construyen su propio aprendizaje y le permite adquirir elementos para continuar aprendiendo.

Mucho se ha hablado y cuestionado sobre el Trabajo por Proyectos. En unos casos suscita interés en los docentes, en otros, desconocimiento del significado completo. El compartir experiencias, que el alumnado tome la palabra, proponga y decida, y la fusión de la comunidad educativa con el pueblo y sus instituciones, son razones suficientes para justificarlo en el marco de las aulas rurales. Los proyectos de innovación educativa, en cuanto pretenden transformar la educación, provocan miedo en el equipo docente que decide iniciarlo, aunque tal inseguridad se va convirtiendo en ilusiones con el apoyo de “todos”. El convencimiento del profesorado en las medidas nuevas a adoptar, en algunos casos contrarias a las que venían desarrollando en el aula, tiene que ser completo y sobre todo creérselo.

##### **Líneas de actuación para investigadores:**

- Estudiar el aula como Comunidad de Aprendizaje en el medio rural.
- Analizar el papel de los maestros y de las maestras en dichas escuelas.
- Observar la influencia de la comunidad en el aula y examinar su participación.
- Analizar las interacciones personales que se producen en el aula.

## **5. ¿QUÉ TIPO DE METODOLOGÍA ES LA QUE MÁS SE ADECUA A ESTE TIPO DE INVESTIGACIONES?**

En este planteamiento de investigación, consideramos en función de las características a estudiar que debe ser un estudio empírico; ya que es una investigación que está orientada al campo, poniendo énfasis en lo observable y en la palabra de sus actores y actrices (Stake, 1995: 47).

Dentro de este panorama general optaremos hacia un enfoque más cualitativo pues, como afirman Taylor y Bogdan (1986: 20) “la investigación cualitativa es aquella que se produce de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Instrumentos de gran relevancia si queremos entender y conocer qué es lo que está ocurriendo en el entorno objeto de nuestro interés. Asimismo, optamos por la afirmación que realiza Pérez Gómez (1992) cit. Por Pozuelos, F. (2002: 15) cuando menciona que “la naturaleza del problema que se investiga condiciona la metodología de investigación a emplear”. Si se decide estudiar a través de la puesta en práctica de metodología cualitativa, no se debe despreciar introducir algunos instrumentos más cuantitativos, que aporten datos y matices que complementen la información y los resultados que se obtienen.

## **6. REFLEXIONES FINALES...**

En las escuelas situadas en el medio rural, uno de los inconvenientes de mayor repercusión en las propuestas expuestas de transformar el centro en Comunidad de Aprendizaje, es la inestabilidad de la plantilla del profesorado, aunque se consideran para buscar soluciones y diferentes formas que permitan llevar a cabo la continuidad en este tipo de proyectos.

La necesidad primordial de evitar el aislamiento pedagógico de los maestros-as que desempeñan su labor en el medio rural, compartiendo actividades con otros docentes y con la comunidad, es un elemento que mejora, haciéndose notar en la educación de “todos”. Debemos tener en cuenta los retos que tiene planteado la sociedad rural y los desafíos del propio sistema educativo en el contexto del nuevo transfondo que emerge en la Sociedad del Conocimiento y la Información. Por ello, debemos enfocar nuestra mirada hacia una escuela y docentes en el medio rural, de altas expectativas, abierta al mundo global, transformadora y democrática.

Debemos ir más allá de la tradición hegemónica que ha ido sufragando nuestro sistema educativo, creyendo en otra escuela para el mundo rural, así como un cambio transformador y necesario en las aulas (deben iniciarlo los docentes). La escuela abierta hacia el entorno que la rodea y hacia los cambios que se están introduciendo en nuestra sociedad, una escuela para la vida, en una relación bidireccional entre el entorno y la conexión con la globalidad. Cómo exponíamos en epígrafes anteriores, es ésta conexión con lo global la que va a permitir una mejor comprensión de su entorno más cercano.

Una escuela en el medio rural debe estar concienciada con la diversidad. Las palabras igualdad, equidad, tolerancia,...fluyen por cada rincón del aula y aportan un escenario de enriquecimiento. Con unas estructuras, basándose en los principios de flexibilidad y creatividad acorde con la realidad escolar y con las características de la sociedad. Por ente, los

espacios, los materiales, los agrupamientos, el tiempo, se deben de adaptar a las necesidades e intereses del alumnado para así conseguir su pleno desarrollo integral.

Ésta escuela debe comprometerse desarrollar un currículum relevante que va más allá de la transmisión de las destrezas básicas y de los contenidos académicos. Un currículum que permite el conocer y el seguir aprendiendo, por tanto juega un papel esencial en la vida de estos centros educativos, capaces de garantizar el éxito de “todos”.

Todas estas reflexiones deberán de ir acompañadas de una evaluación acorde a las necesidades del grupo-clase y las del propio centro. Estas escuelas junto a sus docentes deben apostar por una evaluación formativa que tenga en cuenta el desarrollo personal de cada uno de los individuos, así como, la revisión continua del Proyecto Educativo. Si lo enlazamos con el anterior planteamiento, proporciona garantías de éxito al alumnado.

Por último, las escuelas del medio rural para propiciar el cambio y para que todos aprendan conociendo debe tener un carácter participativo, fomentando la entrada de todos los agentes implicados para poder construir las bases y los cimientos de una educación transformadora y democrática.

**Líneas de actuación para investigadores:**

- Analizar las propuestas para transformar los centros en Comunidades de Aprendizaje y establecer comparaciones.
- Estudiar la formación del profesorado de las escuelas en los medios rurales.

**7. REFERENCIAS**

- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación. Barcelona. Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Pp. 426-449.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (edit). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- POZUELOS, F. (2002). Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva
- POZUELOS, F. (2004). Definición de Clima de Aula. En SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. y BOLÍVAR, A. (direc.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I. Málaga. Aljibe. Pp. 171-174.
- POZUELOS, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Sevilla. M.C.E.P.
- POZUELOS, F. J. (2007). *Currículum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora*. II Congreso Intervención socio-educativo e intercultural. Ponencia plenaria.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study*. London. Sage.
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

# **LA SIMULACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA: EL PROGRAMA STATISTICS 101**

**Juan Antonio Gil Pascual, UNED**

## **1. LA ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA**

La estadística que se ocupa de la obtención, organización y análisis de la información numérica, tiene cada vez un papel más importante en el mundo sumamente complejo de nuestros días. Los ciudadanos comunes sufren tal bombardeo de datos que pueden verse incapaces de tomar decisiones razonadas.

La aplicación de los procedimientos estadísticos se remonta hacia el año 3050 a. C., cuando se efectuó en Egipto un registro de la población y la riqueza con el fin de preparar la construcción de las pirámides. Posteriormente, egipcios, griegos y romanos, efectuaron algunos censos con fines tributarios, sociales y militares, y mucho más tarde, en el siglo XVI, se publicaron en Alemania, Italia y Francia inventarios estadísticos. Aunque en un principio la estadística surge a partir de la elaboración de censos, actualmente se extiende su aplicación a numerosos campos, como la agricultura, la biología, la psicología, la enseñanza, etc.

Desde no hace mucho tiempo la estadística se ha incorporado, en forma generalizada, al currículo de matemáticas de la enseñanza primaria y secundaria y de la mayoría de carreras universitarias en los países de nuestro entorno. La justificación de dicha inclusión es múltiple: por una parte, como señala Fischbein (1975), el carácter determinista que el currículo de matemática ha tenido desde los inicios de la docencia y la necesidad de mostrar al estudiante una imagen más acorde con la realidad; por otra, según Santaló (1977), “en el mundo contemporáneo, la educación científica no puede reducirse a una interpretación unívoca y determinista de los sucesos. Una cultura científica eficiente reclama una educación en el pensamiento estadístico y probabilístico”. En resumen, la enseñanza de la estadística es necesaria y justifica su inclusión en los planes de estudio como explicación de la realidad circundante y como apoyo al trabajo científico.

El contenido de la estadística como disciplina científica ha evolucionado en los últimos veinte años. Este cambio tiene sus raíces en la revolución de los métodos de cálculo que ha permitido la utilización de modelos estadísticos complejos para solucionar problemas donde están en juego un gran número de variables y/o individuos. Esta variación de contenido incide, y ha sido fruto de numerosos debates, en relación al currículo y procedimiento didáctico utilizado en la enseñanza de la estadística. Aunque cualquier programa didáctico estará en función de los contenidos previos de los estudiantes; sin embargo, desde nuestro punto de vista, un curso inicial de estadística aplicada a la educación debe incidir en: El aspecto instrumental de la estadística como herramienta básica para los profesionales que utilizan información cuantitativa. En este curso se dará especial relevancia a la utilización de datos reales asociados a problemas relevantes para el estudiante.

La vinculación actual del ordenador a cualquier aplicación de la estadística en los trabajos científicos. Esta utilización modulará la metodología didáctica de la materia para dar más peso a las interpretaciones y limitaciones de los métodos estadísticos que a los detalles concretos de cálculo.

Preparar al alumno para profundizar en aspectos relacionados con la representatividad muestral y la variabilidad de las mismas, más que sobre métodos elementales utilizados en problemas concretos, dada la continua evolución de las metodologías estadísticas debido al sorprendente desarrollo del ordenador y en consecuencia su capacidad de cálculo.

Como consecuencia de los puntos anteriores en la enseñanza de la estadística es necesario debatir no sólo el contenido del currículo a enseñar, sino también el método utilizado. En relación a este último, por su capacidad didáctica, toma especial relevancia la simulación.

## 2. LA SIMULACIÓN

Los procesos de simulación tienen una importancia destacada en la construcción de modelos estadísticos y en consecuencia en la enseñanza de la misma.

La simulación de procesos aleatorios con el apoyo del ordenador permite, mediante el recurso de gráficas interactivas, la visualización de muchos de los conceptos estadísticos, que de otro modo serían más difíciles de asimilar. Con ello se facilita, por ejemplo, el estudio de las propiedades de las distribuciones de variable aleatoria, así como los estimadores de sus principales parámetros y sus correspondientes distribuciones en el muestreo. Asimismo, se puede utilizar en problemas relacionados con la probabilidad o para estudiar conceptos relacionados con la inferencia estadística (intervalos de confianza y contrastes de hipótesis), la regresión y el análisis de la varianza.

Durante los años 1989 y 1990 la revista estadística española editada por el Instituto Nacional de Estadística, de forma monográfica, dedicó los números 122 y 123 a la enseñanza de la estadística. Ya en estos números se comenta por parte de distintos profesores la importancia y las posibilidades de la simulación en la enseñanza de esta disciplina.

En este sentido, Novales (1989) describe la importancia y las posibilidades de la simulación en la Estadística aplicada a la Economía y la Econometría. Santisteban (1989)

comenta el uso de la simulación en la Estadística aplicada a la Psicología y, en el ámbito de las Escuelas Técnicas, en el artículo de Peña, Prat y Romero (1990) comenta cómo en la E.T.S. de Ingenieros Industriales de Barcelona se utiliza.

En 1992 Peña describe las posibilidades de la simulación en distintos ámbitos (resolución aproximada de problemas de probabilidad, simulación de distribuciones, ...) comentando sus posibilidades pedagógicas.

En 1995 Grima y Riba, en un interesante artículo, muestran aplicaciones prácticas de la simulación para la ilustración de conceptos estadísticos básicos, la resolución de problemas de cálculo de probabilidades y aspectos relacionados con la variabilidad en los procesos de fabricación.

Para realizar la simulación mediante ordenador existe diferentes herramientas: unas centradas en applet de Java orientados a la enseñanza de conceptos estadísticos, donde el estudiante puede manipular las condiciones de realización del ensayo; un segundo grupo de programas estadísticos comerciales SPSS, SAS, MINITAB, EXCEL, etc. que permite un desarrollo más amplio de simulaciones y donde, en algunos casos, el profesor construye “macros” para realizar procesos a medida que facilitan la realización de los procesos; y finalmente un tercer grupo de programas cuyo fin es propiamente la simulación estadística. Dentro de este último grupo nos centraremos en el programa Statistics 101.

### 3. EL PROGRAMA STATISTICS 101

Statistics101 es un programa de ordenador que entiende y ejecuta programas escritos en el lenguaje de “Resampling Stats”. En ese sentido, Statistics101 es un "clon" del programa original “Resampling Stats” de Julián Simon y Peter Bruce. A diferencia del programa original está escrito en Java y por tanto es capaz de ejecutarse en cualquier plataforma donde esté implementada la máquina Java.

En la pantalla principal mostrada en la fig. 1 se pueden apreciar dos ventanas, una barra de herramientas, una barra de sintaxis de cada comando y otra barra de descripción de estos últimos. En la ventana superior se escriben los diferentes comandos necesarios para realizar un proceso. En la ventana inferior aparecen los resultados. La barra de herramientas permiten realizar las acciones básicas de cualquier programa: a) relacionadas con ficheros (cargar, salvar o imprimir), b) acciones relacionadas con la edición (cortar, copiar, pegar y preferencias, entre otras), c) ejecutar (ejecutar el programa, chequeo y depurado de sintaxis), d) pantalla (borrar la pantalla de resultados, pantalla para labores de depuración del programa) y e) ayuda, con labores propias del término, además de enlaces con el programa para actualizaciones. Finalmente las dos barras relacionadas con los comandos: donde aparece la descripción y características de cada comando, en la superior, y una breve característica del mismo, en la inferior.

En relación con los comandos se pueden consultar en la ayuda del programa. Además se puede descargar de forma gratuita en: [http://www.statistics101.net/statistics101web\\_000003.htm](http://www.statistics101.net/statistics101web_000003.htm) . Como introducción al programa desde la página anterior se puede acceder a un multimedia en Flash que explica las características y utilización del programa.

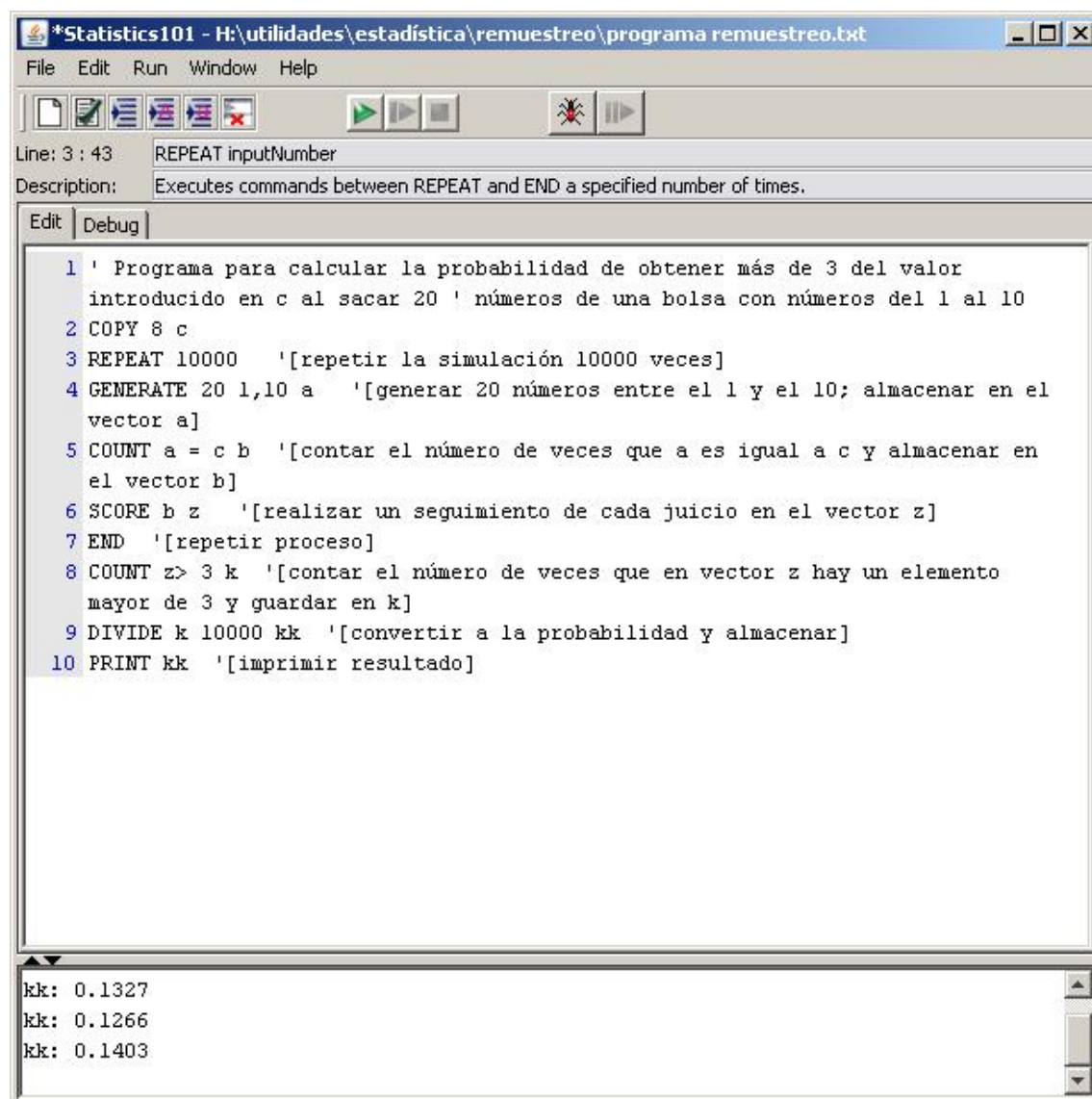


Fig.1.- Pantalla principal del programa Statistics101

Para centrar ideas y ver algunas de las múltiples posibilidades que ofrece el programa para realizar simulaciones como ayuda en la enseñanza de la estadística, se comentarán a continuación diversos ejemplos.

#### 4. EJEMPLOS DE APLICACIÓN

A continuación se presentan algunos de los posibles ejemplos de aplicación didáctica del programa Statistics101 en la enseñanza de la estadística de un curso introductorio.

##### 4.1.- Cálculo de la probabilidad de un suceso

Para empezar supongamos que se desea saber cual es la probabilidad de obtener exactamente dos caras al lanzar tres monedas. Para resolver el problema se puede tirar tres monedas muchas veces, y contar el número de veces que ocurre el suceso: “obtener dos

caras". También se puede calcular con precisión utilizando el modelo binomial. En cambio, con Statistics101, se puede simular el modelo binomial según la siguiente sintaxis:

```
COPY (0 1) moneda      'se asigna 0=cruz, 1=cara
REPEAT 10000          'repetir el proceso 10000 veces
  SAMPLE 3 moneda lanza 'simular tirar 3 monedas
  COUNT lanza=1 contcaras 'contar el número de caras
  SCORE contcaras results 'almacenar el número de caras en la variable "results"
END                  'fin del bucle REPEAT
COUNT results =2 sucesos 'contar el número de veces que hubo exactamente 2 caras
DIVIDE sucesos 10000 probabilidad 'calcular la probabilidad como: probabilidad =
sucesos/10000
PRINT probabilidad
```

Los resultados de ejecutar tres veces el programa anterior da:

probabilidad: 0.3705

probabilidad: 0.3798

probabilidad: 0.3744

#### 4.2.- Otro ejemplo de cálculo de probabilidad de un suceso

Se plantea el siguiente problema: si se lanza una moneda 10 veces ¿cuál es la probabilidad de obtener exactamente 5 caras? Si se resuelve el problema utilizando la distribución binomial se obtiene: 0,246

Con el programa Statistics101 se plantea el siguiente fichero de sintaxis:

```
COPY 0,1 moneda      'cara= 1
COPY 10000 rptCount
REPEAT rptCount
  SAMPLE 10 moneda veces
  SUM veces caras      'cuenta caras
  IF caras = 5
    SCORE 1 result
  END
END
COUNT result =1 sucesos
DIVIDE sucesos rptCount probabilidad
PRINT probabilidad
```

El resultado de ejecutar 4 veces el procedimiento anterior es:

probabilidad: 0.244

probabilidad: 0.2507

probabilidad: 0.2361

probabilidad: 0.2454



### 4.3.- Cálculo de la media y la desviación típica de una distribución binomial

Se plantea el siguiente problema: ¿cuál es la media y la desviación típica de lanzar 10 veces una moneda? El problema resuelto mediante la distribución binomial es: 5 de media y 1,58 de desviación típica.

La sintaxis del procedimiento es:

```
COPY 0,1 moneda      'cara = 1
COPY 10000 rptCount
REPEAT rptCount
  SAMPLE 10 moneda veces
  SUM veces caras    'contar caras
  SCORE caras result 'salvar el número de caras en "result"
END
MEAN result media
STDEV result desvTipica
PRINT media desvTipica
```

El resultado de ejecutar el proceso es:

media: 5.0111; desvTipica: 1.5805146606910527

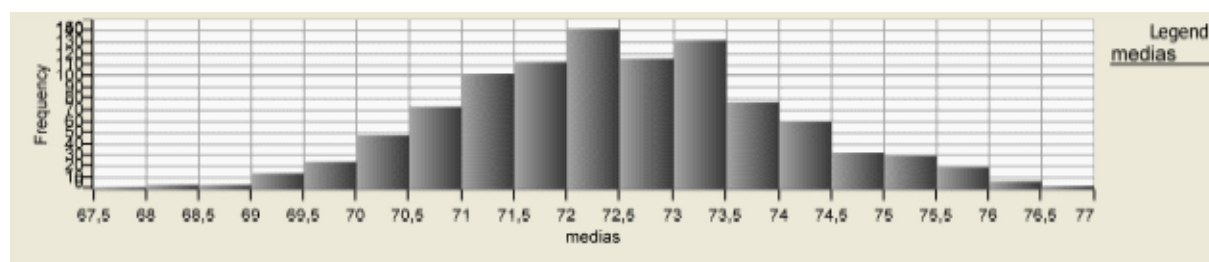
### 4.4.- Intervalo de confianza

Se plantea el siguiente problema: se sabe que el peso medio de 10 estudiantes es: 72.4 Kg y la desviación típica 4.8 Kg. ¿cuál es el intervalo de confianza al 90% si se asume que la distribución de pesos es normal?.

El programa será el siguiente:

```
REPEAT 1000
  NORMAL 10 72.4 4.8 pesos
  MEAN pesos avg
  SCORE avg medias
END
HISTOGRAM medias 'histograma medias
PERCENTILE medias (5 95) intervaloConfianza
PRINT intervaloConfianza
```

El resultado será el siguiente:



intervaloConfianza: (69.82290310328074 74.95904387576675)

#### 4.5.- Test de hipótesis 1

Sea el siguiente problema: una prueba nacional de vocabulario tiene una media de 68 puntos y una desviación típica de 13. Una clase de 19 estudiantes obtienen una media de 65 puntos. Se pregunta si al nivel del 5% tienen un comportamiento similar al conjunto del estado. Suponiendo normalidad.

El programa para realizar el problema será el siguiente:

```
REPEAT 1000
  NORMAL 19 68 13 muestra
  MEAN muestra mediaMuestra
  SCORE mediaMuestra medias
END
'Este es un problema de dos colas, por tanto se divide 0.05 entre dos.
PERCENTILE medias (2.5 97.5) limites 'Intervalo de confianza
PRINT limites
TAKE limites 1 limiteInferior
TAKE limites 2 limiteSuperior
'Salida de la conclusión:
IF 65 between limiteInferior limiteSuperior
  OUTPUT "La hipótesis nula no se rechaza.\n"
END
```

Cuyo resultado es:

limites: (62.39540726028771 73.69521385036039). La hipótesis nula no se rechaza.

#### 4.6.- Test de hipótesis 2

Se plantea el siguiente problema: se realiza un experimento para determinar si la tutoría intensiva es más eficaz que la tutoría a ritmo normal. Se selecciona en dos grupos de forma aleatoria el tipo de tutoría aplicada y se administra una prueba de aptitud obteniendo los siguientes resultados:

Grupo	Tipo tutoría	n	Media muestral	Desv. típica muestral
1	Intensiva	12	46,31	6,44
2	Ritmo normal	10	42,79	7,52

A un nivel de significación del 5%, suponiendo normalidad, resultado del experimento.

El programa de Statistics101 será:

```
COPY 1000 repeticiones
REPEAT repeticiones
  NORMAL 12 46.31 6.44 intensivoMuestra
```

```

NORMAL 10 42.79 7.52 ritmoMuestra
MEAN intensivoMuestra mediaIntensivo
MEAN ritmoMuestra mediaRitmo
IF mediaIntensivo <= mediaRitmo
  SCORE 1 suceso
END
END
COUNT suceso = 1 contadorSuceso
DIVIDE contadorSuceso repeticiones probabilidad
PRINT probabilidad
IF probabilidad >= 0.05
  OUTPUT "La hipótesis nula se acepta.\n"
END
IF probabilidad < 0.05
  OUTPUT "La hipótesis nula se rechaza.\n"
END

```

Cuyo resultado, para tres realizaciones del programa, será:

```

probabilidad: 0.104
La hipótesis nula se acepta.
probabilidad: 0.148
La hipótesis nula se acepta.
probabilidad: 0.124
La hipótesis nula se acepta.

```

### 4.7.- Test de hipótesis 3

Se plantea el siguiente problema: supongamos que a 125 niños se muestran por televisión los anuncios de tres tipos de cereales para el desayuno: A, B, y C, y se les pide que indiquen cuales les gusta más. Los resultados son los siguientes:

	Cereal A	Cereal B	Cereal C	total
Chicos	30	29	16	75
Chicas	12	33	5	50
Total	42	62	21	125

Se quiere saber si la selección del tipo de cereal está relacionada con ser chico o chica. Nivel de significación 5% y 1%. El programa para realizar el problema será el siguiente:

```

COPY (25.2 37.2 12.6 16.8 24.8 8.4) valoresEsperados
COPY (30 29 16 12 33 5) valoresObservados

CHISQUARE valoresObservados valoresEsperados jiCuadrado
PRINT jiCuadrado

OUTPUT "*****\n"

```

'Calcular y registrar la puntuación de ji-cuadrado para más simulaciones de la tabla

```

'y entrada de las celdas.
COPY 42#1 62#2 21#3 ads
COPY 5000 repeticiones
REPEAT repeticiones
  SHUFFLE ads ads
  TAKE ads 1,75 chico
  TAKE ads 76,125 chica
  COUNT chico =1 chicoAdA
  COUNT chico =2 chicoAdB
  COUNT chico =3 chicoAdC
  COUNT chica =1 chicaAdA
  COUNT chica =2 chicaAdB
  COUNT chica =3 chicaAdC
'Reconstruir una nueva tabla con los datos simulados
COPY chicoAdA chicoAdB chicoAdC chicaAdA chicaAdB chicaAdC datosObservados$
CHISQUARE datosObservados$ valoresEsperados jiCuadrado$
SCORE jiCuadrado$ jiCuadradoPuntua
END
COUNT jiCuadradoPuntua >= jiCuadrado jiContador
DIVIDE jiContador repeticiones nivelSignificacion
PRINT nivelsignificacion

OUTPUT "Conclusiones:\n"
OUTPUT "La hipótesis nula se "
IF nivelSignificacion >= 0.05
  OUTPUT "no "
END
OUTPUT "acepta al nivel de significación de 0,05 .\n"

OUTPUT "La hipótesis nula se "
IF nivelSignificacion >= 0.01
  OUTPUT "no "
END
OUTPUT "acepta al nivel de significación de 0,01.\n"

Cuyo resultado es:
jiCuadrado: 9.098182283666157
*****
nivelsignificacion: 0.0072

Conclusiones:
La hipótesis nula se acepta al nivel de significación de 0,05 .
La hipótesis nula se acepta al nivel de significación de 0,01.

```

Con los ejemplos precedentes queda claro las facilidades del programa Statistics101 en la enseñanza de la Estadística al permitir un mayor acercamiento del estudiante al proceso de construcción del modelo estadístico, y le aparta de la memorización y aprendizaje de fórmulas que en la mayoría de los casos no comprende su significado y alcance.

## 5. REFERENCIAS

- Behar, R., Grimas, P.(2000). Selección de recursos en Internet para la Enseñanza-Aprendizaje de la Estadística. *Boletín de la SEIO*, vol.16, N° 4.
- Espejo, R., Caridad J.M.(1999). Automatic Aggregation of Categories in Multivariate Contingency Tables using Information Theory. *Computational Statistics & Data Analysis*., Vol, 29
- Fischbein, E. (1975). The intuitive sources of probabilistic thinking in children. D. Reídle: Dordrecht.
- Gil Pascual, J.A. (2006) 2ª Ed. Estadística e Informática (SPSS) aplicada a la investigación descriptiva e inferencial. Madrid: UNED.
- Ginebra, J., et al. (1995). *Estadística. Cuaderno de Prácticas*. Barcelona: Centre de Publicacions d'Abast. E.T.S. Ingenieros Industriales de Barcelona.
- Grima, P; Riba, A. (1995). La simulación y la enseñanza de la estadística. Casos prácticos. *Estadística Española*, 37, pp. 409-434.
- Jurado, M., Diez, J.(2002). Una revisión de recursos de Internet para la docencia de Estadística. *Boletín de la SEIO*, vol. 18, N° 3 y 4.
- Mills J.D. (2002). Using computer simulation methods to teach statistics: A review of the literature. *Journal of Statistics Education*, vol.10. N°1.
- Mulekar, M. (2000). Internet Resources for AP Statistics Teachers. *Journal of Statistics Education*, vol. 8, N°2
- Novalés, A. (1989). La enseñanza de la Estadística en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales. *Estadística Española*, 31, pp. 331-355.
- Peña, D. (1992). Reflexiones sobre la enseñanza experimental de la estadística. *Estadística Española*, 34, pp. 469-490.
- Peña, D.; Prat, A.; y Romero, R. (1990). La Enseñanza de la Estadística en las Escuelas Técnicas. *Estadística Española*, 32, pp. 147-200.
- Santaló, Luis. A.(1977). *La educación matemática hoy*. Madrid: Teide
- Santisteban, C. (1989). La Estadística en Psicología. *Estadística Española*, 32, pp. 461-475.
- Simon, J.L. (1994). What Some Puzzling Problems Teach About the Theory of Simulation and the Use of Resampling. *The American Statistician*, 48, 4, pp 290-293.
- Statistics101. [http://www.statistics101.net/statistics101web\\_000003.htm](http://www.statistics101.net/statistics101web_000003.htm)

# **REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: ¿INVESTIGACIÓN O PARTE DE ELLA?**

**Inmaculada Gómez Hurtado, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La revisión bibliográfica ha sido hasta hoy una parte de los trabajos de investigación poco valorada. Sin embargo, existen autores que apuestan por la revalorización de este punto de la investigación. En la mayoría de los casos, conocemos la revisión bibliográfica como un bloque dentro de un proyecto o trabajo de investigación, bloque que nosotros consideramos esencial para la garantía de un estudio. Sea como sea, la revisión de aportaciones anteriores es fundamental para obtener un conocimiento más profundo del objeto de estudio de nuestra investigación. De esta forma, podremos conseguir definir y precisar qué es lo que queremos investigar, qué busquemos con nuestra investigación y dónde pretendemos llegar.

En esta comunicación también pretendemos defender la revisión bibliográfica como investigación en sí misma, ya que esta puede darnos una serie de conocimientos y estrategias que pueden ser muy útiles para estudios posteriores. Además, queremos decir que existen muchas ciencias que tienen como objeto de estudio los documentos (la antropología, la historia, etc.) y no se consideran menos importantes. Por tanto, pensamos que, en muchos momentos, es importante en educación realizar análisis de documentos que nos permitan conocer o ahondar en el objeto de estudio que hemos marcado.

Apoyando esta idea que estamos exponiendo Ramos, Ramos y Romero (2003) comentan que la revisión se puede reconocer como un estudio en sí mismo, en el cual el revisor tiene un interrogante, recoge datos, los analiza y extrae una conclusión. La diferencia fundamental entre una revisión y un trabajo de investigación propiamente dicho o estudio primario, es la unidad de análisis, no los principios científicos que aplican.

La revisión de la literatura, por tanto, consiste en *detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los propósitos del estudio, de donde se debe extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación. Esta revisión debe ser selectiva puesto que diariamente se publican en el mundo miles de artículos que obliga a seleccionar sólo los más importantes y recientes.* Ramos, Ramos y Romero (2003:1).

## 2. UN EJEMPLO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

A continuación, exponemos cómo se ha realizado una revisión bibliográfica que ha sido el contenido de un trabajo de investigación del Máster/Doctorado de Educación en la Sociedad Multicultural, es decir, una revisión bibliográfica entendida propiamente como investigación. Sin embargo, la forma de realizarla puede servir para una revisión bibliográfica entendida como bloque enmarcado dentro de una investigación.

La revisión de literatura consiste pues en la “*identificación, localización y análisis de documentos que contienen información relacionada con el tema de investigación*”. (Cardona, 2002). De esta forma, nuestro estudio, como ya hemos dicho anteriormente, se basa en la búsqueda, análisis e interpretación de documentos legislativos y literarios; es decir, intentamos construir las bases conceptuales de un nuevo tema en educación: la dirección escolar como factor clave para propiciar una escuela inclusiva.

Como ya adelantábamos en la introducción del trabajo, el motivo por el cual hemos decidido realizar una revisión bibliográfica es porque consideramos que ésta nos va a permitir tener un conocimiento más profundo del objeto de estudio, nos llevará a una nueva perspectiva del mismo, no hará descubrir si nuestro estudio es de relevancia y tiene valor científico, además de ayudarnos a adquirir competencias y el conocimiento necesario sobre el tema de estudio. Boote & Beile (2005).

Algunos autores (Cardona, 2002; Boote & Beile, 2005; Buendía et. Al, 1999), consideran que la revisión bibliográfica tiene como objetivo situar el estudio y, con ello, establecer relaciones entre el conocimiento existente del tema y el problema que se va a investigar. Por esto, nosotros convertimos la literatura y legislación en nuestro campo de estudio, analizando el conocimiento existente que nos aportan estos documentos actualmente en torno a la relación de la dirección escolar y la atención a la diversidad.

Asimismo, Colás y Buendía (1998:74) piensan que la revisión bibliográfica tiene dos niveles diferentes de realización:

- Revisión conceptual, que permitirá profundizar en los conceptos y términos que intervienen en la definición del problema. Esta lectura acerca al investigador a los puntos de vista de otros autores.
- Revisión funcional, que nos llevará al estado en cuestión sobre el problema.

Nuestra revisión bibliográfica se centra en este segundo nivel, ya que nosotros pretendemos mostrar los principales datos que nos aporta la literatura sobre la unión de la dirección escolar y atención a la diversidad, creando así las bases conceptuales de este nuevo tema que ya enumerábamos en el principio del apartado. Aunque también

debemos decir que tiene rasgos del primer nivel, ya que pretendemos como investigadores generar una nueva perspectiva del tema estudiando las posturas de otros autores.

Asimismo, durante todo el proceso, hemos tenido en cuenta que no debemos caer en el error de pensar que la importancia del problema de investigación está en función de la cantidad de literatura disponible, ya que no existe una fórmula que nos indique qué cantidad de literatura es necesaria para elaborar un estudio. (Cardona, 2002).

De esta forma, teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica que ha seguido los pasos propuestos por Creswell (2002) cit. por Boote & Beile (2005:5):

**a) Identificar las palabras clave de la búsqueda bibliográfica**

En primer lugar, comenzamos por delimitar nuestro campo de estudio. Nuestras ideas primarias divagaban por los pensamientos de realizar un análisis de la influencia de los equipos directivos en la gestión, organización y cultura para la diversidad, ya que esta fue la propuesta presentada en proyecto de tesis para una beca predoctoral.

Nuestro esfuerzo por especificar el objeto de estudio un poco más y nuestra intención de realizar un trabajo de investigación que nos introduzca en una tesis doctoral, dieron lugar a la idea de querer elaborar un trabajo dedicado a la revisión legislativa y literaria de dirección escolar y atención a la diversidad.

De esta manera, teníamos que hacer intentar puntualizar nuestro objeto de estudio, lo que nos llevó a una lectura superficial de alguna literatura más relevante y esto nos hizo redefinir nuestro problema de investigación considerando que éste debía ser un análisis de la legislación sobre Dirección Escolar y atención a la diversidad estudiando en todo momento la relación entre ambos en estos documentos y por otra parte, describir los diferentes tratamientos educativos que se han dado ante la diferencia e inclinarnos hacia uno de ellos para poder defender el papel de la dirección escolar en una escuela para todos, lo que nos llevaba, indudablemente, a analizar la literatura existente que aúna ambos temas de nuestro estudio.

Esto nos llevó a delimitar las palabras claves que nos ayudarían a encontrar la información que necesitábamos para elaborar nuestro estudio. De esta manera, **estas palabras claves han sido:** dirección escolar, atención a la diversidad, gestión de la diversidad, dirigir escuelas inclusivas, inclusión, educación especial. Usando estos términos también en inglés.

**b) Localizar literatura y**

**c) Leer y analizar la literatura más relevante**

Una vez que conseguimos definir una serie de palabras claves realizamos una revisión de algunos documentos que nos permitieran tener una serie de criterios para



localizar la literatura. Por tanto, decidimos seguir el siguiente orden de revisión que está basado en Colàs y Buendía (1998) y Cardona (2002).

En primer lugar, decidimos consultar algunas de las bases de datos más importantes, que son según Colàs y Buendía (1998) y Cardona (2002), ya que éstas son el objetivo último en toda revisión de la literatura porque se consideran fuentes primarias:

- ERIC (Educational Resources Information Center), ya que constituye la base de datos de mayor volumen y prestigio internacional. Consta de 16 centros distribuidores, cada uno de ellos encargado de recopilar y resumir el material de investigación en su área. Comprende dos archivos: RIE (Resources in Education) y CIJE (Current Index to Journals in Education).
- ISOC: Es uno de los centros pioneros en España para acceder a las bases de datos.

Esta primera búsqueda en las bases de datos, se realizó a través de una solicitud de búsqueda realizada por la biblioteca, la cual nos elaboró una revisión que nos sirvió como punto de arranque. Una vez revisada la primera búsqueda y no encontrar datos significativos para nuestra temática pedimos una segunda revisión, realizando una mejor explicación de los objetivos que perseguíamos con la búsqueda. Recibimos el segundo listado bibliográfico elaborado por la biblioteca el cual revisamos, encontrándonos de nuevo sin datos lo que nos parecía significativo ya que comprobábamos que no existía literatura sobre el tema y por lo tanto nuestro trabajo podría servir para rellenar el vacío conceptual existente en el conocimiento.

Después del estudio de la bibliografía en las bases de datos, pasamos a la revisión de fuentes secundarias (Cardona, 2002): libros de texto y libros monográficos; revisiones de investigación en libros o revistas, enciclopedias y manuales.

Para hacer esta revisión de fuentes secundarias establecimos tres criterios que nos permitieron delimitar el trabajo teniendo presente que teníamos una limitación de tiempo y extensión. Así, decidimos basarnos en los siguientes aspectos (no están expuestos en orden eliminatorio):

- Documentación de los principales autores en ambos temas (dirección escolar y atención a la diversidad).
- Documentación existente a partir del año 1990. Sólo en casos precisos o fundamentales analizamos literatura anterior.
- Accesibilidad a la documentación.

De esta forma, podemos decir que de las fuentes secundarias hemos revisado libros de texto y monográficos, investigaciones en libros y manuales; todos ellos de dirección escolar y atención a la diversidad (educación especial), teniendo en cuenta el año, los autores y la accesibilidad a la documentación.

En definitiva, hemos analizado la documentación de ambos temas a partir del año 1990 que existe en las Bibliotecas Universitarias de Huelva y Sevilla, al igual en ambas Bibliotecas Públicas, además de consultar los catálogos de las bibliotecas

universitarias que se ofrecen en el servicio on-line de la Biblioteca de la Universidad de Huelva.

Los autores principales en Atención a la diversidad que hemos tenido en cuenta para la selección de información han sido: García Pastor, López Melero, Illán Romeu; Arzáiz, Ainscow, Torres, Stainback y Stainback, Jiménez y Vilà, Essomba, Carbonell, etc.

Por otra parte, de dirección escolar destacamos a Navarro Montaña, Francisco Javier Murillo, Coronel Llamas, Gairín, María José León, Barrio, Pérez-Albo, Muñoz Repiso, etc.

Una vez revisados los libros de texto y monográficos, las investigaciones en libros y manuales; pasamos a examinar las revistas. De manera general, hemos revisado las siguientes revistas: Revista de Educación, Revista Bordón; Revista Española de Pedagogía; Cuadernos de Pedagogía; Innovación Educativa; Revista de Educación Intercultural; Revista de Educación Especial; Revista de Organización y Gestión educativa; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa; Anales de Pedagogía y Educar. En algunos casos, hemos analizado más profundamente algunos monográficos de Dirección Escolar o Inclusión escolar que están citados en las referencias bibliográficas.

Para esta revisión general, hemos seguido los mismos criterios que con los libros, es decir, autores principales y año.

Una vez hecha esta revisión con una perspectiva más amplia, nos hemos centrado en el estudio de cinco revistas, la selección de cada una de ellas se debe a una serie de motivos que exponemos a continuación.

- Revista Bordón: Revista de Pedagogía: Se ha seleccionado porque tradicionalmente incluye múltiples trabajos o artículos sobre dirección escolar.
- Revista de Educación: Su estudio se debe a su alto índice de impacto y a su prestigio en el panorama educativo español.
- Cuadernos de Pedagogía: Debe su análisis a su carácter divulgativo y a su vinculación con la práctica diaria docente.
- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Leer y comprobar la relevancia de la literatura. Tiene relevancia por el monográfico publicado de Dirección Escolar.
- Revista de Educación Especial. (Esta revista no persiste actualmente). Su importancia deriva en que trata o publica trabajos y artículos relacionados todos con uno de los temas de nuestro objeto de estudio.

Continuando con la revisión bibliográfica, tras haber estudiado las diferentes revistas ya enumeradas, consideramos conveniente revisar y analizar las actas de algunos congresos y jornadas de interés en los temas que nos conciernen. Así, revisamos:

- Las actas de los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas que se viene celebrando con carácter bianual, en nuestro país, desde el año 1990.
- Las actas de los Congresos Internacionales sobre Dirección de centros educativos que se han celebrado en cinco ocasiones, siempre en Bilbao.
- Las actas de las Jornadas sobre Dirección de Centros Educativos, que se celebran en Granada desde el año 1995.
- Las actas de las Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, que se celebran anualmente y que hemos podido revisar desde el año 1997.

Para ir finalizando consultamos la fuentes que nos ofrece internet y la bases de datos (TESEO) de tesis doctorales. En cuanto a la primera, podemos decir que ha sido una herramienta útil para consultar artículos de revista, legislación y páginas oficiales; sin embargo, en la segunda hemos encontrado tesis doctorales de uno de los temas tratados pero no de ambos en conjunto, dato que nos parece interesante ya que nos abre paso a seguir investigando esta unión que para nosotros es muy significativa.

Por último, hemos de decir que revisamos toda la legislación educativa, sobre dirección escolar y sobre educación especial que se encuentra referenciada en la bibliografía, haciendo uso de las leyes generales de educación, los decretos, las órdenes y las instrucciones.

#### **d) Organizar la literatura que tienes seleccionada**

Tras haber realizado la localización y selección de la literatura, debemos organizarla. Nosotros decidimos clasificarlas en cuatro bloques que a su vez, algunos, tiene subapartados:

- Legislación:
  - Educación General.
  - Educación Especial.
  - Dirección Escolar.
- Atención a la diversidad: Respuestas educativas.
  - Negación.
  - Segregación.
  - Integración escolar.
  - Inclusión escolar.
- Dirección.
  - Estudios que muestran que la dirección escolar es un agente clave para el cambio educativo.
  - Bibliografía referente a la dirección escolar como factor clave para propiciar una escuela inclusiva.

#### **e) Escribir la revisión de literatura**

Estos cuatro bloques van a dar lugar al esquema del informe de resultados, que es en este caso la revisión bibliográfica, concluyendo con la escritura de éste el proceso de revisión de literatura.

### 3. CONCLUSIONES

No podemos desarrollar este punto profundamente, ya que la extensión de la comunicación no nos lo permite. Por tanto, consideramos que a través del desarrollo de toda esta aportación se expresa implícitamente y explícitamente cuál es nuestra perspectiva ante la revisión bibliográfica.

Aún así, hemos de repetir que, desde nuestro punto de vista, la revisión bibliográfica es importante tanto como parte de la investigación como investigación en sí misma. Ambas formas de desarrollarla deben seguir unos pasos para que se garantice la cientificidad del estudio.

La bibliografía utilizada para justificar una investigación debe ser sintética, actual y correctamente descrita. Se deben recoger todas aquellas citas que aporten información relevante acerca del objeto de estudio y supongan una aportación relevante. Es oportuno que los estudios que se aportan como referencia para justificar una investigación sean de los últimos años aunque la excepción a esta regla la conforman los manuales o artículos originales que ofrezcan definiciones de los conceptos que se manejan en la investigación, además de aquellos que han sido fundamentales para entender las aportaciones posteriores y que son referencia para el conjunto de la comunidad científica. Por último, las referencias bibliográficas deben estar correctamente descritas de acuerdo a las normas que proponga la institución que va a autorizar o financiar el estudio, o la publicación a la que se envía un artículo original. (Pedraz, 2004).

Para terminar, consideramos que la siguiente definición engloba todo lo que nosotros hemos querido expresar para definir la importancia de la revisión bibliográfica. Una revisión bibliográfica es una recopilación sistemática de aportaciones en torno a un tema.

### 4. REFERENCIAS

- BEST, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- BOOTE, D.N. & BEILE, P. (2005). Scholars before researchers: On the Centrality of the dissertation literature review in research preparation. En *Educational Researcher*. Vol 34. No. 6. August/September. American Educational Research Association. Pp. 3-15.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; GUTIERREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- CABRERO, J. y RICHART, M. Metodología de investigación I. En [www.aniorte-nic.net](http://www.aniorte-nic.net) Consultado el 10/12/2008
- CALVO, M.A. (2002). Metodología de investigación: la formulación del problema y la búsqueda bibliográfica. *Salud y Cuidados*. N° 0. En <http://cursweb.educadis.uson.mx/payala/Curso%20Metodolog%C3%ADa%20de>

[%20la%20Investigaci%C3%B3n/Problema%20de%20investigaci%C3%B3n/La%20formulaci%C3%B3n%20del%20problema%20y%20la%20revisi%C3%B3n%20Bibliogr%C3%A1fica.doc](#). Consultado el 10/12/2008

CARDONA MOLTO, MC. (2002). Introducción a los Métodos de Investigación en Educación. Madrid. Editorial EOS.

COLAS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar. (3ª Edición).

RAMOS, M.H.; RAMOS, M.F. y ROMERO, F. (2003). Cómo escribir un artículo de revisión. En Revista de Posgrado de la vía Cátedra de medicina. N° 126. Pp. 1-3.

PEDRAZ, A. (2004). La revisión bibliográfica. En *Nure investigación*. N°2. En <http://webpersonal.uma.es/de/jmpaez/websci/BLOQUEI/DocuI/Revision.pdf>  
Consultado el 10/12/2008

# **EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EDUCADORES SOCIALES. LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN**

**Elena Auzmendi Escribano, *Universidad de Deusto***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La comunicación presenta una propuesta de desarrollo y evaluación de las competencias profesionales (genéricas y específicas) fundamentales para el desarrollo de la profesión de los futuros educadores sociales.

Indaga, también, en la proyección investigadora de estos profesionales con el paso de su título de diploma a grado. Los planes de estudio, elaborados para tal fin, han de haberse realizado sobre la base de un desarrollo profesional centrado, además de en los campos tradicionales, en la proyección investigadora de estos futuros educadores sociales. La competencia investigadora no puede ser el fruto de los resultados de aprendizaje de una o varias asignaturas de investigación, sino de una labor transversal de su desarrollo a través de todo el título.

## **2. MÉTODO**

La propuesta que se presenta a continuación es el resultado de más de ocho años de trabajo llevado a cabo por la Universidad de Deusto dentro de su Plan de Innovación. En dicho plan el Diploma de Educación Social ha participado, desde el curso 2003/2004, como titulación experimental. Durante seis cursos académicos, los alumnos y alumnas de Educación Social han tomado parte en un proceso de adaptación a los cambios propuestos por Bolonia. Todo ello ha desembocado en el nuevo plan de Grado en Educación Social que ha elaborado la Universidad de Deusto y que envió a la ANECA a finales de julio de 2008 de cara a su VERIFICACIÓN para su implantación en el curso 2009/2010.

Lo que se presenta, a continuación, son los resultados y conclusiones en relación a tres aspectos:

- 1.- Marco de elaboración del plan para el Grado de Educación Social
- 2.- Competencias genéricas y específicas establecidas para dicho grado
- 3.- La competencia de investigación en el futuro Graduado en Educación Social

### 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

#### 3.1. Marco de elaboración del grado en educación social por la Universidad de Deusto

La Universidad de Deusto viene trabajando y experimentando desde el principio de esta década, con aplicaciones, desarrollo de procedimientos e investigaciones en el ámbito del proceso docente para su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. La Universidad ha invertido tiempo y recursos en desarrollar una sistemática de actuación en torno a los aspectos que se presentan, muy brevemente, a continuación.

##### 1.1. Modelo de Aprendizaje

El Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto se encuadra en un Marco Pedagógico de dicha universidad.



Gráfico 1. Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto (UD, 2001)

El Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD), que se encuentra a la base de dicho Marco, contribuye a dar coherencia al cambio emprendido en el ámbito de la docencia. El modelo trata de conseguir que el aprendizaje sea autónomo y significativo, clave para desarrollar el proceso de convergencia europea sobre la base de créditos, unidades de trabajo de aprendizaje del estudiante y competencias, desempeños profesionales y personales básicos para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

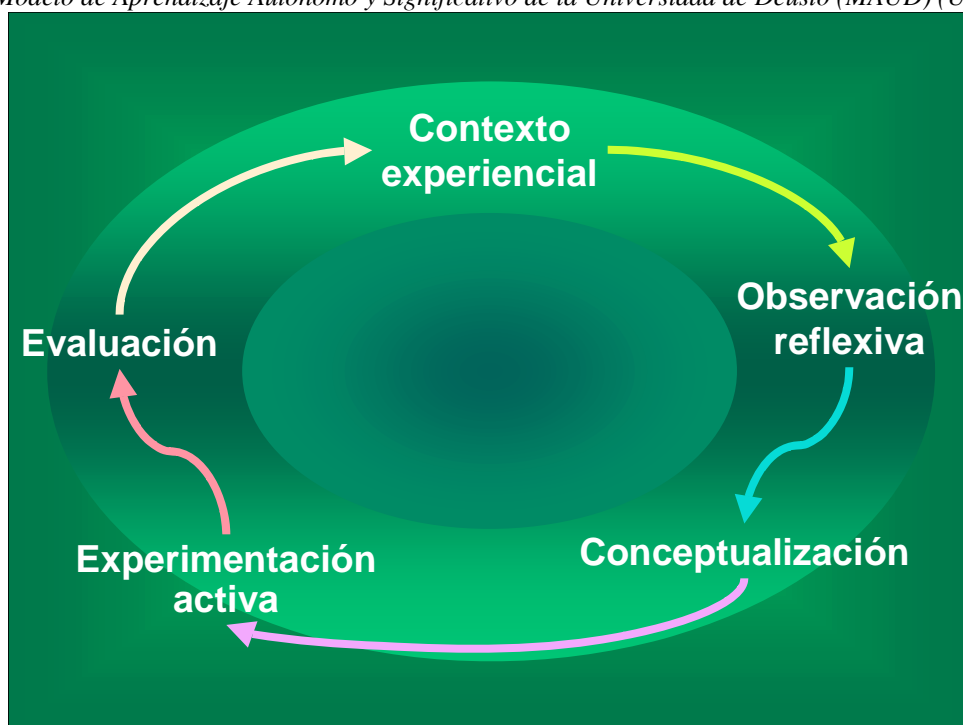
Ciñéndonos a la fase de evaluación, el modelo establece la importancia de la realización de una triple evaluación:

Previa y personal, mediante la reflexión del estudiante sobre los previos relacionados con la unidad didáctica a desarrollar.

Formativa, acompañado por el profesor con objeto de mejorar los progresos del estudiante.

Sumativa, haciendo valoración del trabajo del estudiante, mediante un control de resultados, útil para el estudiante y para valorar el nivel de aprendizaje adquirido en comparación con el exigido en la carrera.

Gráfico 2. Modelo de Aprendizaje Autónomo y Significativo de la Universidad de Deusto (MAUD) (UD, 2001)



### 3.2. Aprendizaje Basado en Competencias

El enfoque de las competencias, clave en el plan de convergencia europea, ha sido asumido en la Universidad de Deusto con sentido propio, desde la misma definición de competencia (VILLA, 2004).

En la UD se entiende por competencia “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”. El desempeño logrado estará condicionado por el contexto en que se practique la competencia, sea académico, sea laboral. En ella se da una integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores; aptitudes, conocimientos y habilidades intelectuales; técnicas, normas y procedimientos que diferencian actuaciones en el desempeño profesional.

El Aprendizaje Basado en Competencias implica establecer las competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual y que no pueden ser determinadas unidireccionalmente por la universidad, sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales y profesionales. Hay que desarrollar las competencias genéricas y las competencias específicas (propias de cada profesión, definidas en el Perfil Académico-profesional) con el propósito de capacitar a la persona en los conocimientos



científicos y técnicos, en su aplicación a contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente.

### 3.3. Desarrollo del Aprendizaje Basado en Competencias

El enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios (Auzmendi y otros, 2002).

El Plan de Estudios debe recoger un proyecto formativo que explicita las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuirlas en los cursos que configuren la titulación correspondiente, configurando el correspondiente mapa de competencias de la carrera o titulación. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado para contribuir al desarrollo del perfil académico-profesional (que es único, objetivo común), desde cada módulo, materia o asignatura (que son varios).

El trabajo en equipo a nivel de órganos decisorios de la titulación y a nivel de profesorado es una forma de trabajar que exige inexcusablemente el proceso de convergencia iniciado.

### 3.2. Competencias genéricas y específicas del graduado en educación social

El Perfil Académico-Profesional del futuro Graduado en Educación Social por la Universidad de Deusto se articula en torno a tres aspectos, que sólo se enumera a continuación pero que aparecen desarrollados de forma completa en el documento que articula dicho perfil.

a. Su identidad, entendiéndolo que el objetivo general del título es formar personas, ciudadanos/as y profesionales competentes para la intervención socioeducativa dirigida al desarrollo personal y la participación social, educativa y cultural de personas, grupos y comunidades.

b. Sus funciones, señalando que la formación conducente a la obtención del título de graduado y graduada en Educación Social ha de incluir tres grandes funciones:

a. Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura

b. Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales

c. Mediación e intermediación social, cultural y educativa

c. Sus ámbitos de actuación, subrayando que los ámbitos principales de acción de este perfil profesional, para los cuales habilita el título, pueden estructurarse en

Intervención socioeducativa desde los Servicios Sociales

Intervención socioeducativa en Inserción Laboral.

Intervención socioeducativa en Ocio, Cultura y Desarrollo Comunitario.

Intervención socioeducativa en Ciudadanía.

Un perfil así concebido, consultado externamente a los agentes más representativos del entorno local, nacional e internacional y consensuado y compartido con todo el área de Educación de la Universidad de Deusto ha dado lugar a una descripción de las competencias tanto genéricas como específicas de dicho título.

Las competencias genéricas vienen definidas por los niveles de dominio que se trabajarán en el plan formativo (VILLA y POBLETE, 2007). Es decir, cada una de las competencias que se

---

<sup>1</sup> La comisión de elaboración de dicho Perfil ha estado formada, a lo largo del año 2008, por Elena Auzmendi como coordinadora, Natxo Martínez, Rosa Santibáñez, Concha Maiztegui y Silvia Martínez, todos ellos profesores del Diploma en Educación Social que imparte la UD.

detallan a continuación pueden presentar diferente nivel de dominio (tres en concreto), con indicadores específicos para cada uno de ellos. Estas competencias genéricas son: pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, pensamiento creativo, innovación, gestión de proyectos, gestión del tiempo, comunicación verbal, comunicación escrita, comunicación interpersonal, sentido ético, orientación al aprendizaje, trabajo en equipo, comunicación en lengua extranjera y uso de las TICs.

Por su parte, las competencias específicas se han identificado atendiendo al concepto de Macrocompetencia, con el que viene trabajando la Universidad de Deusto desde el año 2006. Cada Macrocompetencia engloba lo esencial de los comportamientos que se quiere adquirir y/o desarrollar, orientados hacia la consecución del perfil del título. Estas Macrocompetencias están configuradas por elementos (31 en concreto) que describen las principales acciones y aspectos que las integran y que constituyen los resultados de aprendizaje que luego se evaluarán en cada módulos y/o materia y/o asignatura. Las Macrocompetencias se concretan, posteriormente, en los módulos, materias y/o asignaturas de la titulación. Las competencias específicas del título de graduado o graduada en Educación Social se articula en seis Macrocompetencias que, a su vez, se engloban en tres grandes bloques atendiendo a su carácter, tal como se refleja en el cuadro siguiente:

Bloques	Definición	Macrocompetencias
Global	Es la base del desempeño y desarrollo profesional y, por tanto, afecta a todas las demás.	M.1: Marco de referencia
Central	Se refieren a las competencias clave asociadas a las funciones centrales de la profesión. Se ordenan en tres niveles de intervención.	M.2: Relación interpersonal de ayuda M.3: Animación de grupos M.4: Desarrollo comunitario
Metodológico	Son transversales a las competencias centrales, dando soporte a las mismas.	M.5: Planificación y anticipación de la acción M.6: Organización, gestión y coordinación

Concebido el título de este modo, el siguiente paso de creación de la estructura modular del mismo ha sido el paso lógico a seguir.

En el Gráfico 4 se observa la estructura por módulos y materias del título. No se trata de una distribución por curso sino que la representación gráfica más adecuada debiera haber sido la de una pirámide en cuya base se encuentra el primer módulo y va ascendiendo hasta conseguir una mayor especificidad.

TÍTULO DE GRUADO O GRUADA EN EDUCACIÓN SOCIAL POR LA UNIVERSIDAD DE LA IGLESIA DE DEUSTO

Módulo 1: Bases fundamentadoras de la Ed. Social (66 ECTS)	Materia 1. Psicología (Bases psicológicas) (18 ECTS) 1.1. Psicología básica (FB) 1.2. Psicología desarrollo (FB) 1.3. Psicología social (FB)	Materia 2. Educación (Bases pedagógicas) (18 ECTS) 2.1. Teoría de la educación (FB) 2.2. Pedagogía social (FB) 2.3. Sistemas educativos contemporáneos (FB)	Materia 3. Bases sociojurídicas (Derecho / Antropología / Sociología) (18 ECTS) 3.1. Antropol. social-cultural (FB) 3.2. Sociología (FB) 3.3. Fundamentos jurídicos (FB)	Materia 4. Bases metodológicas (Educación) (12 ECTS) 4.1. Métodos y técnicas de investigación I (FB) 4.2. Métodos y técnicas de investigación II (OB)
Módulo 2: Marcos y contenidos de intervención en Ed. Social (42 ECTS)	Materia 5. Marcos de la Educación Social (18 ECTS) 5.1. Ocio y animación socio-cultural (OB) 5.2. Educación permanente y desarrollo comunitario (OB) 5.3. Servicios sociales en el estado del bienestar (OB)			
Módulo 3: La intervención en Ed. Social (49 ECTS)	Materia 6. Contextos de intervención en Educación Social (24 ECTS) 6.1. Educación del ocio (OB) 6.2. Educación ciudadana (OB) 6.3. Trabajo, empleo e inserción sociolaboral (OB) 6.4. Colectivos desfavorecidos e inclusión social (OB)			
Módulo 4: Ambitos específicos de intervención en Ed. Social (24-30 ECTS)	Materia 7. Planificación, organización y gestión (24 ECTS) 7.1. Planificación de programas socioed. (OB) 7.3. Organización y gestión de servicios y centros (OB)		Materia 8. Modelos, métodos y técnicas de intervención (24 ECTS) 8.1. Metodología de la intervención social (OB) 8.2. Dinámica de grupos (OB) 8.3. Técnicas de intervención (OB) 8.4. Habilidades de mediación y comunicación (OB)	
Módulo 5: Formación humana en valores (12 ECTS)	Materia 9. Perfiles especializados (OP) Educativo familiar; Educador en medio abierto y vida cotidiana; Educador y gestor de programas de ocio; Orientador sociolaboral; y otros perfiles especializados		Materia 10. Contenidos específicos (OP) Educación ambiental; Educación para la salud; Educación en valores; Medios de comunicación; Alfabetización de adultos; Juego educativo; y otros contenidos específicos	
Módulo 6: Practicum (42 ECTS)	Materia 11. Colectivos específicos (OP) Intervención con menores; Educación social y psicopatología; Vejez; Intervención socioeducativa en discapacidad; Migraciones y educación intercultural; Drogodependencias; Mujeres y otros colectivos específicos		Materia 12. Formación ética (6 ECTS) Ética cívica y profesional (OB)	
Módulo 7: Lenguas (0-6 ECTS)	Materia 13. Formación en valores y opciones de la persona (6 ECTS) Modalidad aprendizaje y servicio; Modalidad humanismo y sociedad; Modalidad Diálogo intercultural y religioso (OP)		Materia 14. Practicum (30 ECTS) (PE)	
	Materia 15. Trabajo fin de grado (12 ECTS) (FC)		Materia 16. Inglés Técnico (6 ECTS) (OPT)	
	Materia 17. Euskera Técnico (6 ECTS) (OPT)			

**PLAN DE ESTUDIOS EN TÉRMINOS DE MÓDULOS, MATERIAS Y ASIGNATURAS**

Grafico 4. Plan de Estudios en Términos de Módulos, Materias y Asignaturas

Asimismo, en el Gráfico 5 se muestra lo que desde la UD se denomina Mapa de Competencias (en este caso se muestra el Mapa de Competencias Específicas). Este mapa, o tabla de doble entrada tiene un doble objetivo: Permite comprobar que todas las competencias que el grado se propone desarrollar se van a trabajar y evaluar en los distintos módulos y materias del mismo. Supone un compromiso no sólo de desarrollo sino también de evaluación por parte de los profesores responsables de las diferentes materias. Estos mapas son la “pieza clave” para la programación de las asignaturas y el desarrollo de las guías de aprendizaje de las mismas atendiendo a la contribución que cada una de ellas hace la Perfil de nuestro titulado (UD, 2006).

GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL POR LA UNIVERSIDAD DE LA IGLESIA DE DEUSTO

ORGANIZACIÓN DEL TÍTULO SEGUN MÓDULOS Y MATERIAS

MACROCOMPETENCIAS	ELEM. CLAVE	ORGANIZACIÓN DEL TÍTULO SEGUN MÓDULOS Y MATERIAS																
		MÓDULO 1			MÓDULO 2				MÓDULO 3			MÓDULO 4			MÓDULO 5			MÓDULO 6
		MT.1	MT.2	MT.3	MT.4	MT.5	MT.6	MT.7	MT.8	MT.9	MT.10	MT.11	MT.12	MT.13	MT.14	MT.15	MT.16	MT.17
M.1. MARCO DE REFERENCIA	M.E.1.1.	X	X		X								X	X	X	X		
	M.E.1.2.	X	X		X	X									X	X	X	
	M.E.1.3.	X	X		X	X			X				X	X	X	X		
	M.E.1.4.	X	X	X	X	X			X				X	X	X	X		
	M.E.1.5.	X	X	X	X	X	X						X	X	X	X		
M.2. RELACION INTERPERSONAL DE AYUDA	M.E.2.1.							X					X	X	X	X		
	M.E.2.2.							X					X	X	X	X		
	M.E.2.3.							X					X	X	X	X		
	M.E.2.4.							X					X	X	X	X		
M.3. ANIMACIÓN DE GRUPOS	M.E.3.1.							X							X	X		
	M.E.3.2.							X							X	X		
	M.E.3.3.							X							X	X		
M.4. DESARROLLO COMUNITARIO	M.E.4.1.				X	X									X	X		
	M.E.4.2.				X	X									X	X		
	M.E.4.3.				X	X									X	X		
	M.E.4.4.				X			X							X	X		
	M.E.4.5.							X							X	X		
	M.E.4.6.							X							X	X		
	M.E.4.7.							X							X	X		
M.5. PLANIFICACION Y ANTICIPACION DE LA ACCION	M.E.5.1.		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		
	M.E.5.2.		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		
	M.E.5.3.							X							X	X		
	M.E.5.4.							X							X	X		
	M.E.5.5.							X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	M.E.5.6.							X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	M.E.5.7.							X							X	X		
M.6. ORGANIZACION, GESTION Y COORDINACION	M.E.6.1.							X							X	X		
	M.E.6.2.							X							X	X		
	M.E.6.3.							X							X	X		
	M.E.6.4.							X	X	X	X	X	X	X	X	X		

Grafico 5. Mapa de Competencias Especificas

### 3.3. La competencia de investigación

En este marco es donde cobra especial sentido la competencia investigadora del futuro graduado en Educación Social.

De las seis Macrocompetencias que establece nuestro plan de estudios, tres de ellas incluyen explícitamente elementos clave que tienen que ver con la investigación.

**MARCO DE REFERENCIA:** M.E.1.2. Mejorar el conocimiento profesional a través del aprendizaje práctico, la investigación, el contraste con la comunidad profesional y científica – accediendo a las fuentes especializadas de información y siendo capaz de utilizar ese conocimiento en los contextos profesionales concretos.

**DESARROLLO COMUNITARIO:** M.E.4.4. Utilizar métodos de investigación-acción y técnicas de reunión y discusión que faciliten la participación, el intercambio y la acción solidaria.

**ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y COORDINACIÓN.** M.E.6.5. Promover y coordinar procesos de mejora continua, supervisión e innovación e investigación como garantía de calidad de los procesos socioeducativos.

La investigación cobra, de este modo, una especial relevancia en el perfil del Educador Social. Deja de ser el contenido de una o varias asignaturas para convertirse en un eje transversal del título.

Si se observa el Gráfico 5 puede apreciarse como las tres competencias específicas que hablan de investigación se van a trabajar, de forma transversal, en diversas materias a través de sus distintas asignaturas.

Ésta es una de las diferentes fundamentales de la concepción de un título basado en contenidos a una forma de entenderlo basado en competencias.

Como se decía al comienzo de esta presentación, la forma de llevarlo a cabo supone altas dosis de coordinación. Si ésta ha sido el eje central en la elaboración de una Planificación basada en Competencias, éste va a ser uno de los principales retos de su puesta en marcha de forma efectiva.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUZMENDI, E. y otros, (2002). El perfil del Pedagogo, en El futuro del educador. Perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio, Bilbao:UD

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2001). Marco Pedagógico UD. Bilbao: UD

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2006). Normas y Orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje. Bilbao: UD.

VILLA, A. (2004). Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto

VILLA, A. y POBLETE, M. (Dir.) (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.



# **¿ES EL PROFESORADO CONSCIENTE DE LOS DÉFICITS QUE MANIFIESTA SU FORMACIÓN PROFESIONAL EN UNA SOCIEDAD DE CONSTANTE CAMBIO?**

**M<sup>a</sup> Carmen Azaustre Lorenzo, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El dominio de cualquier profesión requiere en la actualidad del dominio de técnicas y destrezas específicas a menudo altamente cualificadas. La función docente no se exime de las mismas, al contrario requiere del dominio de estrategias de aprendizaje ya que, a diferencia de otras profesiones, el producto es desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos, por lo que, la formación continua resulta indispensable. Feixas (2004), expresa que el desarrollo profesional es el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia y Marcelo (1999) manifiesta que el aprendizaje a lo largo de la vida no es sólo un buen slogan sino que representa una necesidad urgente para revitalizar una profesión demasiado castigada y desmovilizada desde un punto de vista profesional. Es necesario contemplar la formación como una reflexión continua sobre la propia práctica, de tal modo que el desarrollo curricular se realice a través de la investigación permanente, por lo que es indispensable posibilitar tanto desde la formación inicial como desde la permanente la *autoformación* del profesorado. Aquí radica gran parte del desarrollo profesional y de la autonomía de los docentes y, en consecuencia, el cambio y la innovación educativos.

Se ha llegado a reconocer que los cambios no forman parte de la escuela si no se sitúa al profesorado en el papel de agente de desarrollo curricular capaz de provocar un desarrollo organizativo interno de las instituciones escolares (Fernández, 2002) o lo que es lo mismo, es necesario implicar al profesorado en el análisis reflexivo de sus prácticas. El cambio no es

posible de manera individual sino que se necesita del Equipo Educativo que es una realidad organizativa construida en las interacciones de carácter profesional entre sus miembros y es en esta realidad construida a la que se dirige la acción formativa. La preparación del Equipo, se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo profesional de cada uno de los docentes esperándose que cambie la manera de concebir la enseñanza y adopte una nueva visión de su práctica profesional y una reflexión para la mejora de la enseñanza. Pero, este cambio (Rodríguez, 2006) supone para muchos un futuro incierto ya que cambian las demandas de la sociedad y de los individuos, los sistemas educativos no se mantienen inertes, se han iniciados procesos de reformas y transformaciones, derivadas de la concientización del agotamiento de un modelo tradicional que no ha conciliado el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad, ni de satisfacción de las nuevas demandas sociales, pero que el buen funcionamiento de los sistemas educativos se convierte en una prioridad para garantizar la preparación de todos los ciudadanos para sobrevivir en sociedades complejas.

La formación del profesorado proporciona múltiples mejoras en su capacitación; una de las más relevante es el cambio de actitudes que provoca; además enseña a enseñar; promueve la reflexión y el debate sobre la práctica; permite desarrollar actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico; proporciona información y recursos a los profesores y departamentos para facilitar su tarea docente-investigadora; contribuye a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos; facilita la solución de problemas docentes específicos; promueve el aprovechamiento formativo de las evaluaciones de la docencia; investiga sobre diferentes aspectos de la docencia; mejora la relación con los alumnos y con demás compañeros y es una acreditación, aunque no garantía, de una buena docencia (Borrel, Feixas y Marqués, 2002). Siguiendo a Valverde y Garrido (1999), los principales factores que dificultan los cambios del profesorado para adaptarse a las nuevas demandas institucionales y sociales, son la falta de tiempo en los horarios, carencia de formación específica, escasa motivación por la innovación en la docencia frente a la dirigida a la investigación, resistencia al cambio, preeminencia del estilo de enseñanza tradicional (expositiva-informativa), insuficiente alfabetización audiovisual, prevención ante las nuevas tecnologías, falta de medios y recursos técnicos, excesivo número de alumnos diversos, escasez de materiales específicos de calidad, desconocimiento de los usos didácticos de las TIC, ausencia de los necesarios cambios institucionales y en la gestión.

Los sistemas educativos no se mantienen inertes, se han iniciados procesos de reformas y transformaciones, derivadas de la concientización del agotamiento de un modelo tradicional que no ha conciliado el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad, ni de satisfacción de las nuevas demandas sociales, por lo que los sistemas educativos se convierten en una prioridad para garantizar la preparación de los ciudadanos en sociedades complejas. Sin embargo, el profesorado tiene que ser consciente de sus déficits formativos y tener la voluntad de ir superando esas carencias a través de un proceso de formación profesional y adaptarse a los nuevos cambios que están surgiendo en la sociedad de manera vertiginosa, por lo que necesita un ambiente de apoyo mutuo y asesoramiento que les permita afianzar las propuestas de cambio e incorporarlas a su repertorio cognitivo, por tanto, parece imprescindible incorporar en los programas de formación el compromiso de cambio e innovación de acciones prácticas en las clases, de manera que la reflexión no acabe siendo un discurso verbal, sino que tenga una repercusión práctica en toda la clase. Los profesores, por la naturaleza de su profesión, están sometidos a procesos de aprendizaje y desarrollo constantes. Son sujetos que aprenden y se desarrollan profesionalmente mediante la

incorporación y el aprendizaje de nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes (Marcelo, 1994).

Se puede afirmar, según Feixas (2002) que la reflexión como una forma de indagación sobre la práctica docente, conduce al desarrollo profesional del profesorado e indirectamente a la mejora organizativa y curricular y, por consiguiente, aumentar el conocimiento profesional base. Siguiendo la línea de Tribó (2008), el profesorado tiene que ser consciente de adquirir las competencias profesionales específicas y para ello tiene que conseguir una gran variedad de métodos, estrategias y recursos didácticos. La formación del profesorado en las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) es una de las áreas prioritarias en la actual sociedad del conocimiento y permiten nuevas posibilidades y nuevos formatos educativos, ya que rompen las barreras limitadoras de las disciplinas curriculares al permitir aprender de forma interdisciplinar y abierta; también posibilitan el hecho de *aprender en la multiculturalidad* y amplían y multiplican los referentes formativos. Estos nuevos contextos formativos exigen cambios en las competencias y roles del profesor (De Pablos, 2003). El profesor ya no es la fuente única del saber ya que "comparte" estas competencias con textos, especialistas, expertos, compañeros, personas de otras culturas, documentales, etc. El papel fundamental del profesor en estos nuevos entornos es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red. Es decir, una labor centrada en ayudar a construir conocimiento en Red. El profesor se convierte en *un gestor de la formación*, por lo tanto, el que se ocupa de gestionar las capacidades, habilidades y conocimientos de los aprendices, detectando, motivando y aprovechando tanto individualmente como colectivamente sus posibilidades de aprendizaje (Colás, 2003b: 33). Así pues, al profesorado le queda el reto de un desarrollo profesional consciente de los cambios actuales y de su falta de formación.

Al hablar de desarrollo profesional se hace referencia a un complejo proceso que no sigue una secuencia lineal, estando en continua evolución dado su aspecto intrínseco, por lo que, autores como Bell y Gilbert (1994) manifiestan este proceso que es único para cada docente y, por lo tanto, diverso, siendo un proceso discontinuo, inestable, flexible y adaptable a las condiciones internas y externas que le circundan. Así el desarrollo profesional se ve beneficiado por las dudas y los dilemas que experimenta el profesorado, por su capacidad e interés hacia el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto de ésta. Aunque existe una gran preocupación de todos los organismos implicados en la educación y de la mejora del profesorado para que adapten sus enseñanzas a las nuevas exigencias de la sociedad, sin embargo, hay profesores/as que por motivos de tipo personal o de otra índole no toman conciencia de su falta de formación y manifiestan su desinterés ante estos nuevos retos que la sociedad impone a sus enseñantes. El principal problema puede estar derivado por la falta de motivación y por no cambiar los hábitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, de todos/as es sabido que el factor docente como elemento clave de la transformación educativa es fundamental para la renovación de los modelos de enseñanza como señala Vezub (2007). El funcionamiento óptimo de los sistemas educativos se convierte en una prioridad y se plantea como un reto que la formación sea solicitada desde el centro educativo, y no desde el interés individual del profesorado. Se plantea también como una necesidad mejorar el nivel de la formación y para conseguirlo se propone implicar más a la universidad en la formación permanente; buscar formadores que sean realmente profesionales de reconocido prestigio en el sector; y, por último, realizar formación de formadores para mejorar las competencias de las personas que realizan esta función. De acuerdo a la literatura internacional y nacional sobre los procesos de aprender a enseñar, el estudio sistemático sobre el profesor es reciente y parcial. Se identifican estudios específicos sobre la figura, funciones y papel del educador



desde la segunda mitad del siglo XX, pero estudios en la relación didáctica, la calidad educativa y el éxito o fracaso de las reformas educacionales, sólo en las últimas dos décadas (Marcelo 2002).

La explicación a tal omisión científica se puede encontrar en que, hasta mediados del siglo pasado, la mejora educativa (mejores resultados) se consideraba directamente relacionada con el aumento de recursos materiales e infraestructura educacional. En los últimos 30 años se considera al docente como un actor central en el cambio educativo. Se asume que en él recae la responsabilidad de formar las futuras generaciones de adultos que contribuirán al desarrollo de las naciones. Este contexto exige no sólo contar con docentes conscientes de su rol, sino además propiciar el desarrollo profesional de éstos a base de ciertas configuraciones epistémicas sobre el aprendizaje, la enseñanza y rol docente. Conseguir este propósito se ha tornado en una preocupación mundial que puede apreciarse, por ejemplo, en múltiples informes de la UNESCO y Congresos Internacionales abocados a discutir sobre el docente y su formación (Marcelo. Miranda, Pérez y Koch, 2008). En el contexto del cambio educativo, aparecen las *resistencias* como obstáculos, o bien, como un problema central que debe ser entendido y atendido desde el espacio en el que se presenta, dado que no puede ser visto como “un problema” sin trascendencia en el conjunto del sistema escolar ya que, en mucho, el fracaso de las innovaciones, como lo afirma De la Torre (1997), tiene su explicación en la falta de control de los elementos restrictores, entendidos éstos, en un sentido más amplio y concreto, como limitaciones o reacciones al cambio planificado. ¿Cómo podemos entonces plantearnos en principio, la naturaleza de la innovación? ¿Cómo se entiende el fenómeno de las resistencias a la innovación? ¿Cuáles son algunas de las tipologías que presentan? ¿Qué elementos pueden ser considerados como parte de las estrategias? y a la vez preguntarnos, ¿cuáles pueden ser algunas de las respuestas que habría que generar para proponer alternativas a este problema?; pues, darnos cuenta que el mundo está cambiando de modo muy veloz y que los fenómenos mundiales que se están originando tocan de lleno el ámbito educativo y apelan de un modo directo la respuesta educativa de los profesionales de la educación (Villa, 2002).

Monereo (1998), reconoce en la formación del profesorado una vía para enseñar estrategias de aprendizaje. Las define como: [...] *procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el profesional elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción*. El autor plantea la necesidad de pensar en una formación continua que tenga en cuenta al profesor como aprendiz y como enseñante estratégico.

Lya Sañudo (2005), en su artículo *La Formación Permanente del Profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica* dice que la reflexión es una forma de lograr la emancipación de los profesores, cuando descubren que el conocimiento de la práctica es una construcción social de la realidad y que responde a intereses históricos modificables.

Maciel (2003), refleja en su artículo *Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente* que la cuestión de la formación continua o permanente no deja de plantearse por lo que, los condicionamientos y las características básicas de esta formación son, asimismo, bastante generalizables. Se trata, en numerosos países, de atender a un profesorado mayoritariamente joven, con muchos años por delante en el sistema educativo, y que debe ejercer en un mundo en acelerado proceso de cambio en el que sus conocimientos iniciales se convierten pronto en obsoletos si no se actualizan continuamente.

## 2. OBJETIVOS

Los problemas existentes en el Sistema Educativo, producidos en parte por la transferencia al entorno escolar de problemáticas sociales complejas y cambiantes, por el reemplazo de valores culturales y morales anteriores, la virtual eliminación de las ideologías y por la desaparición progresiva de nuestras tradiciones educativas propias, están favoreciendo nuevas organizaciones estructurales educativas más complejas y adaptadas a las demandas sociales actuales (Luengo y Casas, 2004). La intensa transformación y modernización de nuestra sociedad, el creciente desarrollo económico y el ejercicio de las libertades democráticas están provocando cambios en los marcos legales que regulan a los Sistemas Educativos, motivados también por el cambio en las aspiraciones formativas del alumnado. Este cambio debe realizarse desde una autocrítica responsable y respondiéndose a ¿qué debemos ofrecer?, ¿qué podemos enseñar?, ¿cómo debemos educar al ciudadano del siglo XXI?

Hay que entender la formación como parte intrínseca de la docencia y no como una imposición, por tanto, el profesorado debe de conocer y saber aplicar estrategias, habilidades y competencias docentes y educativas, derivadas de la reflexión sobre la práctica profesional a través de la formación y de la importancia que tiene en la calidad de la enseñanza a nivel general. Atendiendo a estas premisas, **el objetivo general** es:

*Promover la Formación del Profesorado en los propios Departamentos, Facultades o Escuelas Universitarias, así como en las Escuelas de Primaria y en los Institutos de Secundaria y Bachillerato para incentivar la mejora de la enseñanza.* Este objetivo invita a la reflexión y a hacernos una serie de preguntas: ¿Es necesario diseñar programas formativos tanto para el profesorado novel como para los/las que tienen más experiencias? ¿Se puede basar la Formación del Profesorado en la reflexión sobre la propia práctica? ¿A qué tipo de profesorado iría dirigida esta reflexión? La oferta formativa ¿es la misma para el profesorado novel que para el más experimentado?

Otros **objetivos más concretos** son: 1. *Conocer las demandas actuales en cuanto a competencias.* Los interrogantes que nos hacemos son: ¿Conoce el profesorado lo que la sociedad está demandando en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Está el profesorado capacitado a los nuevos cambios? 2. *Adquirir formación en aquellas materias que favorezcan la práctica docente.* ¿Está el profesorado conforme en recibir la formación necesaria? ¿Reflexiona sobre las deficiencias en su práctica docente? 3. *Incentivar una formación que se sustente sobre un previo análisis de necesidades formativas.* Las cuestiones que nos surgen en este objetivo son las siguientes: ¿Siente el profesorado la necesidad de una formación? ¿Existe un desfase entre la formación recibida y lo que el/la profesor/a esperaba? 4. *Motivar al profesorado en la realización de actividades de formación.* Este objetivo nos incita a una serie de interrogantes: ¿Cómo se motiva al profesorado que es reacio a la formación? ¿Se motiva con los mismos argumentos al profesorado novel que al más experimentado? ¿Cómo se pueden desarrollar programas de formación que motiven al profesorado?

## 3. MÉTODO

En función de la pregunta de investigación que se plantea en este trabajo (*¿es el profesorado consciente de los déficits que manifiesta su formación profesional en una sociedad en constante cambio?*), se adopta el método cualitativo como la alternativa más

adecuada para el logro de los objetivos. La población a la que va dirigida la pregunta de investigación es al profesorado en general: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad de Huelva capital. La muestra elegida ha sido el profesorado del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva y concretamente el instrumento a través del cual se ha vehiculado el estudio del análisis de la pregunta de investigación, es la entrevista. La recogida de datos se hizo en el contexto de actuación del profesorado, es decir, en sus lugares de trabajo. La entrevista consta de 18 preguntas estructuradas y su contenido estaba diseñado para obtener información sobre la opinión del profesorado referente a los déficits de formación, las creencias, el conocimiento que tenían del tema, las experiencias que presentaban en cursos de formación y las reflexiones de sus propias prácticas. Las respuestas fueron grabadas y a continuación se transcribieron. Una vez leídas, se empezó a reducir datos mediante la simplificación de la información a través del sistema de codificación con códigos categoriales, por lo que se organizó la información por categorías. Los códigos fueron adjudicados a determinados segmentos de las respuestas con unidad de significación que, en nuestro caso, es la frase y en determinadas ocasiones, un conjunto de frases. La codificación se realizó mediante el sistema de arrastre del programa MAXQDA, situando el cursor en el segmento que se quiera codificar y se arrastra el trozo de texto hasta el sistema de códigos donde se encuentra el código, por lo que, el segmento queda así codificado. Los segmentos de las entrevistas que queremos ver, aparecen en la ventana de segmentos recuperados y para ello, se activa el código correspondiente al segmento y aparece en la ventana de “segmentos recuperados”.

#### **4. RESULTADOS**

Después de analizadas las entrevistas, se ha contestado a la pregunta que da título a este trabajo, por tanto, el profesorado es consciente de sus déficits en cuanto a su formación en una sociedad donde se producen cambios rápidos, por lo que, necesitan de la realización de cursos y compromiso en adquirir una formación continua, cuya intencionalidad es la de mejorar la práctica docente y la calidad de la educación. Los resultados de este trabajo demuestran que el profesorado tiene que estar abierto a los cambios y adaptarse a ellos.

#### **5. CONCLUSIONES**

Se ha deducido del análisis de los datos, que existen déficits en la formación del profesorado y que éstos no se deberían conformar con la formación inicial. Existe una gran preocupación por no alcanzar los objetivos que la sociedad va marcando en la actualidad y por eso, se reitera bastantes veces, que las necesidades del profesorado tienen que ir paliándose y adaptándose a los nuevos cambios. La realización de cursos es importante en la formación del profesorado, por lo que se contemplan unos objetivos, como el esfuerzo para la realización y la elaboración de unos catálogos con ofertas de cursos y esta oferta se vincula a dos líneas de actuación una específica y otra a nivel de docencia. El diseño de estos cursos iría en función de las necesidades del profesorado para intentar dar respuestas, por lo que se revisan los cursos, se intenta que sean suficientes. En cuanto a los programas de los cursos no hay uno específico sino lo que se intenta es que el profesorado participe en los programas que ya están establecidos en la universidad. Como parte del profesorado es reacio a hacer cursos de formación, se afrontó el tema manifestando que hay que exigirles a los/las profesores/as rigor científico en la formación y que se tiene que pretender, por parte del profesorado, en adquirir una formación continua y hacer también una reflexión sobre la práctica profesional

de cada uno y a partir de ahí proponer estrategias para la mejora. Eso es precisamente la intencionalidad: mejorar todo.

Hay que incentivar para que se produzca el cambio y la incentivación puede venir por parte económica para que el profesorado se forme, es decir, asistirían a cursos de actualización para su práctica docente. La oferta de formación es diversa y de interés por lo que la Administración tiene que premiar al que sí se implica en los procesos de formación continuada y de alguna manera, los que no quieran hacerlo, no hay que castigarlos pero, sí hay que motivarlos. Hay una gran mayoría de profesores/as que reflexionan sobre su práctica docente pero, hay otro colectivo de profesores/as que no lo hace porque se aferran a su experiencia sin tener en cuenta los cambios que la sociedad está experimentando de manera vertiginosa. Una gran ayuda para hacer frente a estos cambios es la aplicación de las Nuevas Tecnologías en el aula para la realización de actividades, así como la preparación de la clase. Hay que ser positivo a los nuevos cambios y a las nuevas aportaciones. Se deduce que el profesorado no manifiesta una falta de visión sobre sus déficits formativos, son conscientes de ellos pero, por causas no relacionadas con su profesión, hacen que la formación continua para la mejora profesional y mejora en la calidad de la enseñanza, no se lleve a cabo como una formación obligatoria. También se observa que la motivación, para implicar al profesorado en su formación, debería de ser económica por lo que creemos que esto puede ser una de las causas de la no implicación del profesorado en su formación.

## REFERENCIAS

- BELL, B. y GILBERT, T. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- CASAS, L. M. y LUENGO R. (2004). Representación del conocimiento y aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía R.E.P.* 227, 59-84.
- COLÁS, P. (2003). Internet y Aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *Comunicar*, 20, 31-35.
- DE LA TORRE, S. (1997). *Innovación Educativa: El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.
- FEIXAS, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*. 31-59.
- FERNÁNDEZ, M. (2002). El cambio educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 1-2 (6). Granada. Universidad de Granada.
- GARRIDO, M. C y VALVERDE, J. (1999). El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los roles docentes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Recuperado en febrero 2009]  
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- MACIEL, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 91-110. [Recuperado en enero 2009]  
<http://www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000026821>
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, 24, 47-69. [Recuperado 5 febrero de 2009].  
<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Cultura.pdf>
- MONEREO, C. et al. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, S. (2006). Análisis y evaluación de la práctica docente. *Centros de estudios universitarios*. Jalisco. [Recuperadas 30/01/09]

[www.Educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/Noemí.html](http://www.Educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/Noemí.html).

SAÑUDO, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(3), 167-182. [Recuperado en enero de 2009]

[http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Sanudo.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf)

TRIBÓ, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX 1 (11)*, 183-209.

VEZUB, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). [Recuperado en enero de 2009]

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

VILLA, A. (2003, abril). La formación del profesorado en un mundo en constante cambio. Trabajo presentado en el Congreso Pedagógico durante los días 3, 4, 5 de abril. Madrid.

[Recuperado en enero de 2009]

<http://www.cesdonbosco.com/profes/jzaballos/Teor%C3%ADas%202008-09/Articulos%20interesantes/Formacion%20del%20profesorado.doc>

# **LAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO REAL: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA**

**Alma Adriana León Romero, María Del Socorro Montaña Rodríguez,  
María Isabel Reyes Pérez y María Teresa Bermúdez Ferreiro,  
*Universidad Autónoma De Baja California, México***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La formación de profesionales de la docencia, puede ser una acción innovadora, siempre y cuando muestre conocimientos de cambio, de orden modificable, por la acción descubierta en un contexto escolar determinado, con la incertidumbre y sus potencialidades encontradas en la misma realidad docente.

Según Escudero y Luis (2006), una buena educación requiere repensar a fondo el currículo, seleccionar con fundamentos los contenidos y los aprendizajes de cada etapa educativa, promover prácticas pedagógicas lo más acorde posible con lo que sabemos sobre el aprendizaje escolar, y hacer de la evaluación un proceso efectivo, lograr coherencia y continuidad de los proyectos formativos entre cursos y etapas de formación.

En la actualidad la mayoría de las instituciones formadoras de docentes, consideran varios componentes importantes para lograr tan ardua tarea. Uno de esos componentes es la formación centrada en el área pedagógico-didáctica, integrada a su vez, por varias áreas del conocimiento y distintas etapas de formación. Otro elemento son las asignaturas básicas, optativas, integradoras y prácticas, donde se aborden contenidos teóricos y prácticos, que permitan reflexionar sobre lo aprendido de la experiencia en el contexto real o campo ocupacional.

Una propuesta para el fortalecimiento en la formación del profesional de la docencia, es el contexto real y la práctica docente, de acuerdo a lo señalado por Pozuelos y González (1998, p.13):

...la realidad cotidiana en sus situaciones reales (*sic*) es la que genera y produce (*sic*) problemas que se precisan resolver e investigar. Es esta práctica el verdadero motor que nos puede llevar, en su análisis, reflexión e investigación a la teoría. Teoría entonces, útil para comprender y explicar de forma más elaborada nuestra práctica.

Una experiencia interesante de práctica escolar, es la que relatan las maestras De Cristóforis y Litichever (2002) en la obra *Historias de inicios de desafíos. El primer trabajo docente*. En esta obra se recogen las experiencias de estudiantes al transitar esas instancias. Es a partir de estas primeras experiencias que las jóvenes se cuestionan sus estrategias de aprendizaje, a la vez que confrontan con la realidad el alcance de las teorías aprendidas en los años de estudiantes para maestras. Las autoras afirman, se vive el profesorado como un trámite largo cuando se trata de alcanzar el título, pero corta e insuficiente cuando se trata de su formación profesional.

La problemática relacionada a la falta de experiencia para el desarrollo profesional, se evidencia en situaciones como la mencionada, de ahí la necesidad de reflexionar sobre la propuesta de opciones que permitan afrontar ese tipo de problemas. Son pocas las instituciones que centran sus funciones para desarrollar el aprendizaje basado en la experiencia vivida en el campo ocupacional, una de ellas es la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), institución formadora de docentes a nivel superior. En dicha unidad académica se realizan varias actividades vinculadas al contexto real, consideradas como estrategias formadoras.

A través del presente trabajo, pretendemos explicar la importancia de involucrar al estudiante de licenciatura en docencia en su campo ocupacional para su aprendizaje basándose en la práctica. La vivencia le permite, conocer y reflexionar sobre los retos a los que se enfrentará, a las exigencias actuales, a las necesidades sociales y a la docencia como profesión.

Las prácticas escolares, que el estudiante realiza en el contexto real o campo ocupacional, son de acuerdo a los contenidos teórico-prácticos de los planes de estudio de la licenciatura en docencia FPIE. Prácticas que se encuentran señaladas en el área de práctica escolar, y están basadas en el modelo educativo y la política institucional de la UABC (2007). Institución pública de educación superior, la cual considera pertinente, las interrelaciones del estudiante en el desarrollo de sus actividades o estrategias de aprendizaje, realizadas dentro y fuera del aula, para aprovechar todo el potencial educativo que existe dentro y fuera de la propia institución, para beneficio de la formación de sus estudiantes y demás generaciones.

Asimismo, la FPIE de la UABC, se basa en el pensamiento epistemológico y político de innovación, tiene como tarea fundamental, formar profesionales de la docencia, de acuerdo a la realidad educativa. La escuela secundaria y bachillerato, poseen un papel relevante para la aplicación y desarrollo de las prácticas escolares planeadas.

Según Escudero y Luis (2006), una buena educación requiere repensar a fondo el currículo, seleccionar con fundamentos los contenidos culturales y los aprendizajes de cada etapa educativa, promover prácticas pedagógicas lo más acorde posible con lo que sabemos

sobre el aprendizaje escolar y hacer de la evaluación un proceso efectivo, logrando coherencia y continuidad de los proyectos formativos entre cursos y etapas educativas.

Los conocimientos y experiencia docente obtenida a la fecha, nos conducen a creer que existen otras opciones, distintas a las tradicionales para que el estudiante universitario, logre el aprendizaje. En este trabajo se expone la utilización de las prácticas escolares como complemento a la profesionalización docente, manera de involucrar al estudiante en su campo ocupacional, previo a su egreso. A través de los resultados presentados en este trabajo se puede constatar si en la escuela secundaria y bachillerato existen potencialidades para la profesionalización docente.

## **2. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO)**

En este trabajo presentamos un análisis descriptivo y algunas experiencias y resultados sobre la formación recibida a través de las prácticas escolares a los futuros docentes, donde se considera la vinculación teoría-práctica, como una vía para lograr la profesionalización docente, considerando los planes y programas de la FPIE ligados al contexto real, –escuelas secundarias y bachilleratos–.

### **2.1. El universo de trabajo**

Los resultados fueron obtenidos de un grupo de discusión conformado en un ambiente grato, que permitió la libertad de expresión de los participantes. La información se recabó de 12 alumnos del III semestre que cursaban la asignatura observación del proceso y contexto escolar del área de práctica escolar de la licenciatura en docencia de la FPIE. El grupo guiado por un investigador, opinó sobre diferentes puntos que se mezclan en la realización de las prácticas.

### **2.2. La recolección de la información**

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario guía que sirvió para mediar sobre las opiniones vertidas por los participantes. Se llevó a cabo la descripción y sistematización de las opiniones, comentarios y vivencias de los alumnos.

Para el procedimiento de recolección de la información, se llevó a cabo:

- a) Identificación de alumnos del III semestre involucrados en las prácticas escolares.
- b) Presentación del tema al inicio de la sesión: las prácticas escolares realizadas en el contexto real.
- c) Se brindó ayuda –sin ser impositivo– para que todos los estudiantes participaran.
- d) Cuando fue necesario, se llevó a cabo la conciliación entre las discusiones de algunos estudiantes.
- e) Se solicitó a los estudiantes ser: concretos en sus opiniones, hablar de manera clara, respetar los tiempos y las opiniones de los demás.
- f) Al final de la sesión se llevó a cabo el cierre de la misma, y se agradeció su colaboración.



### 3. RESULTADOS

Las prácticas escolares, permiten las relaciones interinstitucionales y de colaboración. A la vez las instituciones o centros educativos que reciben a los estudiantes, pueden ser favorecidas gracias al intercambio y difusión del conocimiento y de experiencias de estudiantes y docentes de las instituciones involucradas –universidad y secundarias–.

Además de las prácticas indicadas en los programas de asignatura o unidades de aprendizaje establecidas en los diferentes programas de asignatura oficialmente registrados y en el documento de *Proyecto curricular de reestructuración de licenciaturas* (Roa, León y Ramírez, 2004), a través del grupo de discusión se identificaron varias prácticas realizadas por los estudiantes, estas fueron muy variadas, como se muestra en el cuadro 1.

<i>Cuadro 1. Práctica escolar realizada en centros educativos o escuelas</i>
Indagar sobre las características del contexto real –centros educativos o planteles escolares del nivel básico secundaria y medio superior–.
Llevar a cabo prácticas de observación al contexto real. Observar los comportamientos de docentes y alumnos.
Analizar las dimensiones de la práctica educativa, observar componentes, comportamientos, situaciones y acciones, y comparar con estrategias de enseñanza – aprendizaje.
Analizar los resultados de la aplicación de pruebas, relacionadas con la dinámica grupal e identificar las formas de diseño, instrumentación y evaluación de programas de estudio aplicables a diversas experiencias de aprendizaje, para diseñar estrategias didácticas y optimizar la práctica docente.
Apoyar a autoridades educativas y profesores encargados de grupo de los mismos centros o planteles educativos.
Impartir clases ante un grupo real.

El número, variedad y secuencia de las prácticas escolares, se desarrolló dentro de la filosofía educativa de la FPIE (2004) y en base a la aportación que pueda ofrecer la experiencia del docente. La filosofía señala una educación centrada en la persona, para el desarrollo integral del estudiante, le permite adaptarse a circunstancias cambiantes, lo capacita para dirigirse a sí mismo, lo forma como ser crítico, creativo que aprende a aprender de sus experiencias, que vive en un proceso de descubrimiento de los conocimientos para resolver y prever problemáticas.

La propuesta de vincular la teoría con la práctica a través del desarrollo de las prácticas durante la carrera profesional, exige un gran reto para alcanzar la formación integral de los estudiantes y lograr la participación efectiva de los docentes.

De acuerdo a las opiniones vertidas, las evidencias de la prácticas escolares, fueron evaluadas, a través de: *a)* la presentación de trabajos escritos; *b)* los ensayos, reportes y exposición sobre los contenidos temáticos; *c)* El análisis, reflexión y discusión acerca del modelo educativo y sus características relacionadas con la estructura organizacional y funcional real de la escuela secundaria o bachillerato; *d)* La observación del contexto escolar, basada en un plan de observación participante; *e)* la presentación de reportes y bitácoras, firmadas por los profesores de las escuelas.

Por medio de los contenidos temáticos, se constituyó un espacio donde el estudiante manifestó el interés por los problemas fenómenos educativos, principalmente por la práctica docente, caso específico, los problemas relacionados con el aprendizaje de los jóvenes.

Esta situación permitió al estudiante –futuro licenciado en docencia– criticar la práctica de los docentes en servicio, convirtiéndose en una crítica acompañada de alternativas de solución con el ánimo de mejorar la educación de los jóvenes, futuro de México.

Por otra parte, la realización de las prácticas escolares en el contexto real, permitió:

- a) Comprometer al estudiante con su medio para actuar en beneficio del mismo –fundamental para el aprendizaje significativo–.
- b) Aumentar gradual y efectivamente, su relación con autoridades educativas, docentes en activo, y compañeros de grupo.
- c) Realizar actividades individuales y grupales en el contexto –elemental para la formación integral–.
- d) Colaborar y dirigir grupos de trabajo antes de concluir su carrera como profesional de la docencia.
- f) Promover y desarrollar el trabajo colaborativo con profesores en servicio.

Algunas de las opiniones sobre las prácticas escolares brindadas por el grupo de discusión son las mostradas a continuación:

Con respecto a lo necesario que son las prácticas escolares, la mayoría respondió positivamente:

*“Nos vamos familiarizando con nuestra carrera. Nos sirve de experiencia”; “vas familiarizándote con el ambiente y con las diversas problemáticas a las cuales nos enfrentaremos”; “la relación de nosotros alumnos con el medio, hace que nos generemos una más amplia visión del campo donde nos desenvolveremos como docentes”; “así, llevándolo a la práctica compruebas lo que has aprendido en clase”; “adquirimos nuevas experiencias, para poder darnos cuenta de lo que sucede verdaderamente en las escuelas en la práctica, no sólo la teoría”*

Sobre la relación entre lo visto en clase –contenidos teóricos– y las prácticas, la mayoría brindó su comentario a favor, algunos estudiantes manifestaron no encontrar esa relación.

*“En muchas de las cosas vistas en la materia pudimos observar que no eran utilizadas”; “no, lamentablemente en la práctica es muy difícil poner en práctica la teoría”; “en algunos casos no, ya que es difícil poner en práctica lo que es tratado en clase”; “sí, lo visto en clase es lo que generalmente ocurre en las escuelas”; “sí bastante, pude identificar técnicas y me ayudó para saber manejar la información obtenida”; “sí, muy pequeña pero sí, algunos maestros intentan aplicar algunas teorías, aunque terminan siendo tradicionalistas”; “pues en algunas cosas, ya que hay otras situaciones que se dan en la práctica que nunca lo ves en teoría o viceversa”; “sí, porque con todo lo teórico que la maestra nos enseñó, fue lo mismo que vimos durante nuestras visitas a las escuelas”*

En la opinión sobre lo aplicado por el profesor de la secundaria o bachillerato para realizar su trabajo, la mayoría contestó estar de acuerdo, algunos alumnos mencionan que sí hace desarrollar buenas estrategias, pero también hay ocasiones que no son las idóneas.

*“Las tareas si eran bien asignadas, de hecho era lo que más dejaba la maestra”; “pues si eran idóneas, ya que eran explicaciones y ejercicios, sin embargo se volvieron tediosas por la falta de variedad”; “en ocasiones, ya que en algunas ocasiones no son los más adecuados, no necesitaban más que de un poco de tiempo”; “pues a mí me pareció correcto que de vez en cuando trabajaran en equipo, pero no me gustó que no aclarara las dudas de los alumnos cuando estaban mirando temas nuevos”*

Para los estudiantes de la licenciatura el realizar las prácticas escolares les permite incrementar su conocimiento:

*“No se puede hablar de cuáles conocimientos se adquieren, ya que cada quien aprende hasta donde puede. Hay quienes asisten a las prácticas, al contexto como mero requisito. Sin embargo en muchas ocasiones se aprende más en la práctica”; “el practicante debe llevar a cabo investigaciones para poder llegar a las prácticas y obtener conocimientos de la realidad docente, contexto, organización del plantel, didácticas docentes, seguimiento de los programas, actualizaciones que marcan las reformas educativas”; “se va madurando como docente, se obtiene experiencia, práctica”; “por ejemplo, el darte cuenta que cada alumno tiene su propio ritmo y no siempre son fáciles los temas que debes cubrir”; “conocimientos prácticos, conoces lo que realmente sucede en la realidad”; “conoces sobre la realidad, experiencia, trato con los alumnos, y sobre todo confianza”; “obtienes los propios conocimientos, el rol del docente: ética, entusiasmo, responsabilidad, vocación y espíritu de servicio”.*

Los estudiantes afirman que para comprobar su asistencia al contexto, debían presentar las evidencias:

*“Por medio de avances programados y un informe final”; “es obligación del practicante hacer reportes, bitácoras y procesos de avances, dentro de los periodos marcados por la maestra de asignatura”; “por medio de un trabajo final o nos firma el profesor que nos permite hacer la práctica en la escuela”; “mediante reportes y datos recolectados”; “a través de una bitácora que es firmada por el profesor de la escuela o por un monitoreo que se hace a los estudiantes”; “con resultado en tablas elaboradas donde se abordan los temas que se investigaron durante la observación”; “con un trabajo final en donde expresamos todo lo que sentimos y lo que nos sucedió durante las prácticas”*

#### 4. CONCLUSIONES

La experiencia docente aporta elementos para crecer profesionalmente. Por mejor formación teórica que se tenga, hay aprendizajes que se obtienen sólo con la práctica. Sin embargo, no se elimina la idea imprescindible de la formación teórica sólida para la docencia.

En este caso, el espacio de intercambio y reflexión, es sin duda la base que permite ir conformando el posicionamiento didáctico, la forma en que se planifica y organiza la clase, así como la forma de relacionarse con los propios compañeros de grupo y alumnos de secundaria y bachillerato.

La experiencia como profesoras de licenciatura, nos ha llevado a concluir que la realización de las prácticas escolares, son una gran oportunidad para el desarrollo del aprendizaje, sin embargo para poder lograr ese aprendizaje, el docente encargado de la práctica deberá cuando menos:

1. Proponer y compartir la metodología adecuada para desarrollar tareas o actividades fuera del aula.
2. Conocer y utilizar adecuadamente las potencialidades del contexto real o campo profesional.
3. Contar con una preparación y actualización docente.
4. Conocer la pertinencia de las estrategias de aprendizaje y su programación.

Por otro lado, de acuerdo a las distintas opiniones, el estudiante –futuro docente– al recibir una formación en base a las prácticas escolares, tendrá la posibilidad de contar con las competencias básicas del profesional de la docencia, permitiéndole abordar algunas problemáticas, tales como:

- a) La falta de profesionalización docente de personas que se dedican a la actividad docente, y que no poseen las herramientas básicas pedagógicas para desempeñar su labor eficientemente.
- b) La necesidad social de los profesionistas de educación y otras disciplinas afines, que intentan incrementar sus conocimientos, capacidades y habilidades para construir y generar conocimientos de la enseñanza y la disciplina.

Con esta propuesta de enseñanza, se podrá llegar a la perspectiva en la función del docente, señalado por Aguerrondo y Pogré (2001), perspectiva que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexiona sobre la práctica, desde la formación inicial. Se podrá afirmar que el docente se ha profesionalizado, cuando ya no sea un reproductor sino un sujeto crítico, reflexivo y con autonomía con la capacidad de plantear propuestas alternativas que le permitan revolver los problemas de su práctica cotidiana.

Antonio Bolívar (citado en Escudero y Luis, 2006), afirma que uno de los principales retos a los que abran de enfrentarse los sistemas educativos y formación en los próximos diez años, es la mejora de la educación, de la formación inicial y permanente de los profesores y los formadores, tomando en cuenta que sus conocimientos y capacidades respondan a los cambios y expectativas adaptándose a los grupos que educan y forman.

## REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. y POGRÉ P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- DE CRIST FORIS, M. y LITICHEVER, L. (2002). *Historias de inicios de desafíos*. El primer trabajo docente. Argentina: Paidós.
- ESCUDERO, J. M. y LUIS, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. España: Octaedro.

POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (1998). Cambio y renovación en la enseñanza. Dimensiones considerables para la democratización educativa. *Revista de Investigación e Innovación Escolar*. No. 34. Díada.

ROA, R. LEÓN, A. y RAMÍREZ, J. (2004). *Proyecto curricular de reestructuración de licenciaturas*. México: Universidad Autónoma de Baja California.

UABC. Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*. [Documento electrónico] recuperado el 3 de noviembre de 2008 en [http://sriagral.uabc.mx/U\\_Transparencia/index.htm](http://sriagral.uabc.mx/U_Transparencia/index.htm)

# **HACIA EL CAMBIO SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD: LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA SU ADAPTACIÓN A DIVERSOS CONTEXTOS**

**Raquel Casado Muñoz y Mónica Ruiz Franco, *Universidad de Burgos***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los continuos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, conllevan la necesidad de adoptar una serie de medidas de adaptación e innovación en todos los ámbitos. La universidad, institución educativa dedicada a la enseñanza y a la investigación, debe hacer lo propio para poder proporcionar a los diversos miembros que la constituyen una amplia oferta formativa. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior está creando continuos y nuevos procesos de mejora, orientados a potenciar una educación de calidad en las Universidades. La Universidad de Burgos pretende crear una herramienta innovadora que posibilite dicha mejora gracias al Proyecto de Mentoría (MUBU).

La incorporación de este proyecto se debe a las diferentes necesidades educativas de los alumnos de nuevo ingreso que hemos ido detectando a lo largo de los años. Muchos de ellos tienen una escasa orientación previa a la Universidad, necesitan ser asesorados en todos los ámbitos (personal, académico y profesional), existe una creciente heterogeneidad y masificación del estudiante, hay una gran diversificación, optatividad y flexibilidad del currículum universitario, un alto índice de fracaso escolar, dificultades de inserción laboral... como ponen de manifiesto Valverde et al. (2004).

## 2. PORQUÉ INTRODUCIR LA MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS.

El transcurrir de los estudiantes por las distintas etapas educativas representa un punto de referencia importante a la hora de considerar la formación de los mismos. Particularmente el paso de Bachillerato a la Universidad supone para muchos una cierta inestabilidad tanto personal como profesional. Pozo (2000, p.141), citado por Gutiérrez (2004, p.48) indica que *“el escaso conocimiento de la realidad con la que se va a encontrar el estudiante al matricularse en la universidad es propiciador de una falta de control de la situación que provoca una falta de estructuración personal del contexto universitario [...] cabe añadir la falta de habilidades sociales y de estrategias específicas para abordar las particularidades de la nueva situación a la cual se han de enfrentar”*.

Desde esta Universidad, y siguiendo la línea de otras muchas, queremos que nuestros estudiantes se adapten a este nuevo entorno y se integren en la comunidad universitaria en las mejores condiciones posibles. Coincidimos así con Hernández (2006), cuando propone que los sistemas de orientación tienen que ser capaces de informar objetivamente sobre normativa, elementos ambientales, educativos, laborales... que sean de interés para los estudiantes universitarios.

En el Proyecto Europa (2001, p. 21), entre sus objetivos principales destaca el de *proveer de los mecanismos que reduzcan el salto actual brusco, al que se enfrenta cada alumno en su acceso a la universidad*. Para lograr una adecuada orientación, y por consiguiente una buena adaptación y mejora educativa vamos a introducirnos en la mentoría como vehículo para satisfacer todas las necesidades detectadas en la universidad.

Bricall (2000, p. 197), en su Informe sobre la Enseñanza Superior muestra una serie de razones o motivos que aumentan el índice de tasa de abandono de las carreras: *ausencia de cualidades mínimas en los estudiantes, factores socioeconómicos, problemas de desgaste psíquico o de falta de integración a la universidad, frustración de las expectativas*, etc. Ante esta situación se hace necesario plantear soluciones para mejorar el paso de los estudiantes a la Universidad y que puedan hacer frente a sus exigencias personales, sociales y académicas.

Tinto (1993) en su modelo longitudinal, citado por Gutiérrez (2004), también nos habla del abandono institucional provocado entre otros factores por la integración académica y social, debido a la interacción con el centro, la interacción con los compañeros, las actividades extracurriculares y el rendimiento académico.

## 3. ACTUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

La situación de orientación en la Universidad de Burgos se caracteriza por tener una oferta de servicios donde prima la iniciativa de pedir ayuda por parte de los alumnos y donde la Universidad atiende las necesidades genéricas que aquellos presentan con mayor frecuencia. En nuestra institución contamos con los siguientes servicios relacionados con la atención al estudiante:

1. Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE).
2. Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad.
3. Punto de Información Juvenil.
4. Asociaciones de Estudiantes.

5. Delegación de alumnos.
6. Defensor universitario.
7. Plataforma Universitaria: información sobre todas las actividades, encuentros, congresos, becas, voluntariado, alojamiento, líneas de autobús de la ciudad, deporte, préstamo de bicicletas, tarjeta universitaria, normativa, matrícula, pruebas de acceso,

Por otro lado, la Universidad de Burgos viene realizando actividades relacionadas con la incorporación del alumnado de nuevo ingreso. Se trata de unas jornadas de bienvenida que se llevan a cabo a finales de septiembre. El objetivo de estas Jornadas de bienvenida es dar a conocer a los alumnos que se incorporan por primera vez a nuestra Universidad, una visión general de las actividades y servicios que presta de forma habitual la misma, como medio para la mejor adaptación e integración de los estudiantes en el nuevo entorno universitario. Durante la jornada se informa a los estudiantes de aspectos básicos sobre las actividades deportivas, de movilidad nacional e internacional, los servicios de biblioteca e informáticos, así como aquellas actividades y servicios desarrollados por el Servicio de Información y Extensión Universitaria, en especial, actividades culturales y de extensión universitaria, becas y ayudas al estudio y, en general, de información y orientación al alumnado.

También se realizan cursos específicos para los alumnos en relación a las técnicas de estudio, de trabajo y de relajación. Promueve numerosas actividades deportivas y de socialización: senderismo, esquí, montañismo, orientación, existen equipos federados de diferentes deportes, etc.

#### **Curso 2006-2007**

Nuevo ingreso en primer ciclo:	1804
Nuevo ingreso en segundo ciclo:	312
<b>TOTAL NUEVO INGRESO</b>	<b>2116</b>

#### **Curso 2007-2008**

Nuevo ingreso en primer ciclo:	1917
Nuevo ingreso en segundo ciclo:	255
<b>TOTAL NUEVO INGRESO</b>	<b>2172</b>

#### **Curso 2008-2009**

Nuevo ingreso en primer ciclo:	1736
Nuevo ingreso en segundo ciclo:	213
<b>TOTAL NUEVO INGRESO</b>	<b>1949</b>

Pese al ligero descenso de la matrícula de alumnos de nuevo ingreso en el curso 2008/09, el número de alumnos que acceden por primera vez a nuestra universidad se encuentra en torno a los 2000, como puede observarse en la tabla.

#### **4. LA MENTORÍA: AYUDA A LA ADAPTACIÓN E INSERCIÓN UNIVERSITARIA**

Valverde et Al. (2003) en su Proyecto SIMUS, nos hablan de que ya son muchos los países de habla anglosajona (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia) los que desarrollan modelos de orientación y asesoramiento en la Universidad, bajo el nombre de “programa de estudiantes mentores”. La mentoría en estos contextos cuenta con varias décadas de dedicación.



Siguiendo a Valverde et Al. (2004), la mentoría se presenta como un recurso fundamental ya que genera un proceso de ayuda y guía ante el aprendizaje del alumnado de nuevo ingreso, potencia el desarrollo global del alumno y aporta beneficios al mentorizado y al mentor, ya que desarrolla en ellos competencias que pueden transferir a su vida personal y a su desempeño profesional. Así mismo genera beneficios institucionales. Sirve de puente ante periodos de transición como, por ejemplo, la entrada a la Universidad. Ayuda a desarrollar el potencial humano y social de los alumnos. Mejora, a distintos niveles, las relaciones y comunicación entre alumnos, profesores y entre ambos. Ayuda a conocer más fácil y rápidamente la nueva institución y a todos sus elementos: metodología docente, relaciones, dinámica de los estudios, sistemas de evaluación, etc.

El origen del concepto mentor-mentoría proviene de la mitología griega del siglo VIII A.c., aparece por primera vez en la novela de Homero la Odisea, cuando Ulises decide ir a la guerra de Troya, y encarga a su buen amigo Mentor la educación de su hijo Telémaco. Desde entonces, el término mentor, se asocia al de consejero, sabio o asesor.

Valverde et Al. (2004, p. 92), definen mentoría como un *“proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de curso superior que atesora los conocimientos y habilidades necesarias para ayudar), y un estudiante o un grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje.”*

La mentoría es una herramienta utilizada para desarrollar las capacidades de los individuos y que consiste en transferir, compartir y generar conocimientos y experiencias a otras personas a través del “saber hacer”. Partiendo de una relación personal entre el mentor que guía, orienta y asesora al mentorizado según sus necesidades académicas, personales y profesionales.

## **5. EL FUTURO PROYECTO: MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (MUBU): CURSOS 2008/009 y 2009-2010**

A raíz de las investigaciones y los estudios realizados para detectar las necesidades educativas, sociales y académicas de nuestros alumnos de nuevo ingreso, la Universidad de Burgos se dispone a crear un proyecto de Mentoría.

Una vez realizados todos los trámites oportunos con los Vicerrectorados y obtener la aprobación de los mismos para seguir adelante con el proyecto, desde el Instituto de Formación Permanente, vimos la necesidad de hablar con los alumnos in situ. Aprovechamos las III Jornadas Informativas sobre Órganos de Representación Estudiantil para comunicarles nuestro propósito para el próximo curso. La sensación que nos transmitieron fue muy positiva, porque no necesitamos convencer a los alumnos de que era un proyecto muy importante, simplemente lo ratificaron mostrándonos su apoyo para llevarlo a cabo.

El proyecto comenzará en el presente curso académico con la convocatoria de estudiantes voluntarios para ser mentores. Se les formará y durante el curso académico 2009-2010 se comenzará con el programa en diferentes titulaciones que se imparten en esta Universidad. El Instituto de Formación del Permanente es órgano responsable de llevar a cabo este proyecto, bajo la supervisión del Vicerrectorado de Profesorado y el Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Extensión Universitaria.

## 5.1 Objetivos del proyecto

### Objetivo general

- Ofrecer a los alumnos/as de nuevo ingreso en la Universidad de Burgos la orientación y asesoramiento necesarios para facilitar su integración académica y social en la institución y para lograr el éxito en sus estudios.

### Objetivos específicos

- Facilitar al mentor el desarrollo de habilidades y proporcionar estímulos para el fomento de la reflexión, el diálogo en el ámbito académico, la autonomía, la crítica, etc.
- Promover el desarrollo de actitudes y valores de compromiso, responsabilidad, respeto y solidaridad.
- Facilitar la transición del alumnado de nuevo ingreso.
- Fomentar la participación en la vida universitaria y en el uso de sus servicios.
- Proporcionar refuerzos académicos y ayudarles a superar las exigencias académicas.
- Ofrecer claves para su futuro y desempeño profesional.
- Orientar para la formación permanente.
- Disminuir el abandono universitario y aumentar el número de alumnos de nuevo ingreso.
- Mejorar la calidad universitaria.

Los participantes serán los profesores-tutores (cuya tarea principal es formar y orientar la labor de los estudiantes mentores), los alumnos-mentores, los alumnos-mentorizados, coordinador de mentores y coordinador de tutores. Cada tutor tendrá 5-10 (a título indicativo) estudiantes mentores y cada mentor 5 alumnos-mentorizados.

Los profesores-tutores, realizarán un curso de formación antes de iniciar el programa para poder responder a los problemas y necesidades que se planteen durante el desarrollo del mismo.

Los mentores deberán estar cursando por lo menos 3º curso de su titulación o 2º ciclo para poder autorizar. Además se tendrán en cuenta los siguientes requisitos: curso, turno de mañana o de tarde, expediente académico, currículum vitae, etc.

Las funciones de cada uno de ellos serán las siguientes:

**PROFESOR-TUTOR:** profesor universitario que se encargará de informar, apoyar, asesorar y hará un seguimiento tanto del alumno-mentor como del alumno-mentorizado. Establecerá las reuniones (calendario, lugares y horas) con los mentores y la de los mentores con los mentorizados. Participará en la evaluación del proyecto y en su propia actuación, contribuirá a la coordinación y a la difusión del proyecto para animar a más profesores, etc.

**ALUMNO-MENTOR:** estudiante de los últimos cursos de la carrera, será tutor de varios estudiantes de primer curso de su propia titulación. Desarrollará competencias de asesoramiento y orientación desde su propia experiencia y conocimientos. Fomentará la participación del alumnado, asistirá a las reuniones, elaborará una memoria final, etc.

**ALUMNO-MENTORIZADO:** estudiante de primer curso que quiere recibir a lo largo del curso orientaciones en referencia a sus estudios, a la universidad y a los servicios que ofrece ésta: ayuda al estudio, elección de asignaturas, créditos, becas, alojamiento, servicios, tutorías, exámenes, biblioteca, actividades culturales y deportivas, temas administrativos y burocráticos, etc. Asistirá a las reuniones y entrevistas, desarrollará competencias sociales y profesionales, fomentará la participación entre los nuevos alumnos, participará en la evaluación del proyecto.

**COMISIÓN DE SEGUIMIENTO:** estará formada por la directora y dos técnicos del Instituto de Formación Permanente. Ejercerá de coordinadora-directora de los profesores-tutores. Sus miembros serán los encargados de formarles, asesorarles y ayudarles en todo lo relativo al proyecto. Convocarán reuniones, informarán a los Vicerrectorados del funcionamiento, animarán a los profesores a participar, elaborarán una memoria final, elegirán a los posibles mentores, asignarán cada mentor con los estudiantes de nuevo ingreso, evaluarán la actuación de los mentores y de los tutores, etc.

**COORDINADOR – MENTORES:** miembro de la Universidad que apoyará a los estudiantes-mentores. Convocará reuniones con los mentores, animará a los alumnos mediante campañas de difusión a que participen, informará al Instituto de Formación del Permanente y a los Vicerrectorados del funcionamiento, elaborará una memoria final, etc.

Se darán a lo largo del curso diferentes reuniones entre los miembros que participan en el proyecto:

- Alumno-mentor ---- Alumno-mentorizado: deberán mantener entrevistas personales, comunicación a través de la plataforma y reuniones cada 3 – 4 semanas.
- Alumno-mentor ---- Profesor-tutor: una vez al mes se reunirán para exponer todo lo que se ha ido haciendo: problemas, soluciones, actividades futuras, etc.
- Alumno-mentor ---- Coordinador-mentores: cada mes tendrá lugar una reunión donde pondrán en común todas las dificultades y posibles soluciones, desarrollo y funcionamiento de la actividad.
- Profesor-tutor ----- Coordinador-tutores: una vez al mes, se reunirán para ver el desarrollo del programa e ir introduciendo cambios.

Otro punto de apoyo será la plataforma de la Universidad de Burgos. Se configurará un portal donde tanto alumnos, como profesores y coordinadores mantendrán una comunicación. Es un sistema de “tutoría on-line” donde podrán hacer las consultas pertinentes además se podrá compartir información.

## REFERENCIAS

- BOU, J. F. (2007). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- BRICALL, J. M. (2000). *Universidad 2000 – Informe sobre la Enseñanza Superior en España*. Barcelona: CRUE.
- GUTIÉRREZ, C. (2004). *La deserción de los estudiantes. Un estudio exploratorio en la ULPGC*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- HERNÁNDEZ, V. (2006). *Universidad 2006. Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Proyecto Europa – Una enseñanza orientada al aprendizaje (2001). Universidad Politécnica de Valencia.
- VALVERDE, A. et Al. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La Mentoría como respuesta: El Proyecto SIMUS. REDES de EDUCACIÓN. [4-02-09]  
Disponible en: [www.redseduccion.net/proyectosimus.htm](http://www.redseduccion.net/proyectosimus.htm).
- VALVERDE, A. et Al. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. . [ versión electrónica]. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112. [ 4-02-09]  
Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049470>



# **VISIÓN CURRICULAR COMPARTIDA: UNA CONSTRUCCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE**

**Oviedo Yajaira, Castillo Nellys y Silva Elgis, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En los actuales momentos, al cierre de una década del siglo XXI signada por una sociedad del conocimiento, en la cual el tratamiento instrumental dado a la información mas allá de comunicar datos; exige trascender a la producción y reflexión en torno a ella. Significa conversión del conocimiento en factor crítico para el desarrollo productivo y social, que permita atender necesidades prioritarias para contribuir con el beneficio común de hombre y mujeres de la sociedad.

Este escenario implica un nuevo reto para la educación superior, adentrarse al servicio de la imaginación y la creatividad, lo cual representa promover una transformación curricular en los métodos para enseñar y aprender. Es necesario el tránsito de un arquetipo unidireccional de formación, donde los saberes recaen exclusivamente en el profesor y en la selección de contenido; a modelos más abiertos y flexibles que hagan frente a los retos expresos en la Declaración Mundial Sobre la Educación superior (1998), hacer presencia ante las nuevas oportunidades que abren entre otras las TIC para mejorar, transformar y recrear el saber.

Dar respuestas a estos retos implica fijar posición desde múltiples factores que se inician desde el currículo y sus respectivos componentes dinámicos hasta la vinculación con el contexto y sus controversias. Expresa comprenderlo a partir de una perspectiva critica que dignifique, la reflexividad, el diálogo, el compromiso y la responsabilidad de sus actos sociales.

Así tenemos, que “el desarrollo curricular se entiende como un sistema dinámico que se construye en un espacio social, profesional e ideológico” tal como lo expresan Castillo y Cabrerizo (2006: 8). Al respecto, cabe destacar que su punto de partida es el trabajo colaborativo de los diferentes colectivos que hacen su vida en la institución, su contribución vendrá dada por el conocimiento generado en la comunidad de trabajo.

Es innegable destacar que en nuestras instituciones de educación superior ha prevalecido la cultura organizativa académica dogmática, resistente a los cambios en sus misiones y propósitos. La dinámica de esta sociedad contemporánea demanda una ruptura para la organización universitaria en pro de poder subsistir en este mundo cambiante. Para todos es bien sabido que los diseños curriculares de la gran mayoría de nuestras instituciones latinoamericanas son incompatibles con la interdisciplinariedad, la globalidad y la visión holística del conocimiento.

Las transformaciones curriculares darán respuesta a estos desafíos a fin de alcanzar cambios sociales, científicos, tecnológicos y universales que propicien una visión a largo alcance en nuestras universidades. Estamos planteando la oportunidad de cambios que se traduzcan en reforma e innovación más allá de meras normativas prescriptivas sin ser consultadas con las fuerzas vivas institucionales.

Las reconceptualizaciones para aproximarnos a una nueva visión del currículo universitario en Latinoamérica estarán centradas en aspectos cruciales que atiendan a necesidades históricas reconocidas en el plano individual y social con claridad epistemológica y pedagógica acerca de sus implicaciones. Es tiempo de entender que el currículo no es un mero instrumento abstracto, sino “una construcción socio-cultural” Grundy (1994: 20), organizada a partir de prácticas humanas emergentes en un accionar investigativo que propicia la reflexión- acción de sus actos sociales, en ambientes democráticos, colaborativos impregnados de responsabilidad en la solución a problemáticas comunes.

En conjunción con esta problemática, merece especial atención la transformación curricular que viene ocurriendo desde el año 2006 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), pionera en la formación del docente venezolano. Este proceso representa una alternativa ante los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que se gestan a nivel nacional como internacional y en cierta forma atienden la necesidad de mejorar la calidad de vida con niveles de justicia social y equidad, tal como se manifiesta en el Documento de Proyecto de transformación y modernización del currículo de Pregrado en la UPEL, (2006: 4)

En esta normativa legal se establece la renovación del concepto de currículo a la luz de una construcción colectiva de apropiación de saberes; situación apremiante que permite enmarcar el escenario de transformación curricular descrito en esta investigación. Específicamente las construcciones empíricas que se plasman en las presentes ideas son emergentes de los discursos de los docentes adscritos al Departamento de Formación Docente del Instituto Pedagógico Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa (IPB), decanato adscrito a la universidad.

Los testimonios expuestos por los actores expresan la disposición y el compromiso con una problemática institucional que debe ser abordada bajo una construcción colectiva en la cual tiene cabida la dialogicidad, reflexividad, consenso y compromiso. Al respecto es pertinente

reflejar los siguientes argumentos que representan el referente empírico para aproximarnos al ámbito de interés. La profesora Ana (2006) expresa:

*... A pesar de que en el Documento Base (1996) se señala que la estructura curricular asumida está articulada para la formación del profesional docente existe un desfase entre los mismos componentes, lo cual se evidencia en la ausencia de una verdadera discusión, promoción y difusión de este documento hacia la comunidad upelista...*

Es relevante la preocupación de este actor social al destacar y justificar la transformación curricular de la UPEL en virtud de atender a exigencias de un mejor perfil del docente venezolano así como también a reivindicar su participación en este proceso como voz protagónica de cambios profundos. En igual sentido, destacamos argumentos a lo largo de la puesta en marcha del proceso de transformación curricular atinentes a la búsqueda de participación colectiva; siendo a saber lo expresado por el profesor José (2007):

*... El currículo diseñado desde cuatro paredes no es más cónsone con la realidad, sería pertinente incluir en los conversatorios a representantes estudiantiles de diferentes especialidades...*

Más allá de la representación docente, se precisa que los estudiantes también conforman colectivos sociales que hacen vida en nuestra universidad y que por ende deben aportar sus argumentos para enriquecer esta transformación curricular. En consonancia a tal planteamiento atendamos a la profesora María (2007):

*...Esta construcción debe tomar en cuenta la interpretación del estudiante, observador directo del proceso educativo real.*

Cabe acotar que toda transformación curricular amerita del compromiso y la actitud de sus protagonistas para atinar con cambios profundos desde posicionamiento histórico; al respecto valdría concretar lo expresado por Correa (2004):

*...La historia nos ha demostrado que la educación tiene sus propias peculiaridades, las cuales están en consonancia con el régimen económico, social imperante y el fenómeno de la subjetividad humana; el cual debe estudiarse en el contexto socio-cultural donde se desarrolla el sujeto... (p.63)*

Merece especial atención las construcciones intersubjetivas que tienen como escenario el contexto particular compartido, haciendo una dinámica para reflexiones y construcciones ontoepistémicas que trascienden a cambios y transformaciones sentidas por sus actores. Nos encontramos en nuevos horizontes paradigmáticos para sentar posturas en tan controvertida temática como es el currículo sustentado en un compromiso investigativo de los actores sociales del Departamento de Formación Docente.

Deliberadamente expresamos posturas y perspectivas metodológicas emergentes de nuestra realidad para aproximarnos a comprender este proceso de Transformación y Modernización del Currículo Universitario de la UPEL IPB. Las intencionalidades emergentes en este estudio obedecen a sistematizaciones y construcciones muy particulares y que por ende pueden converger o divergir con respecto al proceso macro curricular institucional.



## **2. ABORDAJE METODOLÓGICO**

La investigación en construcción tiene su sustentación teórica en la perspectiva crítica del currículo, desde la cual intentamos resolver la oposición entre teoría-práctica; exponiendo espacio para la praxis como actividad informada y sustentada en teoría que en virtud de la autorreflexión modifica la base del conocimiento que la informa y somete a revisión permanente.

En esta perspectiva curricular el espacio para la creación de significados tiene un lugar especial, poniendo su eje en potenciar la emancipación de los actores sociales para la conducción responsable de sus acciones. Desde el plano ontoepistémico la realidad institucional es socialmente construida y supone como lo expresa Freire (1985: 31), el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.

La teoría crítica aplicada al currículo postula la racionalidad dialéctica, problematizadora, discursiva y negociadora, descrita como espacio para dar cabida al método de la interpretación por parte de los actores sociales para llegar a comprender los fenómenos sociales. Específicamente los docentes “ipebistas” como actores protagonistas de la transformación curricular serán los llamados a promover cambios a partir de construcciones donde prima la negociación y el consenso.

Esta contextualización del currículo tiene cabida para la metodología de la investigación-acción asumida como forma de búsqueda autorreflexiva con participación de las comunidades en las decisiones curriculares (Kemmis, 1988). Su importancia radica en establecer la comprensión de las prácticas sociales o educativas, para permitir analizar las acciones de los actores sociales y comprender el abordaje teórico de los problemas cotidianos generados en el ámbito universitario.

Estos fundamentos teóricos reflejan el accionar de la metodología asumida por los docentes “upelistas” durante la trayectoria de la transformación curricular que estamos vivenciando en nuestra universidad.

### **2.1. Contexto y Actores Sociales**

Reflexionar, interpretar y transformar el currículo implica el consenso y participación de todos los involucrados en el diseño, así también expresa la conjugación de saberes y haceres que hacen posible acciones contundentes a transformar la realidad educativa. Al respecto Martínez (2004) interpreta que la investigación-acción esta llamada a encontrar soluciones a problemas que emergen en nuestra realidad cotidiana.

Bajo este argumento sostenemos que el contexto en el cual se inserta esta investigación no concluida en su fase de diseño y ejecución de acciones, corresponde al Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela. Los actores sociales lo conforman los 120 docentes adscritos al Departamento de Formación Docente en la figura de personal ordinario y contratado.

## **2.2. Diseño de la Investigación**

La investigación-acción en construcción se asume bajo la modalidad colaborativa que atiende las siguientes frases propuestas por Kemmis y Mc Taggart (1988):

### **Fase 1: La Observación, Diagnóstico y Reconocimiento de la Situación Ideal.**

Esta fase transcurrió a partir de Mayo del 2006 hasta Noviembre 2008, desarrollada en diferentes encuentros propicios para debatir y reflexionar sobre los procesos de transformación curricular. El análisis consistió en interpretar las visiones, actitudes y creencias de los actores sociales (docentes) en su relación a los momentos y fases que transcurrían a nivel de Rectorado y otros Decanatos Institucionales.

En el transcurrir de los diversos encuentros emergían testimonios como:

...Todos los componentes en el perfil del docente son importantes por lo tanto debe existir una verdadera empatía entre las diferentes personas que conforman el entorno upelista, a saber: Autoridades, Jefes de Departamento, Docentes y Alumnos...

...Se han hecho críticas al currículo y no se cambia nada, no podemos convertirnos en tecnócratas, ha perdido la perspectiva de la condición humana de formarnos como humanos, docentes para formar a otros...

Es evidente que los actores sociales estuvieron dispuestos a abocarse a realizar cambios trascendentales en la formación inicial del docente venezolano con la finalidad de dar respuestas a los cambios sociales, políticos y económicos de la realidad nacional e internacional. Esta presente la inquietud de dimensiones históricas del conocimiento a partir de los valores de la razón, libertad y humanidad.

Estas construcciones permitieron argumentar diferentes aristas al área problemática, las cuales fueron aunadas a otros encuentros suscitados en cada fase de la transformación curricular a nivel macro institucional.

Destacamos que en los respectivos “grupos de discusión” del Departamento de Formación Docente del IPB, se obtuvieron premisas que serán interpretadas en posteriores páginas.

### **Fase 2: La Planificación, Diseño y Desarrollo de un Plan de Acción.**

En el transcurso de los años 2006-2007 y primer semestre del 2008 se planificaron acciones contundentes a:

-Describir características y rasgos del perfil del docente a formar por la institución. Septiembre 2007.

-Aproximación a diseñar la dimensión pedagógica como eje vertebral del Departamento de Formación Docente. Mayo 2008.

-Construir colectivamente un enfoque curricular basado en competencias. Noviembre 2008.

En los actuales momentos febrero 2009, se ejecutan acciones tendentes a lograr el perfil genérico y específico que sustentaran el enfoque por competencias asumido en construcciones colectivas.

### **Fase 3: Ejecución y Evaluación del Plan de Investigación.**

Esta fase ha sido orientada en función de los encuentros planificados con los docentes, estas construcciones se reflejan en los respectivos instrumentos utilizados para recabar la información de éstos. Los respectivos registros de campo develan los significados aportados que permitieron a las co-investigadoras aproximarnos a interpretar una concepción curricular muy propia para el Departamento de Formación Docente.

Es destacable la importancia del carácter cíclico de la investigación-acción por cuanto permitió atender la recursividad en la evaluación de los procesos vividos y por ende detenernos en definir nuevamente acciones tendentes a clarificar una definición del currículo bajo el enfoque por competencias.

El proceso de categorización de la información permitió la interpretación de los testimonios y convertirlos en los hallazgos preliminares que presentamos en este estudio.

### **Fase 4: Valoración de los Resultados del Proyecto de Investigación-Acción.**

Esta fase no ha concluido por cuanto actualmente están en desarrollo acciones tendentes a la construcción de enfoques curriculares y perfiles.

#### **2.3. Estrategias Para Abordar la Información**

Las técnicas de investigación asumidas en estas primeras fases de Diagnóstico y Planificación del Plan de Acción fueron los grupos de discusión, la observación participante y los registros diarios de campo.

La información emergente en estas técnicas fue recabada en los respectivos diarios y testimonios focalizados para su posterior análisis e interpretación tal como lo expresa González y Hernández (2000: 13), “es un proceso interactivo o recursivo y busca la comprensión de experiencias vividas”.

Para la categorización de los testimonios asumimos el modelo Glater propuesto por González y Hernández (Ob.cit.), el mismo refiere a la puesta en marcha de códigos, temáticas y categorías emergentes por las co-investigadoras.

#### **2.4. Análisis e Interpretación de la Información**

El encuentro realizado en Noviembre 2008 bajo la adscripción del Departamento de Formación Docente, contó con la asistencia del personal Docente contratado y ordinario de las diversas áreas que lo conforman, tales como el área de Ciencia de la Conducta, Tecnología y Teoría educativa.

El conversatorio tuvo como propósito: Generar un cuerpo de elementos teóricos sobre el Currículo por competencia a partir de una construcción colectiva.

### **3. PREMISAS**

Al inicio del mismo tomaron la palabra los docentes asistentes para dar su opinión acerca de las premisas que de alguna manera representaban su concepción acerca del proceso de transformación y modernización curricular desarrollado por nuestra universidad.

Entre éstas tenemos:

- \* Consideración del enfoque por competencia deslastrado del enfoque Neoliberal.
- \* Corroboración del hecho educativo en el cual la educación no es vista como una empresa. Debe vincularse con lo humanístico-social para impactar la realidad social.
- \* Cuestionamiento a elementos desvirtuadores de la misión docencia-extensión-investigación que se orienta a la preparación empresarial caso pasantes de educación en educación.
- \* Visión en los lineamientos para la transformación curricular la evidencia del peso de la imposición
- \* Precisan falta de compromiso en la acción docente.
- \* Presencia del desarrollo de un discurso somero sobre un enfoque por competencias.
- \* Requerimiento de una Línea Estratégica para el accionar (atrevimiento).

#### **3.1. Sistematización de la Visión Departamental sobre el Currículo por Competencias**

Los aportes son producto de las reflexiones y el capital cultural de los docentes del departamento. Seguidamente se muestran las categorías emergentes en su discurso durante los intercambios que se dieron durante la actividad:

<b>Categorías emergentes</b>	<b>Interrogantes</b>	<b>Aportes</b>
<b>Visiones del Currículo</b>	<p>*¿De qué tipo de competencia estamos hablando y bajo qué enfoque?</p> <p>*¿Es posible “crear” un currículo con todos los principios que subyacen en el documento con la estructura Administración de la UPEL?</p> <p>*¿Estamos dispuestos a cambiar administrativamente para entrar en una inter, intra y transdisciplinariedad?</p> <p>*¿Cómo ser coherentes en nuestras acciones y lo que proponemos como universidad?</p> <p>*¿Hemos estado discutiendo para no formar docentes tecnócratas?</p>	<p>El enfoque curricular debe trascender de su orientación tecnicista para atender una visión humanística inserta en las políticas educativas del estado venezolano</p> <p>Propuesta de un currículo basado en condiciones de carácter socio-contextuales.</p> <p>El currículo formador de docentes debe emprender la construcción del conocimiento más allá de ser un documento normativo.</p> <p>El enfoque por competencias más que una habilidad, es “un hacer con reflexión”, que implica la comprensión y la actitud.</p> <p>Es posible diseñar competencias más genéricas que le permitan al futuro docente actuar en contextos reales con pertinencia.</p> <p>Un currículo basado en virtudes y los principios del aprender a relacionar la teoría con la práctica.</p>

<b>Fuentes</b>	<p>*¿Cómo plantear en el currículo, por donde empezar para que el docente pueda ver esa postura ontológica y epistémica?</p> <p>*¿Cómo tengo capacidad para interactuar en el contexto de la Universidad, en la comunidad?</p> <p>*¿Cómo evaluar por competencias desde lo conceptual?</p>	<p>Pensamiento sistemático en la organización.</p> <p>Políticas de Estado.</p> <p>Un currículo sustentado en la demanda social, la necesidad de profesionales “óptimos” y la investigación.</p> <p>Voces de los actores.</p> <p>Construcción filosófica desde lo social.</p> <p>Un currículo que orienta cómo vamos a emprender la construcción del conocimiento, aclara su construcción ontoepistemológica.</p>
----------------	--	--

<b>Modelo Pedagógico.</b>	<p>*¿Formamos un maestro para qué?</p> <p>*¿Cuál es la incongruencia?</p> <p>*¿Competencias para el claustro o fuera de la Universidad?</p>	<p>Un modelo pedagógico que explique la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva multidimensional, que permita aproximarse a la no presencialidad.</p> <p>Se requiere un cambio en la práctica pedagógica, evaluarla desde la cultura moderna.</p> <p>Contemplar lo andragógico.</p> <p>Un modelo pedagógico orientado a “formar para enseñar a pensar”, considerando los procesos cognitivos y lo afectivo.</p>
---------------------------	---	--

#### 4. HALLAZGOS

El discurso de los actores sociales del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB se centra en explicar lo que “no debe ser” el enfoque curricular, más sin trascender en la sustentación teórica del mismo, sin embargo reiteradamente se expresa una visión centrada en las dimensiones técnicas y humanísticas coincidiendo en la necesidad de superar la orientación tecnicista por una humanista social.

Los testimonios aportados se acercan al enfoque del currículo por competencias como una habilidad para “el hacer con reflexión” que implica la comprensión y la actividad. Asimismo debe atender a virtudes y principios de aprender a relacionar la teórica con la práctica.

##### 4.1. El Accionar

Desde los hallazgos se establece como orientación hacia la toma de decisiones colectivas, la necesidad de compartir lo encontrado como nudo desencadenante de acciones que han de emprenderse sobre la base de la reflexión y el consenso de los docentes del departamento, lo que nos compromete a establecer un plan de acción también en colectivo. Entre las acciones se sugieren:

Encuentros con las diversas áreas con el fin de dar tratamiento del enfoque por competencia. Definición del dominio de competencia pedagógica.

#### REFERENCIAS

- CASTILLO, S Y CABRERIZO, J (2006). *Formación del Profesorado en Educación Superior*. Madrid: Mc Graw Hill.
- CORREA DE MOLINA, C. (2004). *Currículo Dialógico, Sistemático e Interdisciplinar. Subjetividad y Desarrollo Humano*. Bogota. Cooperativa Editorial Magisterio.
- FREIRE, P (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid Siglo XXI.
- GONZÁLES DE F. G. Y HERNÁNDEZ t. (2000). *Análisis e Interpretación de la Información en la Investigación Cualitativa*. UPEL-IPB. Subdirección de Extensión. Barquisimeto.
- GRUNDY, S (1994). *Producto o Praxis de Currículo*. Madrid. Ediciones Morata.
- GUZMÁN, M Y ROLANDO PINTO (2004). *Ruptura Epistemológica en el saber Pedagógico: La Resignificación del Episteme Curricular*. Theoria (Revista Electrónica) Disponible en: <http://ubiobio.cl/theoria/> Vol 13. 121-131 (consulta: 2008/ Noviembre/ 10)
- KEMMIS, S Y MC TAGGART, R (1988). *Cómo Planificar la Investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- MARTÍNEZ, M. (2004). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. México: Trillas.
- UNESCO (1998) *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. (Documento en línea) Disponible en: [http://www.org/education/educ/wceh/declaration\\_spahm](http://www.org/education/educ/wceh/declaration_spahm) (consulta: 2008/ Noviembre/ 08)
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de docencia (2006) Lineamientos que orientan el Proceso de Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL. Caracas: Autor

# **LA TRANSMISIÓN DE VALORES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LOS CENTROS DE FORMACION DE PROFESORADO DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

**Emilio Miraflores Gómez y María Cervel Nieto,**  
*Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”*

Si planificas para un año, siembra trigo;  
si planificas para una década, planta árboles;  
si planificas para una vida educa personas.  
(Kwan - Tzu, 300 a. c.)

## **1. INTRODUCCIÓN**

Si tenemos en cuenta las palabras de Kwan – Tzu, está claro que la vida docente no termina en las primeras etapas de formación de los alumnos, sino que el ámbito universitario es otra fase más para la formación y educación de personas; y si esta formación va dirigida a futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, se hace todavía más acuciante dicha ayuda y acción tutorial, pues necesitan de puntos referenciales de actuación.

La principal justificación de la investigación es la realidad profesional en la que nos hallamos inmersos y la preocupación constante por la excelencia en nuestra labor como profesores, teniendo en cuenta que los alumnos universitarios serán futuros profesores de niveles educativos básicos (Educación Infantil y Primaria), pero con una trascendencia futura relevante. De ahí, el interés por comprobar si desde los Centros de Formación de Profesorado, estos futuros maestros han captado y percibido la transmisión de valores, a partir de la acción docente y tutorial de sus profesores respectivos.

La acción tutorial es una de las competencias, además de la docencia e investigación, que el profesorado universitario ha asumido como parte de su labor docente. Pero, *¿qué es y qué supone la acción tutorial universitaria?* Incluso, *¿cuál es la misión del tutor*



*universitario?* En palabras de M<sup>a</sup> Teresa Alañón (2000: 39), la acción tutorial “es aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas”. Por lo tanto, el docente tiene unas misiones, más allá de la pura transmisión de conocimientos, que forman parte de su labor educativa, que es la función de la acción tutorial<sup>1</sup>.

*¿Qué relación existe entre la acción tutorial universitaria y la educación en valores?* El profesor universitario lo quiera o no, transmite valores a través de su currículo oculto, que influye e impregna a los alumnos de forma positiva o negativa en función de la proyección dada por el profesor. “El currículo oculto juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (Torres, 1991: 10). Por lo tanto, la transmisión de conocimientos de formación para la vida profesional, implica una ética y unos valores en función de la materia que se imparta, pues la propia vida profesional lleva consigo un conjunto de relaciones humanas, donde los valores fluyen inexorablemente.

Los objetivos de la investigación son:

- Analizar la percepción del alumnado, sobre la posible transmisión de valores de sus profesores, a través de la acción docente y tutorial, en los Centros de Formación de Profesorado de la Comunidad de Madrid.
- Conocer la posible transmisión de valores de los profesores, a partir de los datos arrojados sobre su perfil personal mediante la acción docente y tutorial.
- Realizar un análisis comparativo de datos, entre la percepción de los alumnos, sobre los valores recibidos de sus profesores, y las posibles diferencias en relación a la opinión de los profesores y los datos testados en ellos.
- Generar unas pautas o propuestas de mejora en el proceso de docente y de tutorización a partir del análisis y discusión de los datos arrojados por la investigación.

Las hipótesis de trabajo son:

- a) Los alumnos de Magisterio de los Centros de Formación de Profesorado de la Comunidad de Madrid perciben una transmisión de valores de sus profesores a partir del análisis del perfil del profesor.
- b) La consideración de los alumnos, en relación a los valores recibidos, puede diferir sobre la opinión de los profesores, en relación a los valores transmitidos.
- c) Los datos obtenidos de la investigación procuran unas pautas de mejora en los procesos de docencia y tutorización.

## **2. MARCO METODOLÓGICO**

### **2.1. Selección de la Muestra**

---

<sup>1</sup> Esta función viene definida por cuatro parámetros clave: guía de incorporación al medio universitario (primeros cursos), apoyo académico, orientación y atención a las necesidades personales y orientación profesional (Feixas, 2001: 30; Alañón, 2000: 59-61).

La investigación se lleva a cabo en los siguientes Centros de Formación de Profesorado (Escuelas de Magisterio) de la Comunidad de Madrid: *Centro de Estudios Superiores "Don Bosco"* (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid); *Centro Superior de Estudios Universitarios "La Salle"* (adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid); *Centro Universitario Villanueva* (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid); *Escuela Universitaria "Cardenal Cisneros"* (adscrita a la Universidad de Alcalá); *ESCUNI* (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid); *Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá*; *Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela*; *Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*; *Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*.

Se trata de un estudio transversal, basado en la técnica de muestreo *no probabilístico invitado o "a propósito"* (Mc Millan, 2005: 142-143; Rubio y Varas, 1999: 301).

Partiendo de una muestra inicial de profesores de N=928, nos determinó una población real de alumnos participantes de N=13706. Todos los profesores y alumnos pertenecen a los estudios de Magisterio en sus distintas especialidades. El estudio, finalmente, ha sido realizado con una población de 153 profesores (16,48%) y 5253 alumnos (38,32%).

## 2.2. Metodología de la investigación

Es investigación cuasi-experimental *EX POST FACTO* (Mc Millan, 2005). Por lo tanto, la información recogida de variables ya adquiridas, tiene como finalidad la determinación de disparidad entre los grupos de análisis.

## 2.3. Técnicas de investigación

Las pruebas aplicadas son:

- Profesores: cuestionario de valores interpersonales (SIV) de L. V. Gordon<sup>2</sup>; cuestionario específico (instrumento elaborado para la investigación)<sup>3</sup>; preguntas de respuesta abierta.
- Alumnado: cuestionario específico (instrumento elaborado para la investigación).

## 2.4. Procedimiento y temporalización

El proceso de investigación consta de cuatro fases bien diferenciadas:

- *Recogida de información y fundamentación teórica*. Llevada a efecto durante los meses de Noviembre de 2006 hasta Octubre de 2007.
- *Elaboración del proyecto y validez del proyecto de investigación*. Realizado durante los meses de Febrero a Octubre de 2007.
- *Recogida de datos de profesores y alumnos*. Durante los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre de 2007 se contactó con los directivos y profesores de los centros. El proceso de recogida de datos se realizó durante el transcurso de los meses de Enero hasta Mayo de 2008.

<sup>2</sup> TEA (1978). *Cuestionario de valores interpersonales*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. (Permite verificar el grado de sinceridad del profesorado).

<sup>3</sup> Modificado del "Cuestionario de Autodiagnóstico" de Román, J. M. y Pastor, E. (1979).

- *Etiquetado y grabación de datos, análisis de datos, descripción de resultados, discusión de los resultados y conclusiones.* Desde Junio de 2008 hasta Junio de 2009.

## 2.5. Medios técnicos utilizados

Los medios técnicos a utilizar para los procesos de la investigación son: *programa informático SPSS 15.0 para Windows* (tratamiento estadístico de datos); *programa informático QSR Nudist 6 (versión en inglés) para Windows* (identificación y clasificación de palabras clave de las preguntas de respuesta abierta); *test y pruebas comentados en el apartado de técnicas de investigación.*

## 3. RESULTADOS DEL PROYECTO PILOTO

Se exponen algunos resultados del proyecto piloto (los más significativos) realizado en el Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”. El resto de resultados serán presentados en próximas ediciones, una vez se haya publicado la tesis doctoral.

La muestra de alumnos fue suficientemente amplia y representativa (N=1731) en relación a las especialidades de Magisterio, Educación Social y Psicopedagogía. Fueron testados n=1002 (57,88 %). La muestra de profesorado (N= 73) para el análisis fue de n=40 (54,8%).

MUESTRA DE ALUMNOS	
ESPECIALIDADES	NÚMERO
EDUCACIÓN INFANTIL	278
EDUCACIÓN PRIMARIA	105
LENGUA EXTRANJERA	66
EDUCACIÓN FÍSICA	291
EDUCACIÓN MUSICAL	39
EDUCACIÓN ESPECIAL	33
AUDICIÓN Y LENGUAJE	56
EDUCACIÓN SOCIAL	59
PSICOPEDAGOGÍA	75
<b>NÚMERO TOTAL</b>	<b>1002</b>

Tabla 1. Número de alumnos por especialidades

Los objetivos e hipótesis del proyecto piloto son los mismos que se hayan expuestos en la introducción de este documento

El cuestionario consta de tres partes: *Del ítem 1 al 8* – datos generales (curso, grupo, especialidad, sexo, años, etc.); *del ítem 9 al 38* – Cuestionario de valores (identificación del conocimiento sobre los valores); *del ítem 39 al 75* – Cuestionario de diagnóstico (identificación de las capacidades de los profesores).

RESULTADOS DE ALUMNOS Y PROFESORES SOBRE EL CUESTIONARIO DE VALORES – Del ítem 9 al 38		
	ALUMNO	PROFESOR

<b>1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ligeramente de acuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
9.- Los valores son disposiciones o actitudes de la persona que forma parte de nosotros gracias a la experiencia emotiva y personal de la vida.	4,00	4	4,00	4
10.- Los valores sólo se adquieren en edades tempranas.	2,00	2	2,00	2
11.- Los valores se transforman en virtudes gracias al hábito de la práctica.	4,00	4	4,00	4
12.- La virtud es la disposición constante para obrar el bien.	4,00	4	4,00	4
13.- El valor es el concepto teórico y la virtud es el concepto práctico.	3,00	3	4,00	4
14.- Los valores son cualidades no adquiridas por que sí, sino que necesitan de una práctica.	4,00	4	4,00	4
15.- Los valores forman parte de nosotros y son transmitidos a través del currículo oculto.	4,00	4	4,00	4
16.- Gracias a los recursos didácticos y pedagógicos, los profesores podemos enmascarar el déficit que tenemos en ciertos valores.	4,00	4	3,00	2
17.- Estamos adquiriendo valores de los demás, constantemente.	4,00	4	4,00	4
18.- La universidad no tiene por qué formar en valores a sus estudiantes.	2,00	2	1,00	1
19.- La personalidad no es un factor importante en la transmisión de valores.	2,00	2	2,00	2
20.- La familia no es el único referente en la adquisición de valores.	4,00	4	4,00	4
21.- Los valores se adquieren constantemente a lo largo de nuestra vida.	5,00	5	5,00	5
22.- La personalidad es un factor importante en la adquisición de valores.	4,00	4	4,00	4
23.- Los Centros de Formación de Profesorado tienen que formar en valores a sus estudiantes.	4,00	4	5,00	5
24.- El profesor es un referente para los alumnos en la adquisición de valores.	4,00	4	5,00	5
25.- La autoestima es la valoración generalmente positiva de sí mismo.	4,00	4	4,00	4
26.- Autenticidad significa ser fiel a las convicciones personales.	4,00	4	4,00	4
27.- La convivencia es un valor poco importante en la enseñanza universitaria.	2,00	2	1,00	1
28.- Empatía significa la identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo o situación del otro.	4,00	4	4,00	4
29.- La iniciativa es una cualidad valorada positivamente en el alumno.	4,00	4	4,00	4
30.- Justicia significa dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece.	4,00	4	4,00	4
31.- Generosidad significa anteponer el decoro a la utilidad o interés.	4,00	4	4,00	4
32.- La laboriosidad es un valor que se muestra o se da en determinados momentos.	3,00	3	3,00	3
33.- El orden significa la buena disposición de las cosas entre sí y no tiene sentido cuando se refiere a aspectos de la persona.	2,00	2	2,00	2
34.- El respeto es el miramiento, consideración o deferencia a los demás.	4,00	4	4,00	4
35.- La responsabilidad es un valor que se adquiere por obligaciones o compromisos adquiridos.	4,00	4	3,50	4
36.- Sinceridad significa expresarse libremente y sin fingimiento.	4,00	4	4,00	4
37.- Una persona sociable es aquella que le gusta el trato con los demás, pero sólo con las personas que le caen bien.	2,00	2	2,00	2
38.- La tolerancia es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.	5,00	5	4,00	4

Tabla 2. Resultados de alumnos y profesores sobre el Cuestionario de Valores.

<b>RESULTADOS DE ALUMNOS Y PROFESORES SOBRE EL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO – Del ítem 39 al 75</b>							
Valoración de 1 a 5 – siendo el 1 la puntuación de menor valor y el 5, la puntuación de mayor valor. El alumno puntúa al profesor y el profesor se puntúa a sí mismo.  Nivel de significación: < 0,05 – hay diferencias significativas y opinan diferente. >0,05 – No hay diferencias significativas y opinan parecido o igual.	ALUMNOS			PROFESORES			Nivel Significación
	Me dia	Me diana	Mo da	Me dia	Me diana	Mo da	
39.- ¿Está capacitado para las relaciones humanas?	4,01	4,00	5	4,08	4,00	4	0,702
40.- ¿Tiene facilidad para el trato con los demás?	3,98	4,00	4	3,80	4,00	4	0,134
41.- ¿Tiene capacidad de entrega?	3,92	4,00	5	4,22	4,00	4	<b>0,010</b>
42.- ¿Sabe decir “no” a alguna situación planteada por los alumnos con respeto y delicadeza?	3,80	4,00	4	3,75	4,00	4	0,716
43.- ¿Es una persona intuitiva y sensible para captar las situaciones que se generan en el aula?	3,57	4,00	4	3,95	4,00	4	<b>0,001</b>
44.- ¿Es capaz de ponerse en el lugar de los alumnos?	3,59	4,00	4	4,03	4,00	4	<b>0,000</b>
45.- ¿Está capacitado para las relaciones personales con los	3,83	4,00	4	4,08	4,00	4	<b>0,021</b>

alumnos?							
46.- ¿Tiene interés por los problemas sociales y humanos?	3,99	4,00	5	4,43	4,00	4	<b>0,000</b>
47.- ¿Tiene sentido del humor?	3,68	4,00	5	3,75	4,00	4	0,659
48.- ¿Es capaz de establecer amistad fácilmente con los alumnos?	3,54	4,00	4	3,58	3,50	3	0,812
49.- ¿Es una persona disponible y abierta a las consultas de los alumnos?	3,97	4,00	5	4,33	4,00	4	<b>0,000</b>
50.- ¿Sabe trabajar en equipo con otros profesores compañeros?	3,87	4,00	4	4,05	4,00	4	0,187
51.- ¿Le consideras una persona paciente con los alumnos?	3,85	4,00	5	3,95	4,00	4	0,442
52.- ¿Tiene una actitud comprensiva ante los problemas de los alumnos?	3,79	4,00	5	4,18	4,00	4	<b>0,000</b>
53.- ¿Existe una fidelidad entre sus ideas, palabras y acciones?	4,00	4,00	5	4,33	4,00	4	<b>0,001</b>
54.- ¿Le consideras un profesor ordenado y sistemático?	3,88	4,00	5	3,98	4,00	4	0,419
55.- ¿Es puntual en su trabajo como profesor?	4,18	4,00	5	4,30	4,50	5	0,362
56.- ¿Es generoso con los alumnos?	3,73	4,00	4	4,03	4,00	4	<b>0,025</b>
57.- ¿Le consideras una persona justa?	3,84	4,00	4	4,05	4,00	4	<b>0,044</b>
58.- ¿Trata con tacto y “mano izquierda” a los alumnos?	3,64	4,00	4	3,80	4,00	4	0,210
59.- ¿Acepta todas las críticas negativas de los alumnos?	3,51	4,00	4	3,68	4,00	4	0,165
60.- ¿Es colaborador sin reservas?	3,70	4,00	4	3,88	4,00	3	0,223
61.- ¿Acepta bien sus propias limitaciones?	3,79	4,00	4	3,78	4,00	4	0,896
62.- ¿Le consideras respetuoso con los alumnos?	4,17	4,00	5	4,43	4,00	4	<b>0,008</b>
63.- ¿Le gusta su trabajo?	4,39	5,00	5	4,68	5,00	5	<b>0,002</b>
64.- ¿Es ordenado en su vida profesional?	4,09	4,00	5	4,08	4,00	4	0,877
65.- ¿Le consideras una persona con iniciativa para hacer cosas?	3,98	4,00	5	4,20	4,00	4	0,058
66.- ¿Realiza su trabajo con alegría?	3,69	4,00	5	4,28	4,00	5	<b>0,015</b>
67.- ¿Le consideras una persona responsable y comprometida?	4,15	4,00	5	4,63	5,00	5	<b>0,000</b>
68.- ¿Es una persona que tiende a dar confianza?	3,74	4,00	5	4,05	4,00	4	<b>0,016</b>
69.- ¿Es justo con los trabajos de los alumnos?	3,77	4,00	4	4,15	4,00	4	<b>0,000</b>
70.- ¿Cambia de actitud ante las sugerencias de los alumnos?	3,44	4,00	4	3,75	4,00	4	<b>0,007</b>
71.- ¿Se vanagloria a sí mismo?	2,77	3,00	3	3,93	4,00	4	<b>0,000</b>
72.- ¿Cómo valoras su tolerancia respecto a los alumnos?	3,91	4,00	4	4,08	4,00	4	0,139
73.- ¿Tiene inquietudes de perfeccionamiento profesional?	3,95	4,00	5	4,22	4,00	5	<b>0,039</b>
74.- ¿Le consideras una persona totalmente sincera con los alumnos?	3,96	4,00	5	4,18	4,00	4	0,079
75.- ¿Cómo valoras su trabajo como profesor-tutor?	3,78	4,00	5	3,75	4,00	4	0,795

Tabla 3. Resultados de los alumnos del cuestionario de diagnóstico (del ítem 39 al 75) y niveles de significación a partir de la Prueba T-Student para muestras independientes.

#### 4. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES DE FUTURO

A raíz de los datos obtenidos y de la discusión de los mismos, las conclusiones del proyecto piloto fueron:

- Se cumple la hipótesis sobre la percepción del alumnado del CES Don Bosco, en relación a la transmisión de valores por sus profesores-tutores, a través de la acción tutorial y su quehacer diario.
- Los alumnos y los profesores testados del CES Don Bosco, tienen un conocimiento adecuado del significado de los valores y su transferencia a la práctica.
- Los alumnos y profesores testados del CES Don Bosco, tienen claro que la universidad debe formar en valores a sus estudiantes y que la personalidad del profesor es un factor clave en la transmisión de dichos valores.
- Los alumnos y profesores tienen una percepción muy parecida entre lo que los profesores transmiten y lo que los alumnos reciben de ellos. Y en su caso, cuando existen diferencias, coinciden en aspectos muy personales del profesorado y que el alumnado, por desconocimiento o falta de implicación personal con el profesor, no puede saber.
- El cuestionario de valores interpersonales de L. V. Gordon ratifica la disposición del profesor-tutor en cuanto a las posibilidades de proyección y transmisión de valores en la generalidad de las variables que determina el test.

- El alumnado muestra insatisfacción en relación al número de tutorías grupales efectuadas por el profesor tutor. Igualmente, la consideración del alumnado respecto del profesorado difiere claramente en el uso de la tutoría virtual a través del correo electrónico, donde la mayoría del profesorado si considera que se realicen y la mayoría del alumnado no considera que se realicen. Por último, la realización de tutorías individuales es avalada por la mitad del alumnado y profesorado.

Como orientaciones de futuro, el estudio generó unas expectativas de mayor envergadura:

- La aplicación metodológica de este estudio piloto a una tesis doctoral donde se implicarán los nueve centros universitarios de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de recoger el sentir general del profesorado y del alumnado sobre la percepción en la transmisión de valores a través de la acción tutorial.
- La mejora del estudio realizado, gracias a un análisis de los valores de los alumnos como punto de partida y referente comparativo de sus expectativas, frente a los profesores tutores. Es decir, conocer los valores que tienen adquiridos los alumnos, permitiría saber con mayor exactitud la posible incidencia de los valores transmitidos por sus profesores tutores.
- Generar investigaciones para formular nuevos modelos de acción tutorial, basados en la transmisión de valores como punto de referencia en la formación de futuros educadores de niños en la etapa de Educación Primaria.
- Investigaciones sobre la acción tutorial a través de las nuevas tecnologías. Hemos comprobado que la percepción del profesor, respecto del alumno, es distinta en cuanto al uso del correo electrónico en el desempeño de la acción tutorial. Es un punto de referencia clave en los procesos de cambio que se generan en el Espacio Europeo de Educación Superior hoy día.
- Y por último, el estudio de fórmulas en la formación del profesorado y del alumnado de Magisterio, en el ámbito de la axiología, creando un efecto positivo en la sociedad del futuro.

## **5. ALGUNAS CONSIDERACIONES**

Presentamos esta comunicación al XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa en la ciudad de Huelva (España), con el objetivo primordial de invitar a la reflexión sobre la importancia de la formación en valores, no sólo de los estudiantes de los Centros de Formación de Profesorado, sino también del profesorado universitario, como modelo de los futuros profesionales de la Educación Primaria. En función de las conclusiones que arrojen los datos analizados en la tesis doctoral, continuaremos conformando un discurso propio sobre el tema, cuyo fundamento teórico se proyectará en la elaboración de metodologías aplicadas a la educación en valores en la universidad. Es un reto que llevaremos a cabo con alegría, humildad, paciencia y perseverancia.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALANÓN, M<sup>a</sup> T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la U.P.M.* Madrid: U.P.M.

- BANDURA, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BUXARRAIS, R. y otros (1990). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
- CORTINA, A. y cols. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya, S.A.
- FEIXAS, M. (2001). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. Director: Joaquín Gairin Sallán. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GERVILLA, E. (1992). Postmodernidad: valores y educación. *Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 358-359, Madrid, UNED.
- JIMÉNEZ, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo, a través de la actividad física y el deporte*. Dirigida por Dr. Luis Javier Durán González. Departamento de Física e Instalaciones aplicadas a la edificación, al medio ambiente y al urbanismo. E. T. S. de Arquitectura. U. P. M.
- KOHLBERG, L. (1975). *Desarrollo Moral. Enciclopedia de Ciencias Sociales*, vol. 7. Madrid: Aguilar.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. 5ª Edición*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- PASCUAL, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- PAYÁ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- QUINTANAL, J. y SÁNCHEZ, Mª L. (coord.) (2001). *Programa de Atención Personalizada del C.E.S. Don Bosco*. Madrid: CES Don Bosco. U. C. M
- RODRÍGUEZ, J. Mª (1997). *Teorías de la educación moral y propuestas educativas*. Tenerife: Editorial Domicram.
- ROMÁN, J. M. y PASTOR, E. (1979). *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: CEAC.
- RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- SANS, A. (1997). *La investigación ex post facto*. Barcelona: UOC, S.L.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata Ediciones.
- VARGAS, J. A. (2002). *Valores y actitudes en el alumno universitario*. Director: Martiniano Román Pérez. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: U.C.M. Servicio de Publicaciones

# EL TÍTULO OFICIAL DE GRADUADO/A EN DERECHO POR LA UNIVERSIDAD DE HUELVA ANTE EL EEES

Elisa Muñoz Catalán, *Universidad de Huelva*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos planes de estudio para la obtención del Grado en Derecho requieren una incorporación progresiva de las Facultades de Derecho a lo que conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); en este contexto, el objetivo principal que nos planteamos con esta investigación no es otro que el de determinar cuáles son las competencias, habilidades y destrezas que los futuros graduados en Derecho por la Universidad de Huelva (UHU) deben adquirir al finalizar sus estudios, así como analizar el proceso de adaptación progresivo de su Facultad de Derecho a las nuevas exigencias del crédito europeo. Antes de proceder al análisis del tema objeto de investigación, debemos partir de las siguientes premisas generales:

i.- Planteamiento inicial del problema: Nuestro estudio comienza exponiendo cuál ha sido la justificación del Título propuesto por la UHU, haciéndose especial hincapié en el hecho de que la Universidad de Huelva cuente ya con una experiencia de más de 20 años en la organización y gestión de títulos de características similares al que se pretende implantar en los próximos cursos. Así, se afirma expresamente en la *Memoria para la solicitud de verificación del Título oficial de graduado o graduada en Derecho* que:

“La justificación de un grado en derecho, desde el punto de vista académico, científico y profesional, viene avalada por la tradición universitaria, en la que los estudios jurídicos se presentan como unos de los de mayor solera y tradición, presentes en la universidad desde los mismos orígenes de esta institución en Europa (Bolonia, año 1088) y en España (Salamanca, año 1218). En Huelva, los estudios jurídicos cuentan ya con una tradición de 22 años”.

En definitiva, se aborda la justificación social del Título teniendo presente el contexto social, laboral y económico que rodean a la provincia; en este sentido, se dispone que existe



un importante sector empresarial (especialmente, el sector químico representado por el Polo Químico de Huelva, con la Asociación de Industrias Químicas Básica -AIQB- o la Refinería CEPSA), agroalimentario, y el sector servicios (fundamentalmente turístico), que demandan de manera creciente profesionales con formación jurídica adecuada a sus necesidades de asesoramiento.

ii.- Revisión de los estudios: Derivado de lo anterior, es la necesidad de profundizar en los referentes externos que avalan la propuesta del Título realizada por la Facultad de Derecho, como son, entre otros: a) el *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*, aprobado por la ANECA; b) los Planes de estudio de grado en Derecho, ya aprobados por la ANECA, de las Universidades de Alcalá, Carlos III, Oberta de Cataluña, Ramon Llull, Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Europea de Madrid; c) *Acuerdo de la Comisión de Título Andaluza de 5 de junio de 2008*, por el que se fijan los contenidos formativos comunes al Título de grado en Derecho y *Acuerdo de la Conferencia de Decanos sobre estructura y contenidos mínimos del Grado en Derecho*, celebrada en Córdoba el 26 de octubre de 2007; d) los estudios de derecho se contemplan dentro de los “Subject Benchmark Statements” de la Agencia de calidad universitaria británica cuyo informe relativo a esta enseñanza puede consultarse en la red; e) en la misma línea, la asociación americana Council for Higher Education Accreditation (CHEA) cuenta con una asociación de ámbito jurídico, “La American Bar Association”, que ha elaborado un informe sobre cómo debe realizarse el proceso de acreditación de las facultades de derecho estadounidenses.

iii.- Razón de ser de la investigación: Con la finalidad de extraer una serie de conclusiones que nos ayuden a comprender cuál ha sido la incidencia del EEES en el nuevo Grado en Derecho, debemos partir del estudio de los participantes, los procedimientos e instrumentos utilizados por la Facultad de Derecho para adaptarse progresivamente al plan, en función del siguiente calendario de implantación de la titulación de Grado en Derecho acordado por el Consejo Andaluz de Universidades, de 7 de julio de 2008:

AÑO ACADÉMICO	CURSO
2009/2010	1º
2010/2011	2º
2011/2012	3º
2012/2013	4º

Hay que tener presente que, en todo caso, la obtención del Grado en Derecho por la Universidad de Huelva requiere la acumulación por los estudiantes de 240 créditos ECTS en los términos que se marcan en el plan de estudios: 60 de dichos créditos se obtienen cursando 10 asignaturas de carácter básico, otros 116 créditos cursando 18 asignaturas obligatorias, 50 créditos eligiendo 9 de las 21 asignaturas optativas y, por último, se obtendrán 14 créditos tras cursar el módulo de fin de grado y las prácticas.

## 2. MÉTODO: PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Todo plan de estudios que pretenda adaptarse a las nuevas exigencias del EEES debe estar enfocado a la consecución de competencias (Rué y Águeda 2007), entendidas éstas, como un conjunto de conocimientos, capacidades y recursos necesarios para hacer frente a una situación determinada. El cambio de enfoques u objetivos de enseñanza-aprendizaje implica también las transformaciones correspondientes en los métodos y criterios de evaluación, pues estos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos sino también las habilidades y destrezas que presenta el alumnado. Si bien es cierto que en los nuevos planes de estudio se exige que los alumnos se formen en una serie de competencias básicas que le lleven a la consecución del Grado, a continuación, resulta imprescindible definir qué se entiende por “competencias” pues se trata de un término ambiguo que nace con la educación superior y que plantea no pocas discusiones doctrinales en cuanto a su alcance y efectos en la práctica<sup>1</sup>. Para llegar a un concepto preciso del término “competencia” aplicado al Grado en Derecho, debemos comenzar por una definición general aportada por el profesor Sobrado (2003) cuando al tratar esta materia sostiene que se considera competente quien tiene no sólo conocimientos, sino también aptitudes, intereses y destrezas para el ejercicio de un campo ocupacional; por su parte, L. Bretel (2005), aborda la cuestión de la evaluación de competencias delimitando de manera muy precisa su concepto cuando mantiene la importancia del “autoanálisis” y la “autoevaluación” de las propias destrezas y habilidades.

Derivado de lo anterior, es el hecho de que el concepto de “competencias” en el Título oficial de Graduado en Derecho se relacione con la necesidad de que los estudiantes de Derecho adquieran unos conocimientos jurídicos básicos que les sirvan para resolver desde un punto de vista legal cada caso concreto, junto a una serie de intereses, aptitudes y habilidades fundamentales para el desarrollo de su profesión en el mercado laboral<sup>2</sup>. Bajo estas premisas, a continuación creemos necesario mostrar cuál es la regulación de las competencias tal y como se dispone en diferentes documentos que invitan a la reflexión y al cambio:

i.- En el *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*, se plantea la necesidad de pasar de las tradicionales clases magistrales a la impartición de una docencia más práctica, en la que el futuro graduado en Derecho obtenga una formación en competencias y habilidades que le servirán como profesional del Derecho. De igual modo, se dedica un apartado a la delimitación de cuáles son las competencias y perfiles profesionales que se van a requerir en los nuevos planes de estudio de Derecho; en particular, se dispone que se deberá perseguir el equilibrio entre unas mínimas exigencias de calidad y excelencia, con la finalidad de procurar una formación integral de los juristas de acuerdo con las demandas planteadas por la sociedad

---

<sup>1</sup> Sobre la dificultad de definir de manera precisa el término “competencia”, Benítez (Benítez, 2006) sostiene que no existe un concepto de competencia con un significado universalmente aceptado, ya que la realidad es que existen varias concepciones o significados otorgados a este vocablo: “La competencia es un concepto teórico, un constructo: se refiere a aspectos intangibles de la realidad; no hay referencias directas para señalar la existencia de la competencia; sólo puede hacerse referencia a la misma por vía indirecta, a través de resultados, evidencias o conductas observables vinculadas al desempeño idóneo, el cual constituye la premisa de validez del concepto”.

<sup>2</sup> En el Informe ejecutivo de la ANECA (2007) sobre *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*, se muestra de qué manera los estudiantes de Derecho deben adquirir las siguientes competencias fundamentales: Capacidad para hacerse entender, para redactar informes o documentos, y para rendir bajo presión; así como la capacidad para usar el tiempo de forma efectiva y el dominio de su área o disciplina. Entre otras competencias, señalar la capacidad para coordinar actividades, para encontrar nuevas ideas y soluciones, y capacidad para trabajar en equipo.

y con el compromiso de su adecuación a las pautas de convergencia hacia un EEES definidas por las *Declaraciones de Bolonia y París*, y también los demás acuerdos derivados de la misma.

ii.- De igual modo, en el Documento de Conclusiones de la *XIII Conferencia de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Españolas* celebrada en la Facultad de Derecho de Zaragoza los días 22 y 23 de mayo de 2007, se recoge que la finalidad del nuevo diseño del Grado en Derecho debe ser la adaptación de las enseñanzas jurídicas al EEES, garantizando de esta forma una enseñanza homogénea y de calidad en la que, los cuatro cursos de los que consta el Grado, se reserven exclusivamente a los contenidos jurídicos.

En octubre de 2007, se celebró en Córdoba una *Asamblea de Decanos de las Facultades de Derecho* en la que se redacta por unanimidad un documento que refleja las conclusiones acordadas; en este sentido, resaltan el papel fundamental de las Facultades en la formación continua y permanente de todo jurista, además de en la adquisición de sus competencias y destrezas, recordando el valor que para el desarrollo de un Estado social y democrático de Derecho tiene el adecuado conocimiento de las instituciones jurídicas. Del mismo modo, tienen en cuenta que el número de créditos ECTS del Título Universitario oficial de Graduado en Derecho será de 240, entre lo cuales, los contenidos formativos comunes del mismo supondrán 163 créditos.

iii.- A lo anterior, se añaden las Conclusiones extraídas de la *XV Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas*, celebrada en Oviedo el 8 y 9 de mayo de 2008 pues se pone de manifiesto la importancia de que se produzca un reajuste real de la carga docente de las materias/asignaturas, con la consiguiente reducción proporcional de los programas de docencia teórica; fomentando su coordinación para evitar reiteraciones y favoreciendo la transversalidad de los contenidos. De tal modo, que la programación de los créditos ECTS obliga a cuantificar las horas de trabajo no presenciales con el objeto de evitar un indebido aumento de carga de trabajo tanto de los estudiantes como del profesorado universitario.

iv.- A nivel andaluz, destacar el *Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas* de Abril de 2005; en dicho informe de la Comisión para la innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA) se manifiesta cómo, en los antiguos planes de estudio, las clases magistrales basadas en la exposición teórica de los conocimientos jurídicos seguían siendo el método docente por excelencia por lo que la docencia estaba dirigida al examen y no a motivar la curiosidad por los contenidos o procedimientos de las asignaturas (ni a potenciar el aprendizaje por medio de la reflexión, el razonamiento y la crítica). Por este motivo, alertan sobre la necesidad de diseñar un modelo de plan de estudios capaz de dotar a los estudiantes de Derecho no sólo de un bagaje de conocimientos teóricos, sino también de competencias académicas que le permitan su desenvolvimiento profesional.

En la Universidad de Huelva, el nuevo plan de estudios para la obtención del Grado de Derecho por la Universidad ha sido estructurado en cuatro años con la intención de que los estudiantes puedan adquirir de un modo progresivo la totalidad de las competencias que constituyen su objetivo (60 créditos ECTS por año), considerando tanto la complejidad intrínseca de las propias competencias a adquirir como el progresivo incremento de su madurez académica como estudiantes. Entre los objetivos generales que se establecen en el plan de estudios propuesto, destacamos: a) En primer lugar, que los graduados en Derecho por

la UHU conozcan el significado de la Ciencia del Derecho así de como sus conceptos básicos, la estructura del ordenamiento jurídico (tanto nacional como comunitario), y los contenidos normativos de las distintas ramas del Derecho. b) Que posean, a su vez, las técnicas y habilidades necesarias para aplicar los anteriores conocimientos a la resolución de los problemas jurídicos habituales que se presentan en la práctica y cuya solución encomienda la sociedad a los juristas: buscando, analizando e interpretando las fuentes pertinentes, hallando soluciones adecuadas fundadas en Derecho, adoptando las decisiones requeridas para implementarlas, y transmitiendo todo ello a quien corresponda mediante el empleo del lenguaje verbal y escrito propio de la Ciencia del Derecho. c) Tanto en el análisis de los problemas jurídicos como, en general, de la información jurídicamente relevante, los graduados en Derecho por la Universidad de Huelva serán capaces de adoptar una perspectiva crítica, teniendo en cuenta la evolución histórica del Derecho, el contexto social y político en que se aplica y las implicaciones éticas, sociales, económicas, medio ambientales o de género de las cuestiones planteadas<sup>3</sup>.

En cuanto a las competencias generales y específicas que los graduados en Derecho por la UHU deben adquirir al finalizar sus estudios podemos subrayar, entre otras:

i.- Competencias generales: capacidad de análisis y síntesis; capacidad para resolver problemas; capacidad de organización y planificación y de gestión de la información; capacidad de decisión, comunicación oral y escrita en la propia lengua y en lengua extranjera. Asimismo, compromiso ético, sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental y capacidad de abordar con autonomía y espíritu emprendedor su acceso al mercado.

ii.-Competencias específicas: conocimiento y comprensión de las principales instituciones jurídicas públicas y privadas en su génesis y en su conjunto; conocimiento y comprensión en profundidad de algunos aspectos de áreas jurídicas específicas; conocimiento y comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual. Además de la capacidad de argumentar jurídicamente, el dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica, y la capacidad de utilizar las fuentes de conocimiento del derecho relevantes para el desempeño y la actualización profesional.

### 3. RESULTADOS

Derivado de lo anterior, es el hecho de que la Facultad de Derecho haya asignado la adquisición de las competencias descritas previamente a las materias que integran el plan de estudios considerando no sólo sus características disciplinares sino también el momento temporal del plan de estudios en que se imparten. El plan presenta, por ejemplo, de qué manera competencias instrumentales necesarias para el desempeño eficaz de las tareas de enseñanza y aprendizaje, como la capacidad de manejar herramientas informáticas o de buscar

---

<sup>3</sup> En concreto, existe una particular sensibilidad para que en la formación de los futuros juristas se produzca la adquisición de un compromiso cívico, ético y deontológico; la identificación con los principios y valores propios de la cultura de la paz y de los sistemas políticos democráticos; la toma de conciencia sobre la importancia del reconocimiento y la defensa de los derechos fundamentales; el respeto y la protección de los principios de igualdad entre hombres y mujeres y de igualdad de oportunidades y de accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

e interpretar fuentes, son trabajadas desde el primer semestre; en tanto que competencias cuya adquisición requiere la inserción del estudiante en un entorno profesional se han pospuesto al último semestre del plan de estudios y, señaladamente, al módulo de prácticas, cuando el estudiante tiene la madurez y formación suficiente para afrontar provechosamente la complejidad del mundo jurídico en un contexto profesional.

Para garantizar que los estudios discurran según lo planeado en lo referente a programación, metodología y sistemas de evaluación se cuenta con la Comisión de coordinación didáctica, regulada en el artículo 25 del *Reglamento de Régimen Interno de la Facultad de Derecho de la Universidad de Huelva*, cuya función principal será la de garantizar la coordinación didáctica de los equipos docentes; asimismo, destacar que la actual dotación de recursos materiales y servicios de la Facultad se han estimado suficientes para impartir las nuevas enseñanzas del Grado en derecho, a modo de ejemplo, la práctica totalidad del profesorado dispone de ordenadores portátiles para el desempeño de sus funciones y los alumnos, por su parte, tienen a su disposición en la Biblioteca un amplio equipamiento informático destinado a los estudiantes, pudiendo acceder de forma remota, desde cualquier punto conectado a Internet, a los recursos electrónicos de información (libros, revistas y bases de datos).

Todos estos datos nos llevan a afirmar que la Facultad de Derecho de la Universidad de Huelva cuenta con un nuevo plan de estudios adaptado plenamente a las exigencias del EEES, en el que la formación en competencias y habilidades juega un papel fundamental a la hora de delimitarse tanto los contenidos teóricos, como la metodología y la evaluación a aplicar en los alumnos; en este contexto, entendemos la importancia y dificultades que plantea estas nuevas exigencias del EEES a la hora de formar a los futuros graduados en Derecho por la UHU para los próximos cursos.

#### **4. CONCLUSIONES**

En pleno proceso de integración y, con la finalidad de lograr la armonización que se persigue con la creación de este espacio común, los estudios de Derecho están experimentando profundos cambios tanto en su estructura como en sus contenidos; en este contexto, aparece un nuevo concepto de “competencia” que hemos ido definiendo como aquel conjunto de conocimientos, saberes, actitudes y habilidades que todo estudiante de Derecho debe ir adquiriendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo estas premisas, la obtención del Título de Graduado en Derecho por la Universidad de Huelva va a requerir una serie de transformaciones metodológicas en los actuales planes de estudio, tal y como hemos ido señalando a lo largo de nuestra investigación:

i.- En primer lugar, la formación del estudiante de Derecho va a ir encaminada al mercado laboral; se va a intentar que el alumno que curse los estudios jurídicos desarrolle un conjunto de competencias, aptitudes y capacidades necesarias para aprender de un modo continuado a lo largo de toda su vida profesional, esto le servirá para desenvolverse en un entorno cada vez más competitivo. Además de aprender en las aulas podrán adquirir habilidades como hablar en público, redactar escritos jurídicos, trabajar en equipo o utilizar las herramientas informáticas necesarias para desenvolverse su práctica diaria.

ii.- Asimismo, resulta necesario resaltar cómo afectará la educación superior a la docencia universitaria en las Facultades de Derecho andaluzas. Una de las consecuencias

fundamentales será la reducción del tiempo de docencia presencial (hasta un 30%) al darse más protagonismo en el proceso de aprendizaje al estudiante; sin embargo, el profesor universitario tendrá una mayor carga docente a larga pues desarrollará las funciones de guía o dinamizador del grupo empleando ese tiempo en atención al alumnado a través de tutorías virtuales, seminarios, trabajos en grupo, preparación de prácticas, talleres, etc.

iii.- En Andalucía, se ha establecido un protocolo de actuación común para todas las Universidades de la comunidad autónoma; de este modo, se pretende que los títulos andaluces tengan una seña de identidad propia y que se facilite la movilidad dentro del sistema universitario andaluz; precisamente se ha acordado en el Consejo Andaluz de Universidades (CAU) que, una misma titulación de Grado, tenga al menos el 75% de sus enseñanzas comunes en todas las Universidades públicas de Andalucía, incluidas las prácticas y el trabajo de fin de grado, en el caso de que lo hubiera.

iv- En la Universidad de Huelva, el nuevo Grado en Derecho supone la adquisición de un conjunto de competencias perfectamente definidas e identificadas por cada una de las materias, que entendemos que garantizan el futuro profesional con éxito del graduado en Derecho. Así, la formación jurídica constará de cuatro años en los que se deberán cursar un total de 240 créditos ECTS.

A modo de conclusión final, podemos destacar que la incidencia del EEES en los nuevos planes de estudio del Grado en Derecho va a favorecer la adquisición de una formación integral del alumnado, ya que no sólo se requieren conocimientos jurídicos sino que resulta imprescindible el desarrollo de un conjunto de competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de su profesión. Consideramos fundamental la adaptación progresiva de la Universidad de Huelva y, muy especialmente de la Facultad de Derecho, a las exigencias propias del Espacio Europeo de Educación Superior.

## REFERENCIAS

- ÁGUEDA, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Narcea.
- BENÍTEZ, J. (2006). *Medición, evaluación y diagnóstico de competencias*. [Recuperado febrero 2009, 15, de <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/medivay.htm>]
- BRETEL, L. (2005), *Evaluación de Competencias*. [Recuperado febrero 2009, 15, de <http://breteleandocompeten.blogspot.com/2005/09/evaluacin-de-competencias.html>]
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*, Madrid: Narcea.
- Sobrado, L. (2003). *Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales*. [Recuperado febrero 2009, 15, de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200430571>]
- Real Decreto 1393/200, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.
- ANECA. (2007). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*, Madrid, 28 y 29 de junio de 2007.
- ANECA (2007). *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*. Documento de Conclusiones de la XIII Conferencia de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Españolas (2007).

Conclusiones acordadas en Córdoba en la *Asamblea de Decanos de las Facultades de Derecho* (2007).

Documento de Conclusiones de la *XV Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas*, celebrada en Oviedo (2008).

Informe de la CIDUA sobre la *Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas* (2005).

*Memoria para la solicitud de verificación del Título Oficial de graduado o graduada en Derecho* por la Universidad de Huelva (2008).

**Páginas web consultadas [Febrero 2009]**

[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_derecho\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf)

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/Law07.pdf>

<http://www.abanet.org/legaled/accreditation/Accreditation%20Process.doc>

[http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/metodologia/30-08-06-Prop-Renovacion-Methodologias.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/30-08-06-Prop-Renovacion-Methodologias.pdf)

[http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/descarga/contenidos/CONSEJ/A C/generadorPaginas/SG Universidades/DG Universidades/dgu\\_plan\\_bolonia/Plan\\_Bolonia.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/descarga/contenidos/CONSEJ/A C/generadorPaginas/SG Universidades/DG Universidades/dgu_plan_bolonia/Plan_Bolonia.pdf)

# EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CAMBIO DE ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD VISUAL (PCADV)

David Pérez Jorge, Ana Delia Correa Piñero, Olga M<sup>a</sup> Alegre de la Rosa  
y Ana Vega Navarro, *Universidad de La Laguna*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la atención a la diversidad, la formación del profesorado se ha centrado habitualmente en la mejora de las competencias profesionales para dar una respuesta adecuada *al alumno con nee*. Este planteamiento define un perfil profesional que responde exclusivamente a las necesidades de dichos alumnos, pero no aborda la formación necesaria para dar respuesta *al resto del grupo*. En este sentido, queremos presentar de forma sintetizada una serie de aportaciones relevantes en los estudios sobre las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad y sus implicaciones para el diseño de programas de intervención dirigidos a su mejora.

Giné (1994), Pelechano y García de la Banda (1996), Barton (1986), Verdugo y Schalock (2001) y Verdugo y Sabeh (2002), hacen referencia a la importancia del contexto como agente mediador de las actitudes, dado que éstas se configuran en la interacción persona-entorno. En consecuencia, una mayor interacción del sujeto con su entorno y una mejor valoración del mismo, mejorarán sus actitudes. Asimismo, según Margalit (1998), las actitudes hacia las personas con discapacidad son diferentes según el tipo de déficit o trastorno que tengan, siendo éste un factor importante en la aceptación social de estas personas.

Con referencia a experiencias en clases inclusivas, Pelechano y García de la Banda (1996) afirman que “*gran parte de la bibliografía científica actual apoya la idea del contacto y la interacción como un factor de indudable importancia para el logro de habilidades de relación interpersonal en los niños/as con discapacidad*” (Leal, 2003:141). Como vemos, estos autores dan especial relevancia a la relación entre individuos, sin embargo Favazza y Odom (1997), aunque consideran que las relaciones interpersonales mejoran las actitudes de



los niños sin discapacidad, opinan que dichas relaciones por sí solas no propician actitudes positivas.

Alegre, Capote y Pérez (2002), en un estudio en el que se analizaron, para distintas discapacidades, aspectos como *sentimientos, conocimiento de la discapacidad, aceptación, socialización*, encontraron que un 76,5% de los sujetos manifestaba no tener experiencia ni contacto con deficientes visuales, un 92,5% no poseía experiencia escolar con deficientes auditivos, un 78,3% no poseía experiencia con deficientes motóricos y un 66,5% no habían mantenido contacto con niños con deficiencia mental. Los resultados, pues, indican una carencia de contacto y relación con alumnos con discapacidad durante la infancia.

García y De la Cruz (1985), Gottlieb y Corman (1987), Gresham y Eliot (1987), Goodman, Gottlieb y Harrison (1987) a partir de sus investigaciones concluyen que la asistencia a escuelas inclusivas se relaciona con un menor rechazo hacia los alumnos con discapacidad. En la misma línea encontramos un informe de la ONU (1988).

Johnson y Johnson (1984) sostienen la denominada *hipótesis de contacto*, según la cual la relación entre compañeros con déficit genera inicialmente actitudes desfavorables, pero mejoran a medida que se van conociendo las limitaciones y potencialidades de la persona con discapacidad. Según ellos, las interacciones sociales son el núcleo a través del cual se produce el desarrollo personal y la socialización. Por tanto, la mera integración física entre alumnos deficientes y no deficientes, no es suficiente para que se produzca una interacción constructiva.

Linville (1989) afirma que el fracaso en la interacción entre sujetos con y sin discapacidad, lleva a que ambos grupos tiendan a relacionarse con sus iguales, generando actitudes estereotipadas hacia el resto.

Jurado y Sánchez (2000) realizaron un estudio sobre actitudes hacia diferentes discapacidades y extrajeron conclusiones importantes, entre las que destacamos la referida a los alumnos con déficit visual. Por una parte, tanto los alumnos como el resto de la comunidad educativa, carecen de conocimientos sobre sus necesidades. Por otra, son los alumnos mayores los que menos perciben las posibilidades de los invidentes para incorporarse a los procesos educativos. No obstante, se constata una actitud de aceptación, así como la creencia de que requieren ayuda de los compañeros para realizar sus tareas escolares.

El estudio de Alegre, Capote y Pérez (2002) puso de manifiesto que el simple contacto no genera actitudes favorables ni sentimientos positivos hacia la discapacidad, ya que no se encontraron diferencias significativas entre los sujetos que habían tenido contacto con los discapacitados y los que no. Este resultado se obtuvo tanto para la discapacidad visual, como para la auditiva y motórica. Además, en las conclusiones del estudio se destaca que tener una imagen equivocada y prejuiciosa del discapacitado, bien como consecuencia de experiencias negativas o fruto de ideas preconcebidas, influye en que se genere un rechazo hacia los mismos. En la misma línea O'Moore (1997) indica que si bien las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad, también debe tenerse en cuenta que los encuentros sean adecuados.

Ammerman (1997) cita algunas variables que influyen en la interacción con personas con discapacidad y que van a condicionar las actitudes del otro. *Cooperación*: las interacciones cooperativas entre personas con y sin discapacidad promueven una mayor aceptación. *Éxito de la interacción*: si la interacción es fructífera, la aceptación también es mayor. *Afectividad*: una relación más profunda con la persona con discapacidad puede ser personalmente gratificante y generar actitudes positivas. *Contexto*: algunos niños con discapacidad son vistos más positivamente en situaciones de juego, que en situaciones de aula. Este último factor también es resaltado por Vlachou (1999).

Desde el punto de vista de Aguado y Alcedo (1998) y Winterowd, Street y Boswell (1998), las actitudes que los demás muestran hacia las personas con discapacidad son

fundamentales, ya que no sólo influyen en la autoestima del alumno con discapacidad, sino en la socialización que podemos potenciar, haciéndole participar de la forma más normalizada posible en una vida escolar completa y plena.

Existe una gran confianza en la capacidad de la educación para luchar contra la discriminación, pero sabemos que la manera de conseguirlo no consiste simplemente en compensar las limitaciones de los niños discapacitados, sino que, como hemos visto, es necesario producir un cambio en la forma de pensar y de relacionarse del resto de compañeros.

Las disposiciones legales para el trabajo de las actitudes hacia la diversidad han dejado a los centros educativos la libertad de articular las herramientas necesarias para concretar, en sus Proyectos Educativos, las directrices de un modelo de actuación para la educación en valores. El diseño de los Proyectos Curriculares de Centro debe incluir unidades y proyectos que tengan por objeto favorecer el cambio de actitud y la educación en valores. En general, esto se ha materializado en intervenciones aisladas, puntuales, descontextualizadas del resto del currículo y sin tener en cuenta la formación del resto de alumnos para relacionarse e interactuar con compañeros con discapacidad. Es necesario, por tanto, crear programas o proyectos dirigidos a la formación de actitudes y valores como clave de la educación del futuro.

En esta línea, Almazán (2003) considera que la actitud de un alumno tiene una influencia multifactorial, lo que supone que un buen programa de intervención educativa para favorecer y mantener una mejor actitud hacia la integración de compañeros con nee derivadas de la discapacidad, debe dirigirse a ese conjunto de factores condicionantes de la actitud.

Los objetivos del *Programa para el cambio de actitudes hacia la Discapacidad Visual (PCADV)* están dirigidos a la formación y al cambio de opiniones y actitudes respecto a la discapacidad visual. Ha sido desarrollado por un grupo de profesores formado y especializado en diversidad y educación. En el proceso de elaboración del programa, tras la revisión de diversos programas de educación en valores (Coll, 2002; García y De la Cruz, 1985; Goodman, Gottlieb y Harrison, 1987; Gottlieb y Corman, 1987; Gresham y Elliot, 1987; Johnson y Johnson 1984; ONU, 1988;), integraron los conocimientos y estrategias didácticas que mejor pudieran potenciar el cambio de actitudes hacia la discapacidad visual desde un planteamiento curricular.

El PCADV está compuesto por una unidad didáctica que se inserta en el marco de la educación primaria y se aborda de forma paralela al contenido curricular. Pretende proporcionar estrategias de apoyo y material para sensibilizar y modificar actitudes, promoviendo la aceptación y el respeto, y para dar formación sobre la discapacidad visual, resaltando las posibilidades y capacidades de estas personas.

El programa también incluye procedimientos de valoración de las actitudes y conductas manifestadas por el alumnado, así como estrategias de intervención para modificarlas o, en su caso, reforzarlas

El propósito de nuestro estudio es valorar la eficacia del programa mediante un diseño *pre-postest*, comparando la evolución de las actitudes previas tras su aplicación. Esta valoración servirá para proponer futuras modificaciones en la estructura y contenido del PCADV.

## 2. MUESTRA

La muestra, de 294 alumnos, procede de cinco centros públicos (74,8%) y uno concertado (25,2%), seleccionados aleatoriamente entre los centros de primaria de la isla de Tenerife. Los centros públicos integran alumnos con discapacidad visual, en tanto que el

concertado no. Los porcentajes por edades fueron de 2,1% (9 años), 74% (10) y 23,9% (11) y por género, un 44% niños y un 56% niñas.

Más de la mitad de los sujetos (69,4%) carecían de experiencia escolar con alumnos con discapacidad visual. Asimismo, en su mayoría (88,9%) carecían de experiencias con discapacitados visuales en la familia.

### 3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

En un primer momento se aplicó a la muestra el *Cuestionario de Actitudes hacia la Discapacidad Visual* (CADV). Consiste en una escala tipo Lickert de 33 ítems cuyo contenido explora la predisposición a mantener contacto o interactuar con discapacitados, prestarles ayuda, sentimientos de inseguridad, miedo o temor a la interacción, así como sus conocimientos sobre la discapacidad visual. Se puntúan en una escala de 1 a 6 que refleja el grado de acuerdo respecto a las opiniones expresadas. Tras la aplicación del PCADV, se hizo una segunda aplicación de la escala de actitud.

### 4. ANÁLISIS DE DATOS

#### 4.1. Fiabilidad

En primer lugar, se procedió a un estudio de la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Se obtuvo un valor de 0,84 y la eliminación de ninguno de sus ítems mejoraba sustancialmente la fiabilidad global.

#### 4.2. Análisis dimensional

Se procedió a un análisis de componentes principales con el objeto de determinar las dimensiones subyacentes en el cuestionario. El índice KMO de adecuación muestral obtuvo un valor de 0,785. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ( $\chi^2 = (276, N=232) = 1489,870 p < .000$ ). Optamos por una solución factorial de 5 componentes que explicaban un 49,68 % de la varianza. La matriz rotada de esta solución, con los pesos factoriales de cada ítem se ofrece en la Tabla 1:

Tabla 1: Matriz rotada

	I	II	III	IV	V				
31	,717	9	,709	27	,657	26	,678	7	,751
14	,712	11	,696	17	,621	18	,632	6	,660
22	,707	32	,564	28	,537	25	,436	19	,492
33	,690	15	,541	23	,483	21	,413		
12	,687	20	,388	30	,430				
13	,685								
24	,622								

El contenido de los ítems de cada componente nos ha llevado a la siguiente descripción de la solución factorial: El primer componente incluye ítems centrados en formas de ayudar al compañero discapacitado. El segundo reúne ítems relacionados con las habilidades propias para interactuar correctamente con ellos. El tercero, hace referencia a los conocimientos que los alumnos dicen tener sobre esta discapacidad. El cuarto componente hace referencia a las habilidades y capacidades generales que los alumnos atribuyen a sus compañeros con discapacidad visual. Finalmente, hay un componente donde se agrupan

expresiones referidas al reconocimiento de la igualdad entre alumnos discapacitados y no discapacitados.

#### 4.3. Análisis de las diferencias pre-postest

En este apartado analizamos los cambios producidos en las respuestas de los alumnos tras la aplicación del PCADV. Para ello, se calcularon las puntuaciones medias obtenidas en los ítems correspondientes a cada dimensión (componente) en las dos aplicaciones del instrumento y se compararon mediante un contraste de medias relacionadas. En líneas generales (ver Tabla 2) podemos advertir que el PCADV mejoró las actitudes respecto a las cinco dimensiones identificadas.

Tabla 2. Prueba de muestras relacionadas (pre-postest) en las dimensiones del CADV

Componente	M Pretest	M Posttest	T
1	1,8151	3,3067	-22,914 **
2	3,5582	3,9414	-4,414 **
3	3,2335	3,9924	-9,146 **
4	2,4648	4,0296	-19,966 **
5	2,5138	2,7406	-2,350 *
** p<.001 * p<.05			

#### 4.4. Efectos del programa en función de la experiencia previa

Realizamos un análisis adicional para verificar si el efecto del PCADV era diferente en función de la experiencia previa que los alumnos tuviesen con discapacitados visuales. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Prueba de muestras relacionadas (pre-postest) según experiencia previa

Componente	Con experiencia		
	M Pretest	M Posttest	T
1	1,7723	3,3169	-20,444 **
2	3,6557	4,0299	-3,723 **
3	3,2636	3,9723	-7,298 **
4	2,4950	4,0261	-16,163 **
5	2,5527	2,7806	2,000 *
Componente	Sin experiencia		
	M Pretest	M Posttest	T
1	1,9391	3,2773	-10,507 **
2	3,2841	3,6928	-2,358 *
3	3,1471	4,0500	-5,664 **
4	2,3768	4,0399	-12,394 **
5	Diferencia no significativa		
** p<.001 * p<.05			

Se observa que los alumnos que poseen experiencia previa con discapacitados visuales muestran una mejoría respecto al conjunto de dimensiones. Los alumnos sin esa experiencia mejoran en todas las dimensiones, excepto en la 5.

## 5. CONCLUSIONES

En líneas generales, las actitudes mejoran de forma significativa en el conjunto de dimensiones. Donde se observa una diferencia más acusada es en las dimensiones 1 y 4, es decir, el efecto beneficioso del programa repercutió sobre todo en la predisposición a ayudar a los compañeros discapacitados y en el grado en que se les reconoce poseer habilidades y capacidades. La dimensión 3 mostró una relativa mejoría tras el programa, es decir, también mejoraron los conocimientos sobre estos alumnos, aunque de forma menos señalada. La menor incidencia del programa, aunque fue significativa, se observó en las dimensiones 2 y 5, referidas a las habilidades propias para la interacción con discapacitados visuales y el reconocimiento de igualdad entre discapacitados y no discapacitados.

Hay que destacar que la diferencia respecto a esta última dimensión (5) sólo fue significativa en el caso de que los alumnos tuviesen experiencia previa de convivencia escolar con discapacitados visuales. Esto tiene dos implicaciones importantes. En primer lugar, se pone de manifiesto la conveniencia de rediseñar el programa de forma que se integren tareas y experiencias vivenciales que favorezcan en los alumnos discapacitados la adquisición y aplicación de habilidades de interacción. En segundo lugar, la convicción respecto a la normalización no se ha alcanzado como efecto del programa, sino a través del contacto con compañeros discapacitados, lo que es un argumento más a favor de la plena integración. Dicho de otra forma, la percepción auténtica del discapacitado visual como una persona “normal” sólo se obtiene a medio y largo plazo mediante experiencias de contacto real.

Adicionalmente, es posible que la escasa duración del programa también haya contribuido a que la mejoría en estas dos dimensiones (2 y 5) no se haya consolidado suficientemente.

## REFERENCIAS

- AGUADO, A. y ALCEDO, M. (1998). Tratamiento de la discapacidad en la prensa asturiana. *Psicothema*, 3 (1), 175-198.
- ALEGRE, O.M., CAPOTE, C. y PÉREZ, D. (2002). *Actitudes de los niños de la isla de Tenerife hacia la diversidad*. Informe de investigación. Tenerife. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- ALMAZÁN, L. (2003). *El desafío de la integración escolar en la formación de actitudes y valores*. Jaén. Universidad de Jaén.
- AMMERMAN, R. (1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. Conferencia en las *II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, Salamanca, 20-22-III, 17-45.
- BARTON, L. (1986). The politics of special educational needs. *Disability, Handicap and Society*, 1(3), 273-290.
- COLL, C. (2002). La atención a la diversidad en el Proyecto de ley de las cosas. *Aula de Innovación Educativa*. 115, 73-79.
- FAVAZZA, P. y ODOM, S. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63 (3), 405-418.
- GARCÍA, J. y DE LA CRUZ, A. (1985). La integración del deficiente: inconvenientes y ventajas. *Siglo Cero*. nº 101, 12-17.
- GINÉ, C. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 64-65.

- GOTTLIEB, J. y CORMAN, L. (1987). La integración de los niños mentalmente retardados: una revisión de la investigación. *Revista de Educación* (nº monográfico de educación especial) 57-102.
- GOODMAN, H., GOTTLIEB, J. y HARRISON, R. (1987). Acceptació social de nens amb retard en el desenvolupament integrats en una escola elemental no-graduada. En: *Recerca Actual en Integració Escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- GRESHAM, F. y ELLIOT, S. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues of Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1984). Classroom learning structure and attitudes toward student in mainstream settings: A theoretical model and research evidence. En R. Jones; *Attitude and attitude change in special education*. Virginia: The council for Exceptional Children.118-142.
- JURADO, P. y SÁNCHEZ, A. (2000). Las necesidades educativas en las aulas: algunas implicaciones didáctico-educativas. En: A. Miñambres y G. Jové (Coords.) *Atención a las necesidades educativas especiales. De la educación infantil a la universidad* Lleida. Universidad de Lleida.
- LEAL, E. (2003). *Actitudes de los padres hacia el proceso de integración llevado a cabo en la isla de Tenerife*. Tesis Doctoral. Tenerife. Universidad de la Laguna.
- LINVILLE, P. (1989). Perceived distributions of characteristics of ingroup and outgroup members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of personality and social Psychology*, 42, 193-211.
- MARGALIT, A. (1998). *The Decent Society*. USA, First Harvard University Press.
- O'MOORE A. (1997). *What do Teachers Need to Know*. London, Pitman.
- O.N.U. (1988). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. Madrid. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- PELECHANO, V. y GARCÍA DE LA BANDA, G. (1996). Variables de personalidad como determinantes de las actitudes de aceptación y rechazo de invidentes en padres y profesores. *Análisis y modificación de conducta*, 22 (81), 5-35.
- VERDUGO, M. y SCHALOCK, R. (2001). *El concepto de calidad de vida en los servicios humanos*. En M.Á. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 105-112. Salamanca. Amarú.
- VERDUGO, M. y SABEH, E. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14, 1.
- VLACHOU, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. (Trad. cast. Javier Orduna). Madrid. La Muralla.
- WINTEROWD, C., STREET, V. y BOSWELL, D. (1998). Perceived social support, disability status, and mood states in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 13(2), 53.

**Anexo:**

**CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD VISUAL (CADV)**

- 1.- Intento que estos niños sean como uno más de la clase.
- 2.- Me preocupo porque los demás acepten a estos niños.
- 3.- Creo que es aceptado por sus compañeros y compañeras.
- 4.- Intento adaptarme a ellos porque sé que su discapacidad les limita.
- 5.- Se que hacer en cada momento para ayudarles y que no se sientan mal.
- 6.- Me gustaría estar en su lugar.
- 7.- Pueden ser como nosotros.
- 8.- Creo que para ellos es difícil vivir así.
- 9.- Tengo paciencia para ayudarles y jugar con ellos.
- 10.- Tienen muchos complejos.
- 11.- Me cuesta entenderles y me aburro con ellos
- 12.- Le ayudo a relacionarse con los demás
- 13.- Evito que esté sólo.
- 14.- Le ayudo a participar en todas las actividades del colegio.
- 15.- Sé como relacionarme con estos niños.
- 16.- Sé como tratarles en todo momento.
- 17.- Junto a ellos me siento, o creo que me sentiría seguro.
- 18.- Siento admiración por ellos.
- 19.- Creo que son capaces de hacer las cosas como nosotros.
- 20.- Se como ayudarles a sentirse bien
- 21.- Pueden aprender todo lo que aprendemos nosotros.
- 22.- Debemos tener paciencia y explicarles todos los detalles para que nos entiendan y sepan hacer las cosas.
- 23.- No preguntan sobre las cosas porque se las imaginan solos.
- 24.- Necesitan mucha información táctil, tienen que tocarlo todo.
- 25.- Les cuesta mucho mantener la atención.
- 26.- Pueden hacer educación física y actividades extraescolares.
- 27.- Deben ir a colegios especiales, sólo con ciegos.
- 28.- Son tan inteligentes como las personas videntes.
- 29.- Debemos decir su nombre al acercarnos y alejarnos de la persona ciega.
- 30.- Necesita escribir de forma diferente.
- 31.- Necesitan que les ayudemos a relacionarse.
- 32.- Conozco el sistema de lecto-escritura Braille
- 33.- Me gustaría aprender el sistema de lecto-escritura Braille.

# **INNOVAR PARA EVALUAR LA IMPORTANCIA DEL FEEDBACK EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

**Susana Olmos Migueláñez, Santiago Nieto Martín,  
Juan Francisco Martín Izard y Teófilo Ausín Zorrilla, *Universidad de Salamanca***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La evaluación, como elemento central sobre el que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser entendida como proceso y, como tal, se ha de desarrollar no sólo al final, también al inicio y durante el discurrir del mismo. En realidad, es la evaluación la que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que según se plantee, la/s estrategia/s de estudio que empleen los estudiantes serán diferentes (Morales, 1995, Cabaní y Carretero, 2003; Sigalés y Badía, 2004). Destacamos la importancia del planteamiento de una evaluación eficaz orientada a la mejora del aprendizaje de los alumnos; para ello nos centramos en procedimientos de evaluación formativa, en concreto, en la importancia de implementar autoevaluaciones a través de internet para orientar dicho aprendizaje y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad.

Además, con las nuevas directrices emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior que sitúan el aprendizaje del alumno en el núcleo del proceso, así como estimular una renovación metodológica (Alba, 2005; Delgado et al, 2005; De Miguel et al, 2005; González y Sanmamed, 2006; Méndez, 2005; Wise, Lall, Shull, Sathianathan y Lee, 2006; Cabero et al, 2006), se enfatiza la relevancia del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), y con ello, la necesidad de fomentar actuaciones que contribuyan a desarrollar en los alumnos la capacidad de *aprender a aprender*. En consecuencia, es importante que el alumno consiga no sólo gestionar su



aprendizaje, sino también gestionar su evaluación; es decir, es necesario implementar sistemas de evaluación, concretamente autoevaluación, que ayuden al alumno a corregir y/o consolidar de forma autónoma sus aprendizajes (López e Hinojosa, 2005, 35).

En este sentido, los cambios no sólo afectan a la metodología docente, sino también a la evaluación, tanto en sus planteamientos como en su diseño, sobre todo si reafirmamos la necesidad de una evaluación formativa que posibilite el acceso a un *feedback* de calidad que contribuya a estimular en los alumnos un correcto progreso en su aprendizaje. Es decir, si adoptamos como perspectiva educativa fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, no podemos dejar de prestar atención a los procesos de evaluación; y si cambiamos la enseñanza, debemos hacer lo mismo con la evaluación, o como señalan Jorba y Sanmartí (2000, 21) “si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la práctica evaluativa; es decir, su finalidad y el qué y cómo se evalúa”, o bien “focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los *sistemas de evaluación*” (De Miguel et al, 2005, 42).

En consecuencia, la evaluación formativa, como elemento de ayuda, al incorporar *feedback*, adquiere mayor relevancia, puesto que constituye una estrategia de mejora del aprendizaje del alumno y de mejora de la calidad educativa; a su vez, implica un ejercicio constante de reflexión derivado del *feedback* que continuamente ha de recibir el alumno y que, en consecuencia, debe adecuarse a los requerimientos particulares de cada sujeto independientemente del grupo.

Centramos la atención en las actividades de autoevaluación como una de las estrategias propias para el ejercicio de la evaluación formativa, y siendo más precisos, autoevaluaciones a través de *internet*. De tal forma que se diseñan ejercicios que los alumnos han de responder y de los cuales obtendrán efectos diversos según hayan realizado correctamente o no las actividades propuestas; más aún, a los resultados se añade el *feedback* necesario que ayude al alumno, tanto si ha resuelto los ejercicios de forma favorable, como si las respuestas emitidas han sido incorrectas; en este caso, se le facilita, a través del consiguiente *feedback*, los recursos necesarios que le permitan corregir los *errores*, evitando con ello que estos se repitan en actividades posteriores. Por tanto las autoevaluaciones periódicas se consideran herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje, resolviendo dudas, aclarando conceptos y con ello se fomenta una comprensión más profunda de los temas. En definitiva, el *feedback* influye positivamente en los procesos de autoevaluación, reflexión, en el diálogo sobre el contenido de estudio, en la aclaración de conceptos, acceso a una información útil y relacionada con todo aquello que se estudia en un momento determinado; y no debemos olvidar que gracias al *feedback* los profesores pueden obtener información sobre el progreso de los alumnos y sobre su propio proceso de enseñanza.

Y es en este sentido, en el que debemos considerar las ventajas de las tecnologías en evaluación, centrándonos, sobre todo, en la fácil admisión y la posibilidad de integrar *feedback* de forma inmediata a los participantes, potenciando la corrección de errores en el momento que se comenten y reforzando si fuera necesario el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, no sólo debemos descartar la implementación y desarrollo de autoevaluaciones a través de *internet*, si no como estrategia de evaluación y herramienta de apoyo al aprendizaje, permitiendo al alumno elegir cuándo realizarla y la opción de repetirla tantas veces como estime oportuno, el momento, etc. Es cierto que la elaboración de pruebas de evaluación, sobre todo de autoevaluaciones que se automatizan para su posterior aplicación a través de *internet*, conllevan para el docente una inversión de tiempo en su elaboración mayor que si se aplicasen en formato tradicional (lápiz y papel); sin embargo, el poder replicarlas tantas veces como los estudiantes las precisen reduce notablemente ese coste inicial; por tanto, lo que

inicialmente supone una limitación, es una innegable ventaja en su fase final. En definitiva, en el momento actual, y como consecuencia de los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje no podemos olvidar las potencialidades que las tecnologías ofrecen al proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y a los procesos de evaluación en particular, concretamente el uso del ordenador y, con él, de *internet*.

A continuación exponemos algunos de los resultados derivados de un estudio con estudiantes universitarios sobre la aplicación de pruebas de autoevaluación, con y sin feedback, a través de un software específico, *Perception*.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio que se plantea parte de la consideración del creciente desarrollo de la integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación (Colás y De Pablos, 2005; Bautista y Forés, 2006), y de la influencia positiva de las tecnologías en la incorporación e implementación de nuevas metodologías docentes en dicho contexto educativo. Este estudio incide en un aspecto esencial, cual es el diseño del proceso educativo, en concreto, las evaluaciones del aprendizaje (o de las competencias), y ello a través de las nuevas tecnologías tecnológicas.

**Objetivo.** El objetivo de este estudio es constatar el estado actual del uso de las TICs en los procesos de evaluación de los estudiantes universitarios y validar un modelo de evaluación de eficacia de una estrategia de evaluación formativa (autoevaluación apoyada en la tecnología), basado en un diseño de investigación cuasiexperimental.

### **Hipótesis.**

- Los estudiantes universitarios de Pedagogía y Psicopedagogía que realizan autoevaluaciones bajo un sistema a través de la *web* manifestarán un nivel de aprendizaje superior al de aquellos que no hayan realizado autoevaluaciones.
- La mejora en el aprovechamiento de los estudiantes dependerá directamente del *feedback* recibido durante los procesos de autoevaluación.
- El nivel de satisfacción del alumno hacia un sistema de autoevaluación a través de *internet*, será significativamente superior que el del resto de estudiantes participantes en el estudio.
- 

**Procedimiento.** La metodología de investigación más adecuada para la consecución del objetivo propuesto se corresponde con el modelo cuasi-experimental (control y manipulación de variables) (Campbell y Stanley, 1988; Shadish y Lluellen, 2006). Se opta por el diseño clásico pretest-postest con grupo control (McMillan y Chumacher, 2005).

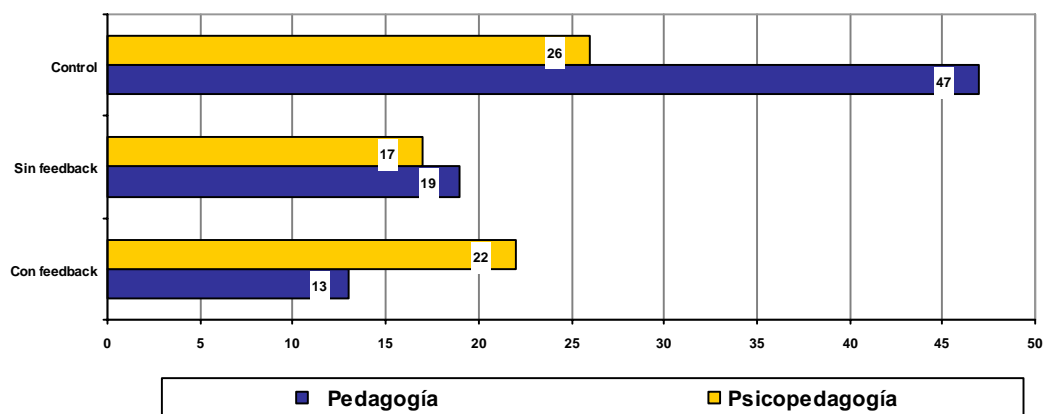
**Tabla 1.** Diseño intergrupos, con grupo de control no equivalente, y medida pretest y postest

Grupos	Asignación	Medida Pretest	Tratamiento	Medida Postest
b <sub>1</sub>	Aleat.	O <sub>1</sub>	a <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>
b <sub>1</sub>	Aleat.	O <sub>1</sub>	a <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>
b <sub>1</sub>	Aleat.	O <sub>1</sub>	a <sub>3</sub>	O <sub>2</sub>
b <sub>2</sub>	Aleat.	O <sub>1</sub>	a <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>
b <sub>2</sub>	Aleat.	O <sub>1</sub>	a <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>
b <sub>2</sub>	Aleat.	O <sub>1</sub>	a <sub>3</sub>	O <sub>2</sub>

- b<sub>1</sub>: Pedagogía;
- b<sub>2</sub>: Psicopedagogía
- a<sub>1</sub>: Autoevaluación con feedback
- a<sub>2</sub>: Autoevaluación sin feedback
- a<sub>3</sub>: Sin autoevaluación

**Participantes.** Han participado 144 estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, de los cuales, un 54,9% (n=79) pertenecen a la titulación de Pedagogía y el 45,1% (n=65) restante a la titulación de Psicopedagogía.

Gráfica 1. Representación de la muestra objeto de estudio en función de la titulación y el grupo experimental



**Variables.** Resumimos brevemente las variables consideradas en el estudio. Así, como *variables dependientes*, el rendimiento académico (medido a través de las puntuaciones obtenidas en pruebas objetivas de rendimiento, donde el alumno refleja el nivel de conocimiento adquirido) y la satisfacción (resultado en los ítems del cuestionario de satisfacción aplicado). En cuanto a las *variables independientes*, por un lado, la metodología de evaluación (tres niveles de medición: autoevaluaciones con feedback, autoevaluaciones sin feedback, y sin autoevaluación), y por otro, la titulación (Pedagogía y Psicopedagogía, solo considerada como tal en *satisfacción*). Por último señalar las *variables intervinientes* tenidas en cuenta, cuales son nivel de conocimientos previos, estilo de aprendizaje, actitudes hacia el uso de las tecnologías, hábitos de estudio...

**Instrumentos.** Los instrumentos empleados se agrupan en dos: *cuestionarios* y *pruebas objetivas* de rendimiento. En el primer caso, destacamos la aplicación de un *cuestionario inicial* para obtener datos de tipo académico y sociocultural de los estudiantes. Cuestionario de *estilos de aprendizaje* CHAEA (Honey y Alonso, 1986), *enfoques de aprendizaje* R-CPE-2F (Biggs, Kember y Leung, 2001; traducción de Recio y Cabero, 2005), *hábitos de estudio* y *autoeficacia percibida* (Grupo Helmántica, 1992, 1993); y por último un cuestionario de *satisfacción*. En relación con las pruebas objetivas como instrumento de evaluación (Lafourcade, 1972; Marín, 1990; Díaz, Neira, Alguero, Brugos, García et al 1999; Morales, 1995; Díaz et al, 1999; Pritchett, 2005), se han elaborado un *pretest de conocimientos previos*, distintas *pruebas de autoevaluación* (aplicadas a través de *Perception*) y un *postest de rendimiento final* (pruebas paralelas). En todos los casos, se trata de pruebas objetivas de respuesta múltiple para la medida de índole conceptual, en sus diversas modalidades (conocimiento, comprensión, aplicación). En la construcción de las diferentes pruebas se han considerado una serie de etapas que enumeramos a continuación:

elaboración de los ítems, valoración de jueces-dificultad de las pruebas, método de Angoff, establecimiento del formato de las pruebas para ser aplicadas a través de Perception, software que permite crear pruebas de evaluación de aprendizaje para su distribución en la red (tests, encuestas y cuestionarios), así como el control de software del servidor para su distribución y análisis a través de Internet. En definitiva, es un programa que posibilita efectuar evaluaciones a través de *internet*. *Perception* es “una de las primeras herramientas lanzada al mercado para gestionar y aplicar evaluación en Internet o Intranet, a través de los navegadores Netscape o Explorer” (Lara, 2001, 234).

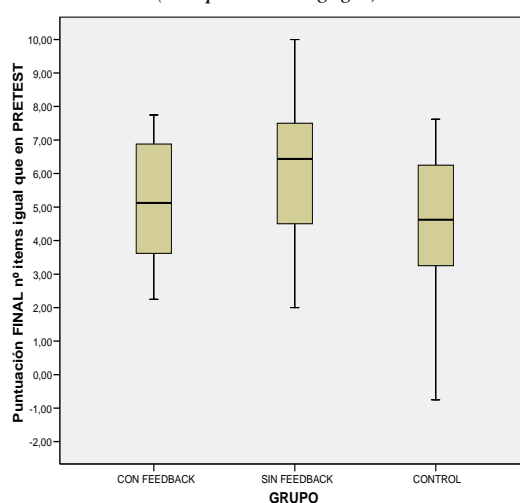
### 3. RESULTADOS

Los resultados del estudio se corresponden con las distintas fases del mismo (fase de pretest, de desarrollo y postest). Así, en primer lugar, destacamos que en la fase de pretest, se observan diferencias significativas por titulaciones en el enfoque superficial ( $t=-2,531$ ;  $p=0,009$ ). Mostrando un enfoque superficial (más fundamentado en el aprendizaje memorístico) mayor es el desarrollo en los alumnos de Pedagogía ( $\bar{X}=24,71$ ;  $Sx=6,241$ ), respecto a los de Psicopedagogía ( $\bar{X}=21,68$ ;  $Sx=4,16$ ).

Así mismo se observan diferencias significativas en la variable *hábitos de estudio* por titulación ( $t=-2,349$ ;  $p=0,018$ ) y, en cada titulación, en función de la metodología de evaluación (Pedagogía:  $F=3,446$ ;  $p=0,039$ ; y Psicopedagogía:  $F=3,337$ ;  $p=0,047$ ). Este hecho diferencial en el pretest conlleva el planteamiento de estas variables *enfoque superficial* y *hábitos de estudio* como covariables en los estudios realizados en la fase de postest, donde se ha realizado el análisis de covarianza (ANCOVA) cuando las variables dependientes han sido las mismas en las dos titulaciones.

En la fase de postest, diferenciamos por un lado la titulación de Pedagogía y por otro, la de Psicopedagogía. En el grupo de Pedagogía los resultados sobre rendimiento, en esta fase, muestran la no existencia de diferencias significativas en función de la metodología de evaluación ( $F=3,108$ ;  $p=0,052$ ).

Gráfico 2. Gráfico de cajas para la variable “puntuación final en postest”, según la metodología de evaluación (Grupo de Pedagogía)

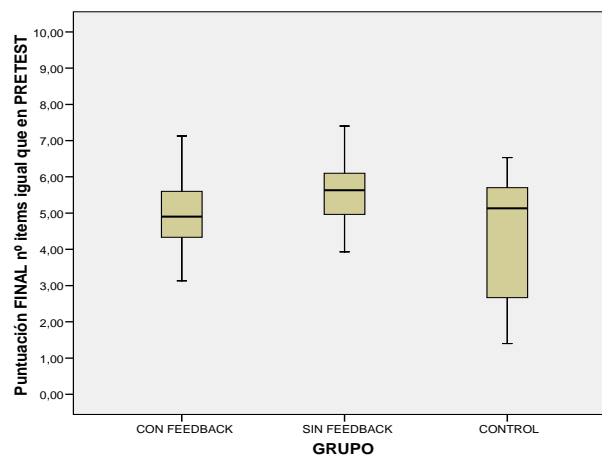


Sin embargo, si contrastamos el hecho de haber realizado autoevaluaciones frente a los que no las han realizado sí se producen diferencias significativas ( $t=2,315$ ;  $p=0,024$ ).

Los resultados obtenidos del análisis de covarianza oportuno por grupos según la metodología de evaluación (con feedback, sin feedback y control) y en función de haber o no realizado autoevaluaciones, confirman los resultados anteriores, obtenidos sin haber considerado el efecto de la covariable hábitos de estudio.

En el grupo de Psicopedagogía, y a la luz de los resultados obtenidos del análisis de datos del postest, observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función de la metodología de evaluación aplicada en cada caso ( $\chi^2=5,538^1$ ;  $p=0,103$ ).

Gráfico 3. Gráfico de cajas para la variable “rendimiento final”, según la metodología de evaluación (Grupo de Psicopedagogía)



En este caso, tampoco se producen diferencias significativas entre los alumnos que han realizado autoevaluaciones y los que no ( $t=1,201$ ;  $p=0,271$ ). Sin embargo, si eliminamos el efecto de la covariable *hábitos de estudio* en Psicopedagogía, sí se observan diferencias entre los participantes que han realizado, o no, autoevaluaciones ( $F=5,518$ ;  $p=0,025$ ).

En cuanto a los resultados obtenidos del cuestionario de *satisfacción* en ambas titulaciones se observa que la satisfacción entre los alumnos es mayor cuando han realizado autoevaluaciones con *feedback*; no obstante, no se producen diferencias significativas entre los grupos en función de la metodología de evaluación ( $\alpha=0,05$ ). Estos resultados se mantienen de igual manera en el análisis de covarianza. Tan sólo se aprecian diferencias en el ítem *me he sentido satisfecho realizando esta experiencia* en el grupo de Psicopedagogía a favor del grupo que ha realizado autoevaluaciones y ha recibido *feedback*.

#### 4. CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo no es otra que enfatizar los beneficios que para el aprendizaje del alumno tiene el desarrollo de ejercicios de autoevaluación, puesto que con su aplicación se contribuye no sólo a mejorar el aprendizaje sino también a generar capacidades de autorregulación del mismo. En este sentido las tecnologías aportan ventajas importantes como la

<sup>1</sup> En este caso concreto, aplicamos una prueba no paramétrica ante la falta de homogeneidad de varianzas ( $\alpha=0,05$ )

automatización de las pruebas y la disponibilidad y accesibilidad de las mismas, rápido e inmediato feedback, corrección automática, etc. Lógicamente, las autoevaluaciones como estrategia de evaluación deben formularse en un contexto de evaluación formativa y tendrá sentido su implementación, siempre y cuando se incorpore un feedback elaborado y de calidad que contribuya a orientar eficazmente el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo con el estudio expuesto queremos mostrar los indicios y evidencias de experiencias que incorporan las autoevaluaciones a través de internet (utilizando en este caso concreto como software Perception). En consecuencia pretendemos vincular los resultados obtenidos a la intervención pedagógica, para mejorar la calidad de la universidad en general, y mejorar las prácticas de evaluación en particular. Hemos indagado sobre el efecto que produce el uso o no de autoevaluaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes, y la importancia que tiene la elaboración de un correcto feedback que ayude al alumno a conocer, y, por tanto, guiar, su proceso de aprendizaje, incorporando orientaciones sobre las respuestas emitidas inmediatamente después de la realización de las pruebas. Si bien es cierto que con los resultados obtenidos no se puede demostrar que la mejora en el aprovechamiento de los estudiantes dependa directamente del feedback recibido durante los procesos de autoevaluación, en este sentido consideramos que no se puede afianzar el aprendizaje, si antes no se ha producido un proceso de estudio o reflexión sobre el contenido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, C. (Dir.) (2005). *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las tics en la docencia y la investigación. Programa de Estudios y Análisis*, EA.2004-42. Disponible en:

[http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf) [Consulta: 7 de marzo 2006].

BAUTISTA, G., BORGES, F., y FORÉS, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

BIGGS, J., KEMBER, D., y LEUNG, D. (2001). *The revised two-factor study Process Questionnaire. R-SPQ-2F*. British Journal of Educational Psychology, 71, 133-149.

CABANÍ, M. L. y CARRETERO, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo, y J. I. Pozo, *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.

CABERO, J. Dir. et al, (2006). *Servicios de producción de tics. Su situación para la incorporación de las universidades al espacio europeo de educación superior (EEES)*. (Proyecto EA2006-0010). Disponible <http://www.uib.es/depart/gte/edutec/informes/memoriaees.pdf> [Consulta: 7 de marzo 2007].

CAMPBELL, D., y STANLEY, J. (1988). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (4ª edición). Buenos Aires: Amorrortu.

COLÁS, P., y DE PABLOS, J. (Coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Sevilla: Aljibe.

DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Servicio de publicaciones: Universidad de

- Oviedo. Disponible en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf> [Consulta: 9 de junio de 2007].
- DÍAZ, J. A., NEIRA, A., ALGUERO, A., BRUGOS, J. A. L., GARCÍA, V., ÁLVAREZ, L., y SOLER, E. (1999). Sistema Integrado de procesado de test. *Aula Abierta*, 74, 223-247.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea*. (Proyecto: EA2006-0072).  
 Disponible en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2006/EA2006-0072.pdf> [Consulta: 19 de enero 2007].
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1986). *The manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- LAFOURCADE, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- LARA, S. (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de Internet. Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*. Pamplona: Eunsa. Universidad de Navarra.
- LÓPEZ, B., e HINOJOSA, E. (2005). *Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevos desarrollos*. Sevilla: Trillas.
- MARÍN, R. (1980). *Pruebas objetivas y de ensayo*. Zaragoza: Edelvives.
- MCMILLAN, J. H., y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MÉNDEZ, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Revista española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- MORALES, P. (1995). La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos. Bilbao: Universidad de Deusto, *cuadernos monográficos del ICE*, n. 2.
- PRITCHETT, N. (2005). Effective question design. En S. Brown, J. Bull, y P. Race (Eds.), *Computer-Assisted Assessment in Higher Education* (pp. 29-37). Londres y Nueva York: Routledge.
- RECIO, M. A. y CABERO, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelvit/articulos/n25/n25art/art2510.htm> [Consulta: 14 de septiembre 2006].
- SHADISH, W. R., y LLUELLEN, J. K. (2006). Quasi-Experimental Design. En J. L. Green, G. Camille, y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 539-550). Washington: AERA.
- SIGALÉS, C., y BADÍA, A. (2004). Formación universitaria y TIC: usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC. 1 (1). Disponible en: <http://www.uoc.ed/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf> [Consulta: 25 de octubre de 2006]
- WISE, J. C., LALL, D., SHULL, P.J., SATHIANATHAN, D., y LEE, S. (2006). Using Web-Enable Technology in a Performance-Based Accreditation Enviroment. En S. L. Howell, y M. Hricko (Eds.), *Online Assessment and Measurment. Case studies from Higher Education, K-12 and corporate* (pp. 98-115). Hershey, Londres, Melbourne y Singapore: INFOSCI.

# **DETECCIÓN DE NECESIDADES Y ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE ACCIONES Y PROGRAMAS DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA Y FOMENTO DEL EMPRENDIZAJE EN GIPUZKOA: EVALUACIÓN “HASI ETA HAZI”**

**Verónica Azpillaga, Luis Joaristi, Luis Lizasoain  
y Lander Sarasola, *Universidad del País Vasco***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación aprobado en la convocatoria para la concesión de ayudas para la realización de estudios en el ámbito de la formación permanente a lo largo de la vida y el fomento del emprendizaje, se enmarca en el Convenio de colaboración de fecha 1 de septiembre de 2005 establecido entre la Diputación Foral de Gipuzkoa y la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) para regular el apoyo al desarrollo del nuevo rol de “las universidades en la Sociedad del Conocimiento”.

La Diputación Foral de Gipuzkoa trata con ello de dar un fuerte impulso a la Sociedad del Conocimiento con el objetivo de hacer de Gipuzkoa territorio de innovación y conocimiento. Con este fin, en dicho convenio se establecían, líneas de actuación relacionadas con el aprendizaje a lo largo de toda la vida con el objetivo de desarrollar una cooperación más estrecha y eficaz entre universidades y las empresas y facilitar la transferencia de los conocimientos. Una de las dimensiones del aprendizaje a lo largo de toda la vida está estrechamente ligada al tema del emprendizaje.

Los materiales Hasi eta Hazi (“H&H”) se ubican en el marco de desarrollo de acciones y programas que la Diputación Foral de Gipuzkoa está impulsando para fomentar la innovación en el Territorio. Su objetivo principal es activar la cultura del emprendizaje desde los niveles educativos obligatorios y bachilleratos; así que por tanto, son materiales



didácticos destinados a dichos niveles y son creados desde la propia Diputación Foral de Gipuzkoa con la colaboración de diferentes profesores, asociaciones educativas y representantes de la Delegación de Educación del Gobierno Vasco.

Estando distribuidos los materiales en todos los centros escolares que integran las etapas señaladas, se nos pidió investigar el uso que se les estaba dando a los mismos y la valoración que los centros educativos tenían en relación al tema. Así, los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Determinar el nivel de conocimiento que los centros escolares del territorio tienen con respecto a los programas dirigidos a la población escolar que la Diputación Foral de Gipuzkoa desarrolla en el ámbito de la cultura emprendedora.
- Determinar la valoración que les merecen los mismos.
- Determinar el interés que suscitan en todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Conocer qué actividades, programas, etc. desarrollan en este ámbito (independientemente de que sean de la Diputación Foral de Gipuzkoa o no).

Como objetivos específicos, se han planteado los siguientes:

- Evaluar los materiales didácticos “H&H” (implantación, puesta en marcha e impacto) en los niveles de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato en el ámbito educativo guipuzcoano.
- Determinar el nivel de conocimiento en los centros educativos.
- Determinar la valoración.
- Determinar el interés.
- Evaluar “H&H”.

A continuación describimos cómo hemos desarrollado la investigación según la siguiente secuencia. En primer lugar detallamos la metodología planteada para la investigación; a continuación exponemos los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos y finalmente nos referimos a las conclusiones que hallamos.

## 2. METODOLOGÍA

En lo que sigue, se presenta la metodología utilizada en esta evaluación, tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa. Iniciamos esta descripción con una breve justificación de la opción de complementariedad metodológica asumida y desarrollada en esta evaluación.

### 2.1. La complementariedad metodológica

De cara a lograr los objetivos pretendidos en esta evaluación, se ha optado por una vía de complementariedad metodológica que permita aprovechar las distintas aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

Si se adopta una postura equilibrada y flexible que libera de una excesiva rigidez al nexo entre posicionamientos metateóricos y técnicas de investigación, podemos abordar desde una actitud integradora la posibilidad de diseños multimétodo en la evaluación educativa.

Se podría decir que en esta evaluación básicamente se aplica la estrategia de **complementación**, ya que se han utilizado métodos diferentes con informantes diferentes. Este es el caso, por ejemplo, del uso de cuestionarios cerrados en el caso de la información

recogida en los centros. Sin embargo, para recabar información de otros estamentos como asociaciones, elaboradores de los programas, etc., se han aplicado estrategias de tipo cualitativo, como los grupos de discusión y las entrevistas semi-estructuradas. Sin embargo, a esta complementación le podríamos añadir ciertas dosis de **triangulación**, en el sentido de que la utilización de métodos diferentes ha permitido dar una visión completa de algunas dimensiones de los programas evaluados, ya que ha posibilitado contrastar dos tipos de información diferente: la cualitativa y la cuantitativa.

## **2.2. Participantes**

Los cuestionarios utilizados se han aplicado a los 251 centros de Educación Primaria y Secundaria del territorio de Gipuzkoa. De ellos han sido 136 los centros que han respondido. Las respuestas han sido proporcionadas por representantes de los centros y han procedido de diversas fuentes; en la mayoría, las respuestas las da el o la directora, siendo en el resto el o la jefa de estudios o el tutor o tutora quien ha respondido. En unos pocos responde el tutor o tutora o el responsable de las TICs, orientador u orientadora, o algún técnico del departamento de personal.

Además de aplicar el cuestionario, se han realizado entrevistas en profundidad a docentes que están aplicando los materiales, bien en su integridad, bien de forma parcial. Por parte de la Diputación han participado personas impulsoras de la cultura del emprendizaje desde la propia Diputación. A estas personas se les han realizado entrevistas.

Personas que han participado en la elaboración de los materiales tanto para Educación Primaria como Secundaria han estado presentes en diferentes grupos de discusión. En concreto se han realizado tres grupos de discusión, uno para cada uno de los 3 niveles educativos para los que se diseñaron los materiales (Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato). Por último, hay que mencionar diferentes asociaciones, como BIHE (Asociación de centros públicos de secundaria) o SAREAN (Asociación de centros públicos de primaria), o la Federación de las Ikastolas (entre otras) que en su momento cumplieron la función de transmitir la información de los materiales a los centros educativos. Representantes de estas asociaciones han participado también en grupos de discusión.

## **2.3. Procedimientos, estrategias e instrumentos de recogida de información**

### *2.3.1 Entrevistas*

Se han realizado 2 entrevistas semi-estructuradas a responsables del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la DFG encargados del fomento de la cultura emprendedora. Los objetivos de la entrevista los siguientes:

- Recoger datos para abordar la primera fase de la Investigación (Tipología de relación con el Programa).
- Obtener información para definir el diseño de la segunda fase de la Investigación.
- Recopilar información para aclarar variables a estudiar relacionadas con el impacto del programa “H&H”.

### *2.3.2. Grupos de discusión*

El objetivo de estos grupos de discusión ha sido el de recoger información de naturaleza cualitativa sobre unos temas elegidos y ordenados *a priori*. Se han formado cuatro grupos de discusión que han sido coordinados y dirigidos por los miembros del equipo de evaluación.

### 2.3.3. Cuestionario telefónico

A través del cuestionario se ha querido recabar información acerca de aspectos tales como importancia que los centros dan a ciertos valores educativos, conocimiento de ciertos programas y acciones de la Diputación y, por último, cuestiones acerca del interés, inserción en el currículum, aplicación y valoraciones del programa “H&H”.

## 2.4. Análisis

En esta evaluación, y en función de los datos recogidos, se han realizado dos tipos de análisis: análisis cualitativos y análisis cuantitativos. El procedimiento seguido para el análisis de la información cualitativa consiste en:

FASE 1: Reducción de la información.

FASE 2: Organización y presentación de la información.

FASE 3: Análisis e interpretación de los resultados.

Se ha seguido un análisis cualitativo comprensivo de los datos recogidos. Para ello se han tenido que seleccionar e identificar una serie de categorías. Este proceso puede ser realizado de manera deductiva o inductiva. En nuestro caso hemos optado por un procedimiento mixto. Posteriormente, cuando se ha ido codificando toda la información recogida, se ha ido ajustando el sistema de categorías para que se adecuara realmente a los datos recogidos (procedimiento inductivo). Para facilitar los análisis se ha utilizado el programa *NVIVO7* diseñado para el análisis de datos cualitativos.

El análisis cuantitativo de los datos se ha realizado a través de análisis estadísticos descriptivos, para los que se ha utilizado el programa SPSS. Dado que no ha habido ningún procedimiento de selección de centros (aleatorio o no), los centros que han contestado el cuestionario no constituyen muestra alguna, pues lo han respondido de forma voluntaria. Tomando en cuenta esta consideración, no sería estadísticamente correcto realizar inferencias a la población de los cerca de 250 centros de Guipúzcoa.

## 2.5. La garantía de la calidad de la evaluación

El grado de confianza que ofrecen las afirmaciones, descubrimientos, resultados y conclusiones obtenidas en una evaluación está relacionado con la metodología utilizada. Los criterios y estrategias utilizadas que aseguran la calidad de la evaluación realizada han sido:

- La realización de grabaciones de las entrevistas y grupos de discusión y sus posteriores transcripciones.
- El proceso de recogida de datos ha sido controlado y normalizado, lo que garantiza la consistencia de los datos recogidos, aspecto necesario de cara al logro de la validez y credibilidad de la evaluación.
- Además, la utilización de programas informáticos en el análisis de datos (SPSS y *NVIVO7*) ha garantizado la transparencia del contraste entre las interpretaciones del equipo evaluador y los datos recogidos.

- La triangulación garantiza la calidad de la evaluación, ya que la utilización de métodos diferentes ha permitido dar una visión completa de algunas dimensiones de los programas evaluados, contrastando la información cualitativa y la cuantitativa. Además pensamos que la intervención de diferentes evaluadores (triangulación de evaluadores) que permanentemente van contrastando sus interpretaciones ha ayudado a la credibilidad de las aportaciones realizadas por esta evaluación.

### 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

#### 3.1. Resultados de la parte cualitativa

Tal y como se describe en la metodología de la investigación y en función de los objetivos planteados, con objeto de obtener información más rica y detallada relativa a algunos aspectos, se ha procedido a recopilar información mediante la realización de entrevistas en profundidad a personas consideradas como informantes-clave, tratándose en este caso de las siguientes:

- Quiénes impulsan la idea y la lideran desde la Diputación Foral de Gipuzkoa;
- Profesores, en este caso profesoras, que estuvieran aplicando los materiales en sus aulas dispuestas a colaborar;
- Igualmente se han realizado grupos de discusión con las personas que tuvieran que ver con la elaboración de los materiales y su distribución.
- Después del análisis de las transcripciones, mostramos a continuación los siguientes resultados, organizados en bloques de contenido correspondiente a las categorías estudiadas y que son las siguientes:
  - Necesidades reflejadas en torno a la idea de impulsar la cultura del emprendizaje desde el contexto educativo formal.
  - Creación y elaboración de los materiales estudiados: opiniones y valoraciones en torno a “H&H”.
  - Comunicación y transmisión de la información desde los impulsores principales (Diputación Foral de Gipuzkoa), hasta los centros educativos.
  - Materiales didácticos “H&H”, o las reflexiones que se han realizado sobre los materiales objeto de este estudio.
  - Finalmente, hemos recogido la información sobre las vías de mejora o las propuestas que se han reflejado tanto en las entrevistas individualizadas como en los grupos de discusión.

##### *3.1.1. Necesidades para impulsar la cultura del emprendizaje*

Se producen diferentes sensibilidades institucionales entre la DFG y diferentes colectivos educativos. Además se produce la ausencia de la Cultura del Emprendizaje de forma explícita en algunas etapas educativas. Por ello se responde a la necesidad de crear unos materiales didácticos para la formación desde edades tempranas. En lo referente a la cultura del emprendizaje frente a la cultura empresarial, en los análisis de las entrevistas y los grupos de discusión queda patente que ambos conceptos se confunden y en algunos casos se considera además que las cuestiones ligadas a la empresa están lejos de los objetivos educativos. Sin embargo encontramos que se valoran de forma positiva las capacidades que conlleva la competencia emprendedora. Las otras necesidades del alumnado a las que “H&H” responde encontramos que se valora el carácter lúdico y activo de las actividades

planteadas. Por otra parte, la cultura del emprendizaje se siente como necesidad social desde diferentes estamentos institucionales.

### *3.1.2. Creación y elaboración de los materiales “H&H”*

Los objetivos de “H&H” se centran en fomentar la cultura del emprendizaje en la educación obligatoria y aspiran a la mejora de la calidad de vida a través de la innovación creando personas más activas. Para ello crean materiales asimilables por el profesorado de forma transversal, tratando de evitar así la sensación de acumulación y de exceso de ofertas.

Los valores educativos que integran “H&H” fueron acordados procurando la participación de todos los agentes representantes de educación. Los entrevistados de este estudio manifiestan satisfacción con la metodología empleada para acordar los valores que integran el concepto de emprendizaje. La implicación tanto de profesores como de asesores ha sido crucial, tanto en el acuerdo relativo a los valores, como para la elaboración de los materiales.

Por su parte, las diferencias que se reflejan en cada etapa educativa van a estar vinculadas a criterios pedagógicos que subyacen a las formas de trabajar y a los contenidos buscados. Así, los temas tratados para cada etapa y el lenguaje utilizado fueron pensados teniendo en cuenta la edad y los intereses del alumnado.

En cuanto a la elaboración de las unidades didácticas, las personas que desde las empresas crearon las ideas para “H&H” no encontraron aportaciones suficientes entre el profesorado para el que habían dispuesto un foro de participación. Se lanzaron 12 unidades didácticas para primaria y 10 para ESO y Bachilleratos. Se realizó una aplicación piloto y se recogieron cambios sugeridos desde la propia aplicación en varios centros escolares.

### *3.1.3. Comunicación y distribución de los materiales “H&H”*

En lo relacionado con los mecanismos y procedimientos de transmisión, difusión y comunicación de las acciones y materiales de impulso de la cultura del emprendizaje; de la información proporcionada por los informantes en las entrevistas y los grupos de discusión, resaltamos como conclusiones más relevantes las siguientes:

- Las asociaciones educativas no se perciben a sí mismas como canales eficaces de distribución de este tipo de información y de iniciativas
- Los materiales llegan a los centros educativos, pero posteriormente –y dentro del centro- los mismos *no* son conveniente distribuidos ni promocionados entre el profesorado integrante del claustro.
- La difusión a través de los Berritzegunes (centros de recursos) es viable de cara a la presentación a los directores, pero la información suministrada parece que resulta ser insuficiente como para activar y poner en marcha un proceso de aplicación en las aulas.

### *3.1.4. Los materiales didácticos “H&H”*

En lo que respecta a esta cuestión, los materiales “H&H” se están utilizando con fines diferentes: actividades dinamizadoras de grupos para motivar a los alumnos, sesiones de tutoría, de ética, fomentar el trabajo colaborativo, la capacidad para la organización, cuestiones relacionadas con el liderazgo y la resolución de conflictos en la ESO; también se

está utilizando para fomentar la autoestima o la constancia en el esfuerzo, la creatividad o los valores relacionados con la convivencia.

Con respecto al empleo de los materiales, reseñar el carácter libre, no obligatorio del uso de “H&H”. Pueden ser utilizados en cualquier ámbito curricular y su uso no requiere la aplicación completa de todo el material dado su diseño modular.

Sobre la valoración de los materiales se considera que son materiales atractivos, originales, fáciles de emplear, con buenos acabados e ideas novedosas para la práctica docente dentro de las aulas. Las mascotas creadas se consideran adecuadas, pero para los cursos de ESO y Bachillerato son consideradas algo infantiles.

### *3.1.5. Vías de mejora*

Las principales propuestas de actuaciones de mejora formuladas en los grupos de discusión se centran en mantener la coherencia en el ideario educativo de la propuesta, elaborando mensajes específicos para la población educadora. Además conviene economizar y valorar los materiales, pues aunque son considerados como *novedosos, bonitos, fáciles, atractivos o buenos*, también se manifiesta que la carestía de los materiales es excesiva y que la llegada de las carpetas de forma casi anónima no coincide con la valoración que se merecen.

La mejora en la difusión y divulgación es una de las propuestas que con más contundencia se formulan, solicitando más tiempo a la exposición de la idea y aclarando el objetivo con una mayor contundencia

Relacionado con la formación del profesorado, además de tener presente que tanto la renovación en la conceptualización de los educadores, como la optimización de estos u otros materiales que conlleven ideas nuevas, así como la resonancia de su aplicación en el alumnado, han de proyectarse a medio y largo plazo, se propone desarrollar planes específicos de formación del profesorado en este tema, impulsar la sensibilización sobre la importancia del tema para incrementar su prioridad en la actuación educativa, facilitar el cambio considerando las condiciones, generales y particulares de las escuelas, así como tener en cuenta las actitudes y tendencias del profesorado. Por otro lado, se sugiere avanzar en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## **3.2. Resultados de la parte cuantitativa**

### *3.2.1. Características de los centros escolares*

El cuestionario telefónico ha sido respondido por los responsables de 136 centros escolares de Educación Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la provincia de Gipuzkoa. En el mismo, se les interrogaba sobre ciertas características del centro, así como sobre el desarrollo de materiales para trabajar los valores relacionados con la cultura emprendedora, fundamentalmente los pertenecientes a los programas “H&H” y Kosmodisea. Hay que aclarar que, aunque inicialmente la aplicación y respuesta al cuestionario era por vía telefónica, ha habido bastantes centros que han optado por hacerlo por medio del correo electrónico. Esta circunstancia ha obligado a limitar el plazo de recogida de mensajes, por lo cual hay centros que han quedado fuera de la base de datos aún habiendo respondido al cuestionario.

En cuanto a la Utilización de “H&H”, de los 136 centros que constituyen la base de datos, 129 no lo han utilizado y 7 sí. En términos porcentuales esto representa aproximadamente un 95% que no, frente al 5% que sí declaran haber usado los citados materiales. De estos 136 centros escolares, las dos terceras partes, es decir 92 centros, son de titularidad pública.

### 3.2.2. Resumen de los resultados sobre el emprendizaje y los programas

Las respuestas relativas al grado de acuerdo o desacuerdo con el desarrollo de programas para trabajar los valores relacionados con la cultura emprendedora se dan en lo que se conoce como una escala de tipo Likert que oscila en un rango de valores que va desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Globalmente, casi un 65% manifiesta estar de acuerdo y un 20%, muy de acuerdo en lo que se refiere al desarrollo del fomento de la cultura del emprendizaje por medio de acciones y programas, lo cual supone que alrededor del 85% son favorables a este tipo de actuaciones.

Sobre las razones de la no puesta en marcha de “H&H”, entre los 129 centros de enseñanza obligatoria en que **no** se ha aplicado “H&H” en 71 (55%) aducen que el problema es la saturación de programas, en otros 22 (17%) plantean como razón explicativa una cuestión de falta de información y en 9 (7%) aducen que utilizan otro programa para trabajar la cultura del emprendizaje. Cuando en cualquier trabajo sobre la evaluación de la difusión, el uso o el posible impacto de programas que podemos calificar de *extraescolares*, la acotación recurrente es la abundancia de oferta de programas y actividades a desarrollar en el aula. Lo que, en opinión de algunos docentes y directivos, caso de ponerse en marcha tales programas impedirían *de facto* el normal desenvolvimiento de la actividad lectiva reglada.

En general, el emprendizaje es considerado relevante e importante, desde una perspectiva educativa, sensibilizar y fomentar los valores relacionados con la cultura emprendedora. Las razones más aducidas han sido, por este orden:

- Hacen falta estudiantes emprendedores.
- Lo pide la sociedad y hay que insertarlo en el curriculum.
- Potencia el desarrollo personal.

### 3.2.3. Valores que integran el concepto de emprendizaje

La tasa de respuesta en los centros de educación obligatoria a esta cuestión ha sido muy alta, de más del 95%. Se les presentaban diez valores educativos relacionados con el emprendizaje, y se les solicitaba que señalaran cuál o cuáles de ellos son parte integrante del concepto de emprendizaje.

Estos diez valores educativos relacionados con el emprendizaje presentados en el cuestionario a los centros son:

- Colaboración, capacidad de debate.
- Fuerza de voluntad, constancia, auto-superación, tolerancia al error.
- Autoestima.
- Creatividad, originalidad.
- Capacidad de actuación.
- Predisposición al aprendizaje y al cambio.
- Capacidad de análisis.

- Autodisciplina, rigor.
- Capacidad de afrontar conflictos.
- Responsabilidad social.

Referente al grado de relevancia de los valores, señalar que las proporciones de respuestas que optaron por una relevancia baja raramente han superado el 1%. En general, podemos afirmar que los sujetos no discriminan mucho en la valoración de la relevancia de estos valores. Este patrón de respuesta no ha de extrañarnos, pues en este tipo de cuestiones el influjo de la deseabilidad social y la propia definición positiva de los valores suele originar este tipo de respuestas.

En los centros escolares consideran que se deben trabajar los valores educativos relacionados con el emprendizaje sin realizar ninguna distinción entre las tres etapas educativas (Primaria, Secundaria y Bachillerato).

Sobre la intensidad específica con que se trabajan en la actualidad los distintos valores en las distintas etapas, lo más característico es que en muy pocos centros se refieren sólo al trabajo en ciertas etapas, pues la tendencia general es considerar conjuntamente las tres y declarar que en las mismas estos valores son abordados con la misma intensidad.

### 3.2.4. Valoración del papel de la Diputación Foral de Gipuzkoa en relación a la promoción de estos programas

En este caso, para calificar la valoración del papel de la Diputación Foral de Gipuzkoa en relación a la promoción de estos programas, hemos optado por una escala de valoración que oscila entre 0 y 10 puntos siendo obviamente el cero el valor correspondiente a la valoración más baja o negativa y el 10 a la más alta o positiva. Se trata de una escala de uso muy frecuente en el entorno educativo y escolar que opera de manera muy satisfactoria como reactivo y que es de muy sencilla e intuitiva respuesta e interpretación.

La valoración global media de los centros que han respondido al cuestionario con respecto al papel jugado por Diputación Foral de Gipuzkoa en esta cuestión es de más de siete puntos, siendo además muy minoritarios los centros que la *suspenden*.

## 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A la vista de los resultados obtenidos, nos encontramos con tres conclusiones claras:

- Las iniciativas de la Diputación Foral de Gipuzkoa en el fomento de la cultura emprendedora y del aprendizaje a lo largo de toda la vida son globalmente bien valoradas.
- A pesar de lo anteriormente afirmado, el interés en el tema del emprendizaje entre los educadores es en general bajo.
- Lo que no es óbice para que los mismos docentes consideren que los valores que integran el concepto de emprendizaje sean valorados como importantes.

La contradicción subyacente a este hecho nos lleva a pensar que una de las razones de la distancia entre los profesores y la cultura del emprendizaje es el desconocimiento del concepto. Además, el contexto educativo formal es un terreno apropiado para trabajar el espíritu de la iniciativa y del emprendizaje. Y para facilitar cambios como la inclusión y la canalización de iniciativas como “H&H”, las diferentes instituciones implicadas deben coordinarse con claridad. Con respecto a la evaluación de los materiales didácticos “H&H” (implantación, puesta en marcha e impacto) en los niveles de primaria, secundaria obligatoria



y bachillerato en el ámbito educativo guipuzcoano, los materiales llegan a los centros pero no son utilizados, porque no se divulgan dentro. Son desconocidos porque carecen de marco teórico explícito, de referencias claras. Los profesores y centros consultados manifiestan con respecto a estos materiales el exceso de ofertas. Los materiales “H&H” son muy bien valorados.

Cualquier actuación o programa educativo para la escuela debe ser aplicado, utilizado y desarrollado por los profesores. Una de las propuestas para abordar esta necesidad sentida incluiría los siguientes objetivos:

- Formar profesores/as en ejercicio en la conceptualización de competencia para la iniciativa el alumnado en contextos educativos formales.
- Capacitar al profesorado para la aplicación de acciones relacionadas con el emprendizaje en el aula.
- Fomentar la inserción en el currículo y en la práctica docente cotidiana de los materiales didácticos “Hasi eta Hazi” de forma que fomenten la cultura del emprendizaje en el alumnado.
- Evaluar el plan piloto de formación así como el impacto del mismo tanto en docentes como estudiantes desde la doble perspectiva sumativa y formativa.
- Como resultado de lo anterior, diseñar las líneas básicas de eventual mejora y consiguiente modificación de los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHAPMAN, D. y SKINNER, J. (2006). Collaborations, courses, and competitions: Developing entrepreneurship programmes at UCL. *Education & Training*, 48 (5), 386-397.
- CLOUSE, R. W. y GOODIN, T. (2002). Entrepreneurs in action: A web-case model. *Journal of Educational Technology Systems*, 30 (3), 311-321.
- CONSORTIUM FOR ENTREPRENEURSHIP EDUCATION, COLUMBUS, OH. (2001). *Entrepreneurship everywhere: A guide to resources and models for entrepreneurship education*. Texto completo en <http://www.arc.gov/programs/reginit/entevery/entrepix.htm>.
- DE FREITAS, S., HARRISON, I., MAGOULAS, G., MEE, A., MOHAMAD, F., & OLIVER, M. et al. (2006). The development of a system for supporting the lifelong learner. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 867-880.
- HARPER, M., y MAHAJAN, V. (1995). Evaluating entrepreneurship development programmes in practice. *British Journal of Education and Work*, 8(1), 17-26.
- HENRY, C., HILL, F. y LEITCH, C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? part II. *Education + Training*, 47 (3), 158-169.
- LEÓN, M.; ARAMBARRI, J. y CORREA, J.M. (2007) Emprendizaje 1.0 vs Emprendizaje 2.0. Recuperado el 12 de Enero de <http://spdece07.ehu.es/actas/Leon.pdf>
- PAYNE, J. (2006). The norwegian competence reform and the limits of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (5), 477-505.
- RADER, M. H., (Ed.), y Kurth, L. A., (Ed.). (2003). *Effective methods of teching business education in the 21st century. national business education association yearbook* No. No-41) National Business Education Association, 1914 Association Drive, Reston, VA 20191-1596 Web: <http://www.nbea.org>.
- SCHLOUGH, C., y STREETER, D. H. (1999). *Cornell university's entrepreneurship education & outreach program: Evaluation and proposal. A white paper* No. CU-WP-99-15) Publications, Dept. of Agricultural, Resource, and Managerial Economics, Warren Hall, Cornell University, Ithaca, NY 14853-7801. Web: <http://www.cals.cornell.edu/dept/arme>.

# **TAREAS PARA EVALUAR LA AUTONOMIA CONDUCTUAL Y LOS BUENOS TRATOS EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA EN CHICAS/OS DE 10 A 14 AÑOS**

**M. Ángeles de la Caba Collado, Rafael López Atxurra  
e Isabel Bartau Rojas, *Universidad del País Vasco***

## **1. LA AUTONOMÍA COMO TAREA EVOLUTIVA**

La autonomía puede definirse como una mayor independencia y autodeterminación en pensamiento, conducta y afecto del menor con respecto a los demás (Alonso, 2005, Feldman y Quatman, 1988). Con frecuencia estas tres dimensiones de la autonomía, cognitiva, conductual y emocional, se han estudiado y definido de forma independiente (Collins y Repinski, 1994; Hoffman, 1984; Noom, Dekovic y Meeus, 1999, Oliva y Parra, 2001): la *autonomía actitudinal o cognitiva* se refiere a la concepción del propio yo como único y diferenciado; la *autonomía emocional* se refiere a la desvinculación emocional y la liberación de la necesidad de apoyo emocional de los demás; y la *autonomía funcional o conductual* es la capacidad para tomar decisiones y manejar los asuntos propios sin la ayuda de los demás.

Desde la perspectiva del ciclo vital familiar (Duvall y Miller, 1985; Carter y McGoldrick, 1989) las tareas evolutivas son los logros específicos del desarrollo que se espera que consigan los adolescentes y que son normativos (que son conocidos y previsibles).

Una de las tareas evolutivas es el establecimiento de la autonomía con respecto a los padres. La autonomía consiste en la adquisición progresiva de autogobierno o la transferencia gradual de la responsabilidad desde los/las padres/madres hacia los hijos/as en la regulación de las conductas (Collins y Luebker, 1994; Feldman y Quatman, 1988). El progreso hacia la autonomía y el mantenimiento de una relación interdependiente con los padres/madres son dos procesos complementarios del desarrollo durante este periodo (García y Peralbo, 2001).

En los dos polos de la distancia emocional adecuada se encuentran padres y adolescentes. Ambos se pueden encontrar en un momento transicional intenso. La etapa de cambios y transformaciones de los adolescentes se superpone (Moreno, 1996). Se produce

una redefinición cíclica de la identidad de todos los miembros de la familia, no sólo del adolescente).

### **Desarrollo de la autonomía en el periodo de 10 a 14 años**

El periodo de edad de los 10 a los 14 años en el que se centra este trabajo permite explorar una etapa de transición evolutiva de las familias con hijos/as desde la edad infantil hasta la adolescencia. En concreto las dos primeras etapas de la adolescencia, que, según diversos autores (Kimmel y Weiner, 1998; Dekovic et al., 1997) son la *adolescencia temprana* que coincide con el inicio de la enseñanza secundaria obligatoria (12-13 años) y que se caracteriza por un crecimiento rápido, cambios físicos, psicológicos y sociales a destacar los cambios en el pensamiento y en las relaciones sociales, y la *adolescencia media* que coincide con el final de la enseñanza secundaria obligatoria (14-15 años), en la que las tareas evolutivas se concentran en convertirse en personas físicamente seguras de sí mismas, afrontar su nueva sexualidad en las relaciones con los iguales y conseguir la autonomía psicológica de sus padres. Se han encontrado diferencias en función de la edad de los adolescentes en autonomía conductual que como se esperaba realizaban más conductas de forma autónoma en la adolescencia tardía que en la media y en la media más que en la temprana (García y Peralbo, 2001).

Los adolescentes se hacen cada vez más autónomos no sólo por volverse más maduros tanto física como cognitivamente, sino también como consecuencia de la autosuficiencia que se espera de ellos (Kimmel y Weiner, 1998). En este sentido es esperable que cuanto mayor sea la competencia que demuestren para controlar sus asuntos, mayor será la inclinación de los padres/madres a otorgarles más privilegios (García y Peralbo, 2001).

### **Desarrollo de la autonomía y estilos educativos y relaciones parentales**

En el proceso madurativo adolescente el apoyo social percibido por parte de las personas significativas, favorece el desarrollo de la identidad positiva y autónoma. Diversos estudios muestran que los hijos e hijas que ven a sus padres y madres como fuente de apoyo y aceptación, se ven impulsados a individualizarse. Beyers y Gossens (1999), basándose en el modelo de Steinberg (1993), consideraron que el estilo educativo autoritativo era el mejor para potenciar el desarrollo psicosocial de los adolescentes. La progresiva necesidad de autonomía del adolescente deberá ser objeto de negociación por ambas partes (Feldman y Quatman, 1988). En este sentido, aunque es importante que los padres coincidan sobre qué aspectos son negociables y cuáles no, deben tolerar la necesidad del adolescente de renegociar el contrato social entre ellos y, posiblemente por esto, uno de los mayores retos para los padres es la transición de una relación complementaria a una relación simétrica con sus hijos (García y Peralbo, 2001). La disposición negociadora del estilo autoritativo parental se puede considerar un factor protector para el desarrollo de un estilo de vida adolescente saludable. En esos casos las discusiones, la discrepancia entre padres e hijos sobre el funcionamiento familiar, se convierten en una oportunidad de crecimiento para todos los miembros de la familia. (Alonso, 2005, Beyers y Gossens, 1999, Steinberg, 1993). Estos autores observaron que los adolescentes con elevada autonomía emocional manifestaban problemas de conducta.

El hecho de que la autonomía emocional se desarrolle antes que la autonomía conductual (que se desarrolla de forma gradual durante las tres fases de la adolescencia), fue uno de los datos que les llevó a indicar el efecto indirecto del estilo autoritativo parental sobre la autonomía y el ajuste del adolescente: a) el estilo autoritativo estaba relacionado efectivamente con un buen ajuste (Steinberg, 1993); b) la autonomía emocional de los adolescentes predecía desajuste interno pero no externo (problemas de conducta); c) la

autonomía conductual correlacionaba con malas notas y comportamiento desviado, solo en las familias en las que no existía un estilo autoritativo. La aceptación de los padres potencia la autoestima emocional (moderada); esta a su vez faculta la autonomía conductual (sin problemas de conducta).

### **La autonomía sociopersonal o interdependiente como objetivo educativo**

Desde el punto de vista de la intervención educativa es importante clarificar cuál es el objetivo último de este proceso madurativo hacia la autonomía. Podría pensarse que es la independencia personal. En este sentido conviene recordar que la noción de identidad se refiere a un espacio intermedio entre los procesos individuales y sociales: de un lado, un sentimiento de individualidad- ser una persona única- y del otro, un sentimiento de vinculación ligado al contexto social que el propio sujeto reconoce y asume (“esto es de lo que yo formo parte”) (Zacarés e Iborra, 2006). La búsqueda o consecución de la independencia personal obviando el aprendizaje de valores y normas de convivencia y de buen trato interpersonal podría traducirse en individualismo. Como señalan Garrido y Fernández (1995) para ser independiente es imprescindible haber tenido una dependencia plena; y solo desde la independencia es posible llegar a la *interdependencia*, verdadera meta en el establecimiento de la distancia emocional relacional adaptativa (Covey, 2000). El objetivo último de la autonomía se basa en una relación de interdependencia en la que la persona reconoce la peculiaridad de su propia identidad, reconoce al otro y desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo. Podríamos denominar esta autonomía sociopersonal o interdependiente (no independencia o individualismo).

Uno de los objetivos educativos más frecuentemente establecido en los proyectos o programas educativos es el desarrollo de la autonomía y los buenos tratos del adolescente (García y Peralbo, 2001; Puig y Martín, 2007; Zimmer-Gembeck y Collins, 2003). Para algunos educadores y padres/madres su papel puede consistir en ayudarles a madurar como individuos y a avanzar hacia la independencia. Tanto la escuela como la familia que va a mediar en el proceso de socialización de los chicos y chicas tienen que coordinar sus esfuerzos para conseguir que la autonomía se traduzca en *interdependencia* y no en *individualismo* o *independencia*. La consecución de la autonomía sociopersonal o interdependiente como objetivo educativo posibilita integrar el desarrollo de la autodeterminación en pensamiento, conducta y afecto del menor con respecto a los demás con el aprendizaje y la manifestación de las prácticas de buen trato interpersonal.

Además si se asumen los presupuestos de las teorías de la psicología positiva (López, Snyder, y Rasmussen, 2003) y el movimiento hacia un desarrollo positivo a lo largo de todo el ciclo vital (Larson, 2000, Viguer, 2004, Roth y Brooks-Gunn, 2003,) se plantea un giro hacia la construcción de capacidades y competencias y no sólo la prevención de conductas de riesgo. Aunque se aboga por la complementariedad de los enfoques preventivos, de la resiliencia y del desarrollo positivo (Small y Memmo, 2004). Desde el punto de vista de la intervención educativa que se lleva a cabo desde la escuela y la familia, para avanzar hacia la autonomía interdependiente, es necesario no sólo mejorar la competencia de la autonomía sino también de forma complementaria las prácticas de buen trato sociopersonal de los adolescentes. Y si este aprendizaje se posibilita de forma complementaria, corresponsable y coordinada desde la escuela y la familia es más probable asegurar su progreso y eficacia.

La investigación que se presenta forma parte de una investigación más amplia sobre autonomía conductual y buenos tratos en chicas-chicos de 10-14 años, que tiene una primera fase de construcción de pruebas de evaluación y una segunda fase de intervención educativa. Los resultados que se presentan forman parte de la primera fase. Después de una revisión de la literatura y tras haber llevado a cabo un estudio piloto para detectar esquemas e indicadores

de autonomía conductual y buenos tratos se ha pasado a la selección y construcción de instrumentos de medida mediante un proceso de contraste con diferentes agentes de la comunidad educativa.

## 2. OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo es construir instrumentos de medida que puedan resultar prácticos y útiles para evaluar la autonomía conductual y los buenos tratos entre chicos y chicas del último ciclo de primaria y primeros cursos de secundaria, teniendo en cuenta la perspectiva de quien ha de llevar a cabo la labor educativa. Los objetivos concretos de este trabajo son dos: 1º) Seleccionar y elaborar instrumentos para evaluar la autonomía conductual y los buenos tratos, revisando los indicadores, tanto en el ámbito familiar como escolar, que destaca la literatura psicopedagógica como importantes; y 2º) Contrastar los instrumentos construidos con la perspectiva y experiencia concreta de los agentes educativos.

## 3. MÉTODO

De la revisión de la literatura y práctica psicopedagógica se seleccionaron diversas competencias de autonomía y buenos tratos (o autonomía interdependiente) que tienen que fomentar los educadores y los padres/madres para obtener mejoras en el desarrollo sociopersonal del adolescente. Se seleccionó una batería de instrumentos de medida para evaluarlas y se confeccionaron dos escalas nuevas, “*Escala de habilidades de autocuidado*” y “*Escala de prácticas de buen trato sociopersonal*”. Estas competencias, su descripción y los instrumentos de medida correspondientes se presentan en la tabla nº 1.

Por otra parte, se formaron dos comités de expertos: un comité de padres/madres y otro comité de expertos profesionales de la Educación (orientadores y profesores). Se les solicitó las siguientes tareas:

1º) Que realizaran una valoración de las diversas áreas de competencias de autonomía sociopersonal seleccionadas y de los instrumentos de medida elaborados.

2º) Al comité de padres y madres y con el fin de conocer las prácticas educativas que utilizan en la vida cotidiana para fomentar la autonomía y los buenos tratos de sus hijos e hijas se les pidió que indicaran que suelen hacer en dos situaciones: 1) para estimular su autonomía y buenos tratos y 2) cuando ven que no manifiestan la autonomía y buenos tratos esperados.

3º) Al comité de expertos en educación y con el fin de conocer las estrategias educativas que utilizan en el aula y en los centros educativos para fomentar la autonomía y los buenos tratos del alumnado que indicaran que suelen hacer en dos situaciones: 1) para estimular su autonomía y buenos tratos y 2) cuando ven que no manifiestan la autonomía y buenos tratos esperados.

Tabla nº 1

Competencias de la autonomía sociopersonal o interdependiente e instrumentos de medida		
Dimensiones	Descripción	Instrumentos de medida
<b>AUTOCUIDADO</b>	Protegerse física y psicológicamente. Grado en que cuidan de sí mismos/as sin supervisión (parental, de hermanos, otros adultos) medido por la frecuencia con que utilizan la supervisión en las siguientes áreas: quedarse en casa, desplazamientos (ir en bici, coger autobús etc.) cuida la salud (higiene, alimentación, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Escala de habilidades de autocuidado”</li> </ul>
<b>TOMA DE DECISIONES</b>	Decidir sobre las propias creencias personales y valores independientemente de los padres, de los iguales u otras influencias. Grado en que deciden sobre determinados asuntos solos/as, con los padres/madres o entre todos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectivas on Adolescent Decision Making Questionnaire (PADM) en su versión para adolescentes y versión para sus padres/madres de Bosma y Jackson, (1996 cit. Alonso, 2005).</li> <li>• Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Autonomía de Feldman y Quatman (1988) adaptado por García y Peralbo (2001).</li> </ul>
<b>AFRONTAMIENTO PROACTIVO</b>	Proyectar, establecer la consecución de objetivos autorregulados con optimismo y esperanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proactive Coping Scale (PCI) de Greenglass et. al. (1999)</li> </ul>
<b>AUTOESTIMA</b>	Valorarse positivamente, tener confianza en sí mismo/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Rosenberg (1965) (como rasgo) (Heatheron y Wyland (2003)</li> <li>• Current Thoughts de Heatheron y Polivy (1991) (como estado) cuyas características pueden encontrarse revisando el trabajo de Heatheron y Wyland (2003).</li> </ul>
<b>AUTONOMÍA EMOCIONAL:</b>	Desvincularse o no depender emocionalmente de los padres/madres. Grado en que se desvinculan emocionalmente de los padres y que perciben que no necesitan su apoyo emocional. Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualización</li> <li>• No dependencia</li> <li>• Desidealización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotional Autonomy Scale de Steinberg (1986)</li> </ul>
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>	Reacciones emocionales percibidas ante situaciones en las que sus padres/madres se entrometen en sus asuntos. Frecuencia con que experimentan las siguientes reacciones emocionales hacia la madre y hacia el padre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retirarse: Grado en que se retiran.</li> <li>• Contraatacar: Grado en que contraatacan.</li> <li>• Callarse: Grado en que se callan.</li> <li>• Perder el control: Grado en que pierden el control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Behavioral and emotional reactivity Index (BERI)/ de Bartle-Haring y Sabatelli (1995)</li> </ul>
<b>EMPATÍA</b>	Ponerse en el lugar del otro	

<p><b>PRÁCTICAS DE BUEN TRATO:</b></p>	<p>Frecuencia en que manifiestan algunas conductas sociales deseables en las relaciones con los demás. Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cortesía:</i> Conductas o respuestas socialmente deseables en situaciones formales, basadas en las "normas de buena conducta" (saludar, pedir las cosas por favor, escuchar sin interrumpir, dar las gracias, etc.).</li> <li>• <i>Colaboración y asunción de responsabilidades y sus consecuencias:</i> Grado en que participan en un grupo y asumen la responsabilidad por las consecuencias de las propias acciones.</li> <li>• <i>Cuidado:</i> Conductas de ayuda hacia los demás (preocupación, atención, acompañamiento etc.) o las cosas..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Escala de prácticas de buen trato" tipo Likert graduada de 1 a 5 en la que se indica la frecuencia con que realizan determinadas conductas de buen trato.</li> </ul>
<p><b>RECONOCIMIENTO DEL OTRO:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Perdón:</i> Grado en que el sujeto perdona (hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la situación).</li> <li>• <i>Gratitud:</i> Grado en que agradece a los demás y se siente agradecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heartland Forgiveness Scale (HFS) de Yamhure Thompson et. al. (2002 cit. López y Snyder, 2003)</li> <li>• Gratitude Questionnaire GQ-6 de McCullough et. al. (2002 cit. López y Snyder, 2003).</li> </ul>

#### 4. RESULTADOS

Los resultados de este trabajo pueden sintetizarse en los siguientes:

- Después de llevar a cabo diversas modificaciones derivadas de las aportaciones de los comités de expertos se han elaborado dos escalas: “Escala de habilidades de autocuidado para chicos y chicas entre 10 y 14 años” y la “Escala de prácticas de buen trato sociopersonal”.
- Se ha obtenido un listado de prácticas educativas que utilizan los padres y las madres en las relaciones con sus hijos e hijas de estas edades para fomentar su autonomía y buen trato.
- Se ha obtenido un listado de estrategias educativas que utilizan profesores en el aula y en el centro educativo para fomentar la autonomía y los buenos tratos del alumnado en estas edades de 10 a 14 años.
- El listado de estrategias educativas obtenidas con la colaboración de ambos comités está siendo utilizado para elaborar dos cuestionarios de evaluación de prácticas educativas para fomentar la autonomía sociopersonal y el buen trato de los padres/madres y del profesorado con el fin de utilizarlo en la segunda fase de intervención de la investigación. Las viñetas de estos cuestionarios situacionales están siendo confeccionadas en estos momentos.

Nota: \* Este trabajo es parte de un proyecto de investigación I+D que lleva por título “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género”.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, P. (2005): Discrepancias entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía del adolescente. Valencia: Servei de Publicacions Universidad de Valencia.
- BARTLE, S.E. y SABATELLI, R.M. (1995): The behavioral and emocional reactivity Index: Preliminary evidence for construct validity from three studies. *Family Relations*, Vol. 44. (267-277). Minneapolis, MN: National Council on Family Relations.
- BOSMA, H. y JACKSON, S.E. (1996): Who was the final say? Decisions on adolescent behaviour within the family. *Journal of Adolescent*, 19 (277-291)
- BOSMA, H. y JACKSON, S.E. Eds. (1990): *Coping and self-concept in adolescence*. Berlín: Springer-Verlag.
- BEYERS, W. y GOOSSENS, L. (1999): Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions and moderating effects. *Journal of Adolescence* 22 (753-769).
- CARTER, B. y MCGOLDRICK, (1989): *The changing family life cycle*. Boston: Allyn and Bacon.
- COLLINS, W.A. y LUEBKER, C. (1994): Parent and adolescent expectancies: Individual and relational significance. In J.G. Smetana (Ed.), *New Directions for child development* N<sup>o</sup> 66, Beliefs about parenting: Origins and development implications (65-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- COLLINS, W.A. y REPINSKI, D.J. (1994): Relationships during adolescenc: Continuity and change in interpersonal perspective. En R. Montemayor, G.R., Adalms y T.P. Gullota (Eds.), *Advances in adolescent development*. Vol. 6: Personal relationships during adolescent (128-154). Norwood: Ablex.
- COVEY, S.R. (2000): *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Ed. Paidós.



- DEED, S.O., STEWART, S.M., BOND, M.H. y WESTRICK, J. (1988): Adolescents between cultures: Values and autonomy expectations in an international school setting. *School Psychology International*, 19 (61-78).
- DEKOVIC, M., NOOM, M.J. y MEEUS, W. (1997): Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions, *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (253-270).
- DUVALL, E.M. y MILLER, B.C. (1985): *Marriage and family development*. New York: Harper and Row.
- EMMONS, R.A. MCCULLOUGH, M.E. y TSANG, J. (2003): The assessment of gratitude. In S.J. López y C.R. Snyder (2003), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures* (327-341). Washington DC: American Psychological Association (APA).
- FELDMAN, S.S. y QUATMAN, T. (1988): Factors influencing age expectancies for adolescent autonomy: A study of early adolescents and parents. *Journal of Early Adolescent*, 8 (325-343).
- GARCÍA, M. y PERALBO, M. (2001): La adquisición de la autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 165-180.
- GARRIDO, M. y FERNÁNDEZ SANTOS, I. (1995): Adolescencia y familia. En A. Espina, B. Pumar y M. Garrido, *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar*. Ed. Promolibro.
- GREENGLASS, E.R. (en press): Proactive coping. In E. Fridenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges*. Oxford: Oxford University press.
- GREENGLASS, E.R., SCHWARZER, R. y TAUBERT, S. (1999): The Proactive Coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument (On-line publication). Available at <http://userpage.fu-berlin.de/.health/greenpci.htm>
- HEATHERTON, T.F. y POLIVY, J. (1991): Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (895-910).
- HEATHERTON, T.F. y WYLAND, C.L. (2003): Assessing Self-Esteem. In S.J. López y C.R. Snyder (2003), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures* (219-233). Washington DC: American Psychological Association (APA).
- HILL, J.P. (1993): Research on adolescents and their families: Past and Prospect. In C.E. Irwing (Ed.), *Adolescent social behaviour and health*. San Francisco: Jossey Bass.
- HOOFFMAN, J.A. (1984): Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counselling Psychology* 31 (170-178).
- HOFSTEDE, G. (1980): *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- KIMMEL, D.C. y WEINER, I.B. (1998): *Adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- LARSON, R. (2000): Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (170-183).
- LAURSEN, B., COY, K.C. y COLLINS, W.A. (1998): Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence. A meta-analysis. *Child Development*, 69 (817-832).
- LÓPEZ, S.J. y SNYDER, C.R. (2003), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures* (219-233). Washington DC: American Psychological Association (APA).
- LÓPEZ, S.J., SNYDER, C.R. y RASMUSSEN, H.N. (2003): Striking a Vital Balance: Developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment. In S.J. López y C.R. Snyder (2003), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures* (3-20). Washington DC: American Psychological Association (APA).

- MCCULLOUGH, M.E., EMMONS, R.A. y TSANG, J. (2002): The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (112-127).
- MORENO, M.C. (1996): La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 47 (5-44).
- NOOM, M., DEKOVIC, M. y MEEUS, W. (1999): Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edge sword? *Journal of Adolescence*, 22 (771-783).
- OLIVA, A., PARRA, A., SÁNCHEZ-QUEIJA, I. y LÓPEZ, F. (2007): Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*. Vol 23, nº 1(junio) (49-56).
- PUIG ROVIRA, J.M. y MARTIN GARCIA, X. (2007): Competencia en autonomía e iniciativa personal. Alianza Editorial: Madrid.
- ROTH, J.L. y BROOKS-GUNN, J. (2003): What exactly is a youth development program? Answer from research and practice. *Applied Developmental Science*, 2 (94-111).
- SCHWARZER, R. y KNOLL, N. (2003): Positive Coping: Mastering demands and searching for meaning. In S.J. López y C.R. Snyder (2003), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures* (393-409). Washington DC: American Psychological Association (APA).
- SEIFFGE, K.I. (1999): Families with daughters, families with sons: Different challenges for family relationships and marital satisfaction? *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (325-342).
- SMALL, S. y MEMMO, M. (2004): Contemporary models of youth development and problem prevention: toward an integration of terms, concepts, and models. *Family Relations*, 53 (3-11)
- STEINBERG, L. y SILVERBERG, S.B. (1986): The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57 (854-861).
- STEINBERG, L. y LAMBORN, S.D. (1993): Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64 (483-499).
- VIGUER, P. (2004): *Optimización evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- YAMHURE THOMPSON, L. y SNYDER, C.R. (2003): Measuring Forgiveness. In S.J. LÓPEZ y SNYDER (2003), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures* (301-312). Washington DC: American Psychological Association (APA).
- ZIMMER-GEMBECK, M.J. y COLLINS, A.W. (2003): Autonomy development during adolescence. In G.R. Adams y Berzonsky, M.D. (Ed.)



# **EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Isabel Martínez Sánchez y Daniel González González, *Universidad de Granada***

## **1. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

¿Cómo sabemos que tan bueno es el trabajo que hacemos al educar a nuestros estudiantes? En el caso de la educación superior tendemos a confiar en indicadores indirectos como la opinión de los mismos estudiantes, de los maestros y de los posibles empleadores. A partir de dichos indicadores sólo podemos tener ideas generales que nos complacen o nos inquietan, pero que en ningún caso nos permiten detectar lo que debemos reforzar o corregir.

Al igual que al manejar un automóvil tenemos a la vista varios instrumentos que nos informan sobre lo que hacemos y el estado general del auto, al trabajar en la educación superior debemos tener instrumentos que nos indiquen qué y cómo lo estamos haciendo. La evaluación nos puede proporcionar estos instrumentos. Educar sin evaluar es como manejar a ciegas confiando en nuestra experiencia y en nuestros buenos instintos. De la misma manera que atender a los instrumentos es parte importante del manejo de un automóvil, la evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

No podemos confiar en que las calificaciones de los alumnos sean una buena evaluación porque no tenemos sistemas estándares de asignar calificaciones, de niveles de exigencias, de equivalencias de dificultad entre diferentes materias o entre diferentes licenciaturas. Las técnicas estadísticas pueden ser de cierta utilidad en el manejo de las calificaciones para obtener normas, pero la calidad del producto difícilmente puede ser mejor que la calidad del insumo y, si cada maestro tiene diferentes criterios para calificar, el resultado estadístico tendrá poco o ningún sentido.

Las evaluaciones estandarizadas de CENEVAL son un avance y conviene aplicarlas siempre que se pueda. Estas nos darán una idea de la posición de nuestros egresados con relación a normas nacionales.

## **Dos interpretaciones del concepto de evaluación**

Conviene aclarar dos diferentes usos del concepto de evaluación que tienden a confundirse en el campo de la educación. Por un lado puede entenderse como evaluación de los estudiantes. Por otro lado, podemos entenderlo como evaluación del programa educativo en sí o de la institución universitaria globalmente considerada.

En la evaluación de los estudiantes interesa saber los resultados individuales; con nombre y apellido. Su función más usual es la de asignar calificaciones a cada estudiante y decidir si avanzan o deben repetir el curso.

## **Evaluación de competencias de los estudiantes**

La función de la evaluación de los estudiantes que nos parece más valiosa no es la de calificar y aprobar o reprobar sino ofrecerles retroalimentación. La evaluación, cuantitativa, cualitativa o mixta es el medio por el cuál el profesor o los compañeros le hacen saber a un estudiante cómo va y qué es lo que tiene que corregir. Tiene poco sentido decírselo cuando ya no puede corregir, al final del curso.

D. Halpern (2002) señala que la pregunta central que debe guiar el proceso de evaluación de resultados es: ¿Qué esperamos que un egresado de nuestra universidad sepa y sea capaz de hacer? Añade que no hay una sola respuesta sino que cada departamento académico puede definir sus resultados deseables y su manera de evaluar. Este argumento sobre la definición propia de cada departamento acota la utilidad de las evaluaciones nacionales como las del CENEVAL ya mencionadas.

En la Universidad Iberoamericana Puebla hemos diseñado los currículos con base en seis competencias genéricas que todos nuestros egresados deben poseer independientemente de la licenciatura que hayan escogido. Estas son:

- Comunicación
- Liderazgo Intelectual
- Organización de personas y ejecución de tareas
- Innovación y cambio
- Perspectiva global humanista
- Manejo de sí.

Estamos en una carrera contra el tiempo para encontrar maneras de evaluar si nuestros egresados adquieren dichas competencias. En esta carrera, los miembros del seminario de evaluación hemos hecho algunos hallazgos y llegado a conclusiones que nos gustaría compartir.

## **Algunos ejemplos de descripción de competencias**

Hemos encontrado que existe mucho material bibliográfico accesible en Internet en el que se desglosan diversas competencias adecuadas para la educación superior. En muchos casos se dan sugerencias de cómo enseñar y evaluar esas competencias.

Por ejemplo, hemos encontrado listados de competencias médicas, competencias de comunicación oral, de comunicación escrita, competencias para el uso y manejo de la información, competencias docentes, etc. En la bibliografía se presentan varios enlaces para encontrar descripciones y sugerencias para la enseñanza y la evaluación de competencias. También se presenta un enlace a la página web del seminario de evaluación de la universidad.

## Qué hemos aprendido en el seminario

A través de las discusiones del seminario y de los intentos por realizar evaluaciones hemos llegado a varias conclusiones:

- ~ La evaluación de competencias requiere usualmente observar una ejecución o un producto; no puede hacerse por medio de un examen tradicional.
- ~ Tampoco es posible diseñar una buena evaluación de competencias a partir del trabajo bien intencionado de un equipo. Se requieren conocimientos técnicos y experiencia.
- ~ No se puede hablar de ser o no competente sin referirse a ciertos estándares o a ciertos niveles de funcionamiento. Se es o no competente siempre en un contexto.
- ~ Las competencias no se enseñan ni se aprenden en el vacío. Se adquieren, mediante otros aprendizajes. Parece absurda una clase dedicada a la enseñanza de una competencia sin referencias a contenidos específicos.
- ~ La tarea de desglosar las competencias y establecer normas es cuestión de grupos de expertos en la materia; no de expertos en docencia ni en evaluación.
- ~ Muchos de estos desgloses y normas ya existen. No es necesario ni conveniente hacerlos desde cero.
- ~ A partir de las descripciones ya hechas, es posible diseñar situaciones de prueba para evaluar.
- ~ Conviene dar a maestros y alumnos las descripciones de las competencias que se espera lograr en la clase. De esta manera todos sabrán lo que se espera de ellos.
- ~ El desglose ideal de las competencias debe incluir, además de la enunciación de la misma, normas, niveles de logros, rúbricas, experiencias de aprendizaje y situaciones en las que se puede evaluar.

## La evaluación de los programas

Acercas de la evaluación de los programas, no de los estudiantes, conviene recordar algunas de las sugerencias de Halpern (op. cit.) y de Stoloff et al. (2002):

- ~ El propósito de la evaluación de resultados es mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- ~ No existe un solo indicador de eficiencia educativa. Ningún número solitario puede capturar la naturaleza multifacética de la educación universitaria o del crecimiento cognitivo de los estudiantes adultos.
- ~ Para que un programa de evaluación tenga buenos resultados es necesario asegurarse de que los datos no serán mal empleados. Los resultados de la evaluación no deben usarse para calificar la calidad de los cuerpos académicos.
- ~ Usar los hallazgos para orientar la administración de los programas.
- ~ Usar la información como una herramienta para orientar las prácticas instruccionales.
- ~ Usar la información como una herramienta para evaluar los cambios a los programas.

## 2. CONCLUSIÓN

La evaluación universitaria, tanto de los estudiantes como de los programas, es una tarea que no puede dejarse a los profesores de cada materia; requiere el trabajo de equipos especializados y con experiencia. Estos pueden encontrar en Internet mucho apoyo teórico pero no existen soluciones prefabricadas. Cada universidad tendrá que diseñar los instrumentos propios que en conjunto con las evaluaciones nacionales estandarizadas, le permitan saber qué tan buen trabajo está haciendo.

## BIBLIOGRAFÍA

- BUENDÍA, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2). 35-50.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CARREÑO (1985). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas, México.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20:1,7-42.
- FARRE, J. y GOL, T. (1982). La evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*. 94, 11-12
- GENTO, S., y PUENTE, J. (1997). *Diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid: INCE
- HIDALGO, E. (2000). La evaluación de los programas de formación: una necesidad y un reto. *Revista del Instituto de Formación y estudios Sociales*, 8, 36-40.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.

# EVALUACIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN INMIGRANTES HISPANOS

Remedios Guzmán Rosquete, *Universidad de La Laguna*

## 1. INTRODUCCIÓN

A través de los diferentes marcos legislativos se ha reconocido que cuando un alumno inmigrante se incorpora a nuestro sistema educativo, se encuentra con obstáculos susceptibles de producir Necesidades Educativas Específicas (NEE) que requieren respuestas de compensación o apoyo educativo (Ley Orgánica 2/2006 de Ordenación Educativa, LOE).

Se considera que estas NEE son, principalmente, de tipo lingüístico, para el alumnado con nulo o escaso dominio del castellano, o curricular. Así por ejemplo, la falta de coincidencia entre el idioma materno y en el que se recibe la instrucción ha sido considerada como uno de los obstáculos principales para alcanzar el éxito escolar (Stanat, 2005). Para este alumnado las respuestas se han dirigido al desarrollo de diversas estrategias de atención lingüística (Grañeras, et al., 2007). Sin embargo, no siempre el bajo rendimiento en competencias básicas está asociado al alumnado con falta de dominio del idioma. De hecho, los diversos Informes del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes ([PISA], 2002, 2004, 2006) dan muestra de diferencias en competencias básicas entre el alumnado inmigrante y autóctono, incluso cuando la lengua de instrucción es coincidente con la lengua materna.

En nuestro contexto, los resultados de la investigación llevada a cabo por Navarro y Huguet (2003) para evaluar la competencia lingüística (comprensión oral, morfosintaxis, ortografía, comprensión y expresión escrita) del alumnado inmigrante y autóctono, revelaron que los aspectos evaluados eran significativamente inferiores en el alumnado inmigrante. Los autores señalan que aunque la edad de incorporación a nuestro sistema educativo y el dominio de la lengua, eran factores determinantes para explicar dichas diferencias, éstas también se producían, aunque en menor medida, en el alumnado inmigrante de origen hispano.

No es necesario resaltar la importancia que tienen el desarrollo de la mayor parte de estas competencias lingüísticas para tener éxito o buen rendimiento en los contenidos que se transmiten en la escuela. De hecho, en el ámbito de las educación especial el mayor índice de



prevalencia se registra en la categoría diagnóstica de Dificultades de Aprendizaje (DA) asociadas a las áreas instrumentales (McLaughlin, et al, 2006).

La importancia que tienen el buen rendimiento en las áreas instrumentales y, por tanto, el desarrollo de las habilidades implicadas en las mismas, resulta válido para cualquier estudiante, con independencia del grupo cultural de referencia, sin embargo, merece una mayor atención cuando se trata del alumnado inmigrante en general, y del latino en especial.

Por una parte es importante señalar que cuando no operan las barreras del idioma y este alumnado presenta una competencia curricular inferior a la del nivel en el que por edad es escolarizado, es práctica habitual considerar la presencia de DA en este alumnado. De hecho, diversos estudios recogidos por Carabaña (2006), señalan que el profesorado percibe que el alumnado inmigrante hispano, cuando se incorpora a nuestro sistema educativo, presenta DA que influyen en el rendimiento del nivel que por edad tienen que ser escolarizados. Aunque generalmente, la presencia de estas DA en el alumnado inmigrante hispano están asociadas a factores externos: sociales o escolares (p.e. a una situación de desventaja académica inicial) (Carabaña, 2004; Guzmán, Feliciano y Jiménez, 2007; Jordán, 1994), hay que tener en cuenta que en nuestro contexto, las influencias externas no son considerados factores de exclusión para identificar una NEE por DA.

Cuando este planteamiento lo trasladamos a la importancia de ajustar las respuestas en función de las necesidades que presente el alumnado inmigrante, es evidente que éstas no puede ser similares para un alumno inmigrante cuyas DA son debidas a un bajo rendimiento debidas a su proceso de adaptación, situación escolar anterior, etc., que las de un alumno inmigrante cuyas DA sean derivadas de falta de dominio en las habilidades directamente implicadas en un área curricular. Por tanto, sería incorrecto que en la evaluación todo el énfasis estuviera centrado en la respuesta educativa y poco en la identificación de los obstáculos o causas que pueden estar produciendo estas diferencias curriculares.

### **Habilidades lingüísticas (fonológicas y ortográficas) y rendimiento lector**

Existe un amplio número de investigaciones destinadas a demostrar diferencias de rendimiento en lectura en función del dominio de determinadas habilidades lingüísticas. Específicamente, desde los modelos teóricos de adquisición de la lectura se sostiene que un buen rendimiento lector supone, inicialmente, el dominio progresivo de las habilidades implicadas en el reconocimiento de palabras aisladas (i.e. proceso léxico). En concreto, se considera que las habilidades fonológicas y ortográficas son críticas para el buen desarrollo lector (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scalon, 2004). Numerosos estudios han proporcionado evidencia de que el principal problema de los niños con dificultades lectoras se encuentran en este proceso, debido, principalmente, a dificultades en las habilidades subyacentes: fonológicas (Jiménez, et al., 2005; Snowling, 2000) y ortográficas (Rodrigo, et al., 2004; Stanovich, Siegel y Gottardo, 1997).

El estudio de las habilidades fonológicas y ortográficas ha tenido como principal objetivo describir las diferencias de estas habilidades entre los grupos con rendimiento normal en lectura y los niños con DA específicas en lectura. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han llevado a cabo con alumnado perteneciente al mismo grupo cultural y aunque sus resultados pueden ser extrapolables al alumnado inmigrante hispano, ya que su sistema ortográfico es similar al nuestro, no se han abordado estudios en esta dirección.

Asimismo, es necesario señalar la importancia de realizar evaluaciones que tengan en cuenta las características de los grupos culturales, incluso cuando éstos comparten la misma lengua. Al respecto Ortiz (1997) señala que para poder llevar a cabo una evaluación culturalmente sensible con este alumnado es necesario comparar su desempeño con compañeros de su mismo grupo cultural, incluso con estudiantes que hablen la misma lengua.

Tomando en cuenta todo lo anteriormente señalado, y considerando que la lectura es un importante factor pronóstico en el aprendizaje escolar, nos propusimos evaluar las habilidades lingüísticas (fonológicas y ortográficas) implicadas en el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora en alumnos inmigrantes hispanos con y sin dificultades en la lectura.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Sujetos

De la población de centros públicos de educación primaria, situados en una zona urbana de Santa Cruz-La Laguna y de nivel socioeconómico medio-bajo, se seleccionaron al azar tres centros que tuviesen escolarizados más de 30% de alumnado inmigrante hispano. La muestra estaba formada por 143 inmigrantes hispanos de diferentes nacionalidades, escolarizados en los niveles de 2º a 6º de Educación Primaria, con un rango de edad de 7 a 12 años. Para la selección de la muestra de inmigrantes hispanos se tuvo en cuenta: (1) llevar más de dos años en nuestro sistema educativo; (2) haber tenido regularidad en la escolaridad; (3) no presentar NEE de tipo psíquico o sensorial. La selección del alumnado con rendimiento normal en lectura (NL) se llevó a cabo utilizando los siguientes criterios: (i) criterio curricular: buen rendimiento académico en lectura según información del profesorado; (ii) Criterio normativo: buen rendimiento en test estandarizado de lectura ( $PC \geq 25$  en aciertos en la lectura de pseudopalabras o un  $PC \leq 25$  en tiempos de lectura de palabras o pseudopalabras). Para la selección de la muestra del alumnado con (DAL) se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: (i) criterio curricular: bajo rendimiento académico en lectura según información del profesorado; (ii) criterio normativo: bajo rendimiento en test estandarizado de lectura ( $PC \leq 25$  en lectura de pseudopalabras o un  $PC \geq 75$  en tiempos de lectura de palabras o pseudopalabras).

La muestra definitiva se distribuyó de la siguiente manera: 125 inmigrantes hispanos NL (69 chicos y 56 chicas) ( $M=111,56$ ;  $DT=17,48$ ) y 18 inmigrantes hispanos con DAL (10 chicos y 8 chicas) ( $M=116,94$ ;  $DT=18,94$ ). No existían diferencias significativas en la distribución de los sujetos en función de la edad  $F(1,142)=1,46$ ;  $p \leq 0,22$ , ni del género  $\chi^2(1)=0,001$   $p=0,977$ .

El alumnado pertenecía a las siguientes nacionalidades: argentina, colombiana, boliviana, cubana, ecuatoriana, uruguaya y venezolana.

### 2.2. Materiales

- *Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria PROLEC – R* (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2006): test estandarizado de lectura que incluye diferentes pruebas. En este estudio sólo se administraron los subtests de lectura de palabras y pseudopalabras. En cada subtest se registra el número de aciertos y el tiempo invertido en la lectura de cada listado.
- *Entrevista semi-estructurada a los tutores*: A través de esta entrevista se solicitaba a los tutores: que identificaran al alumnado inmigrante que tuviese un nivel de lectura normal respecto al curso en el que estaban escolarizados, en función de su criterio y de las pruebas de lectura realizadas en el aula. Posteriormente se solicitó a cada profesor que identificara al alumnado inmigrante hispano que tuviera problemas de aprendizaje en el área curricular de lengua y, específicamente, en lengua escrita. Es decir, alumnos que

presentaran un retraso de uno o dos años en lectura y que sus dificultades no estuvieran asociadas a otros problemas como la irregularidad en la escolaridad, incorporación tardía, problemas sensoriales o psíquicos.

- *Bateria Multimedia Sicole-R para la evaluación de procesos cognitivos en la lectura* (Jiménez et al., 2007). Se trata de un sistema computarizado para el diagnóstico de los diferentes procesos cognitivos implicados en la lectura. Este sistema consta de diferentes módulos y tareas. En este estudio se aplicaron los siguientes:

*Módulo de procesamiento fonológico* (coeficiente  $\alpha=.75$ ): en este módulo se evalúan cuatro subtareas de tipo fonémico, en las que se registraron aciertos para cada ítem: 1) *Aislar*: al alumno se le presentan tres dibujos y se escucha una palabra. Su tarea consiste en seleccionar aquel dibujo que comienza por el mismo fonema que la palabra que escuchó. 2) *Omitir*: consiste en escuchar una palabra emitida desde el ordenador y el niño debe responder diciendo cómo quedaría la palabra si eliminásemos el fonema inicial. 3) *Síntesis*: en esta subtarea el niño tiene que identificar la secuencia de segmentos fonémicos y reconocer la palabra. Los fonemas de cada palabra se presentan oralmente y de forma secuencial. 4) *Segmentar*: consiste en la presentación auditiva de una palabra y el dibujo que la representa. El niño debe responder verbalizando de forma segmentada cada uno de los fonemas que constituyen esa palabra.

*Módulo de procesamiento ortográfico*: en este módulo se evaluó una tarea: 1) *Comprensión de homófonos* (coeficiente  $\alpha=.55$ ): la tarea consiste en presentar dos palabras homófonas y un dibujo que representa sólo una de ellas y, a continuación, se hace una pregunta sobre la definición de uno de los dos homófonos representados. En esta tarea se registraron aciertos para cada ítem.

*Fluidez Lectora*: Se presentan dos textos en la pantalla del ordenador. Uno de los textos es expositivo y tiene una extensión de 135 palabras y el otro narrativo con 197 palabras. Se le solicita al alumno que lea los más rápidamente posible el texto que se le presenta. El programa registra el tiempo invertido en la lectura de cada texto.

### 2.3. Procedimiento

Las diferentes pruebas fueron administradas por cuatro examinadores, previamente entrenados. En primer lugar, se realizó la entrevista semi-estructurada a los profesores que tenían alumnado inmigrantes escolarizados en sus aulas, con el fin de identificar qué niños tenían un rendimiento normal en lectura y quiénes presentaban dificultades. A estos niños se les aplicó la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R. En segundo lugar se administraron las diferentes pruebas que formaban parte de la Bateria Multimedia SICOLE- R (conciencia fonémica, comprensión de homófonos y fluidez lectora). Las pruebas fueron aplicadas de manera individual dentro del horario escolar y en un espacio aislado de ruidos e interrupciones.

### 3. RESULTADOS

Se analizaron los resultados mediante un diseño factorial 1 x 2, con un factor intragrupo con tres niveles (conciencia fonémica, comprensión de homófonos y fluidez lectora) y otro intergrupo con dos niveles (inmigrantes hispanos con DAL e inmigrantes hispanos normolectores). Llevamos a cabo análisis univariado de varianza. Como variable dependiente se utilizó cada una de las medidas utilizadas para la evaluación de las habilidades lingüísticas. La tabla 1 recoge las medias y desviaciones típicas de cada uno de los grupos en conciencia fonémica, comprensión de homófonos y fluidez lectora.

## Conciencia Fonémica

Los resultados en conciencia fonémica mostraron que, aunque fue el grupo de alumnos con DAL el que peor rendimiento (número de aciertos) tuvo en las cuatro tareas de conciencia fonémica, estas diferencias no eran significativas en comparación al grupo de alumnos con rendimiento lector normal  $F(4,128)= 1,004$ ;  $p \leq .408$ ;  $\eta^2 = .030$ .

### Procesamiento ortográfico

Respecto al procesamiento ortográfico encontramos diferencias significativas entre los grupos en la comprensión de homófonos  $F(1,132)= 11,66$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .088$ . Los inmigrantes con DAL rindieron significativamente peor que sus compañeros normolectores cuando tuvieron que resolver la tarea de homófonos.

## Fluidez lectora

Los resultados de la medida de fluidez lectora mostraron que fue el alumnado con DAL el que más tiempo invirtió en la lectura de los textos (expositivos y narrativos). Sin embargo, las diferencias en los tiempos de lectura sólo fueron significativas entre el alumnado normolector y los que tenían DAL en los textos narrativos  $F(1,134)= 4,21$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .07$ .

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas en las tres habilidades en función del grupo de inmigrantes normolectores e inmigrantes con DAL

	GRUPOS			
	NORMOLECTORES		DAL	
	Media	DT	Media	DT
<b>Conciencia Fonémica<sup>1</sup></b>				
Aislar	,88	,14	,83	,21
Omitir	,85	,16	,78	,14
Síntesis	,30	,26	,24	,23
Segmentar	,83	,19	,75	,20
<b>Procesamiento ortográfico<sup>1</sup></b>				
Comprensión de Homófonos	,75	,14	,62	,18
<b>Fluidez Lectora<sup>2</sup></b>				
Fluidez (expositivo)	838,91	480,78	953,68	465,44
Fluidez (Narrativo)	747,43	479,74	1008,05	631,11

(1): aciertos; (2): tiempo en mlsg.

## 4. CONCLUSIONES

En este estudio abordamos las similitudes y diferencias que existían, entre el alumnado inmigrante hispano con rendimiento normal lector y los inmigrantes hispanos con dificultades lectoras, en las habilidades fonológicas y ortográficas implicadas en el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora en textos. Los hallazgos encontrados pusieron de manifiesto que eran los alumnos con DAL los que peor rendimiento tenían en las tres habilidades lingüísticas evaluadas. Sin embargo, los resultados sugieren que los inmigrantes con DAL se diferencian principalmente de los inmigrantes hispanos normolectores en el procesamiento ortográficos, lo que nos indica que este alumnado no está haciendo un uso adecuado de la ruta visual u

ortográfica. La ausencia de diferencias significativas entre el alumnado normolector y el grupo con DAL en conciencia fonémica muestra que, con independencia del grupo cultural de referencia, cuando se aprende a leer en un sistema ortográfico como el castellano es necesaria la comprensión del código alfabético. El descubrimiento de la correspondencia grafema-fonema cuando se aprende el alfabeto les ha permitido la toma de conciencia de los segmentos del habla (conciencia fonémica). Por el contrario, las diferencias encontradas, entre el alumnado inmigrante normolector y los que tenían dificultades en la lectura, en la comprensión de homófonos y en el tiempo invertido en la lectura de textos narrativos nos indica que su procesamiento ortográfico está menos desarrollado. Cuando tienen que identificar palabras homófonas que tienen representaciones fonológicas idénticas tienen que utilizar el procesamiento ortográfico, ya que si son leídas fonológicamente es prácticamente imposible diferenciar sus significados. Tanto la lectura de homófonos como la lectura fluida de textos sólo son posibles cuando se reconoce la palabra globalmente o de forma visual porque las tenemos almacenadas en nuestro léxico ortográfico. A su vez, reconocer las palabras visualmente y activar su significado depende, fundamentalmente, de la frecuencia y familiaridad de la misma. Al estar compuesta la muestra por alumnado inmigrante hubiese podido ser previsible que las diferencias encontradas en las habilidades ortográficas estuviesen determinadas por la falta de familiaridad de los estímulos presentados. Así, si el alumnado con DAL no hubiese leído previamente las palabras presentadas o en el texto presentado tuviesen palabras que no están en su ortografía habitual, no tendría representaciones ortográficas de las mismas y, por tanto, es lógico pensar que cometa más errores o que inviertan más tiempo en la lectura de los textos. Sin embargo, de ser así, tanto los inmigrantes con pobre como con buena competencia lectora, hubiesen sido vulnerables a la lectura de estas palabras por la ruta ortográfica. Por tanto, estos resultados nos indican que la diferencia entre estos dos grupos de alumnos se debe a la falta de dominio, por parte del alumnado con DAL, en el reconocimiento ortográfico de las palabras, hecho que les impide reconocer globalmente las palabras y, por tanto, invertir más tiempo cuando leen un texto.

Aunque los resultados de esta investigación hay que tomarlos con cautela, ya que es un estudio exploratorio en el que la muestra no es representativa de todo el alumnado inmigrante hispano y éste no puede ser considerado como un grupo homogéneo, podemos señalar algunas implicaciones prácticas para la evaluación y las respuestas curriculares que se den a este alumnado en un área instrumental como la lectura. La primera de ellas refuerza la importancia de llevar a cabo evaluaciones dentro de los propios grupos culturales, que nos permitan diferenciar cuando las DA de este alumnado son debidas a las demandas del nuevo contexto que a las del propio alumno. De ello se deriva que cuando un alumno presenta una baja competencia lectora, la evaluación no puede reducirse a comparar su ejecución con el alumnado perteneciente al grupo mayoritario en función de una medida general del nivel lector. La importancia de descenderse en la evaluación de las habilidades fonológicas y ortográficas es que éstas nos permiten determinar si las diferencias son debidas a falta de dominio en la automatización del código alfabético o, como en el caso de los niños de este estudio, a falta de representación ortográficas que les permita una lectura fluida, necesaria, por otra parte, para destinar todos los recursos atencionales a la comprensión de lo que se lee.

Desde este análisis, este tipo de evaluaciones está justificado para ser llevada a cabo con cualquier estudiante, con independencia del grupo cultural, pero de manera especial para el alumnado inmigrante hispano. En primer lugar, porque no debemos esperar a que estas dificultades se consoliden, arriesgándonos, por una parte, a seguir manteniendo estereotipos (“los hispanos nos llegan con un nivel lector inferior a los nuestros”) y, por otra, a prevenir muchos de los fracasos en esta materia que por su importancia repercute en el éxito escolar en general.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CARABAÑA, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62-73.
- CARABAÑA, J. (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En E. Aja y J. Arango (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, (pp 275-299). Barcelona: Fundación CIDOB.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E y ARRIBAS, D. (2006). PROLEC-R. *Batería de Evaluación de los procesos lectores*. Revisada. Madrid, TEA.
- GRAÑERAS, M., VÁZQUEZ, E., PARRA, A., RODRÍGUEZ, F., MADRIGAL, A., VALE, P., et al. (2007). *Revista de Educación*, 343, 149-174
- GUZMÁN, R., FELICIANO, L. y JIMÉNEZ, A.B., (en prensa). Las dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano. La perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*.
- JIMÉNEZ, J. E., ANTÓN, L., DÍAZ, A., ESTÉVEZ, A., GARCÍA, A.I., GARCÍA, E., et al. (2007). *Sicole-R: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador*. Universidad de La Laguna: Autores.
- JIMÉNEZ, J.E., GARCÍA, E., ORTIZ, R., HERNÁNDEZ-VALLE, I., GUZMÁN, R., RODRIGO, M., ESTÉVEZ, A., DÍAZ, A. y HERNÁNDEZ, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics* 26, 267-283.
- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós
- MCLAUGHLIN, M.J., DYSON, A., NAGLE, K., THURLOW, M., ROUSE, M., HARDMAN, M., NORWICH, B., BURKE, P., y PERLIN, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 46-58.
- NAVARRO, J.L. y HUGUET, A. (2003). El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de 1ª de la ESO. Un estudio empírico. Madrid:CIDE.
- OCDE (2002,2004,2006). Conocimientos y destrezas para la vida. Resultados del Proyecto PISA. Madrid: INCE-MECD [en línea] <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm> [consulta: 26 diciembre 2007].
- ORTIZ, A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of learning Disabilities*, 30, 321-332
- RODRIGO, M., JIMÉNEZ, J.E., GARCÍA, E., DÍAZ, A., ORTIZ, M.R., Guzmán, R., HERNÁNDEZ-VALLE, I., ESTÉVEZ, A., y HERNÁNDEZ, S. (2004). Assessment of orthographical processing in Spanish children with dyslexia: The role of lexical and sublexical units. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 105-126.
- SNOWLING, M.J. (2000). *Dyslexia*. Malden. Massachusetts. Blackwell Publishers. Ltd.
- STANAT, P. (2005). *La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: Resultados de las investigaciones nacionales e internacionales*. Comunicación presentada en XX Semana Monográfica de la Educación, Madrid 25.11.2005.
- STANOVICH, K.E., SIEGEL, L.S. y GOTTARDO, A. (1997). Covering evidence for phonological and surface subtypes of Reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- VELLUTINO, F.R., FLETCHER, J.M., SNOWLING, M.J. y SCALON, D.M. (2004). Specific reading disability: What have learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.



# **EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL: PRINCIPALES RESULTADOS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN**

**Montserrat Rodríguez Parrón, Mercè Jariot Garcia  
y Xavier Úcar Martínez, *Universidad Autónoma de Barcelona***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El programa “Aprender a aprender” constituye una de las actuaciones que, en materia de inserción sociolaboral, se vienen desarrollando desde el Departament de Governació i Administracions Públiques de la Generalitat de Catalunya.

Se trata de un servicio de inserción sociolaboral que se inicia en 1992 y que tiene como objetivo principal promover la autonomía de las personas y facilitar la búsqueda activa de trabajo y su incorporación sociolaboral. Dicho programa, se dirige a población residente en barrios con indicadores sociales por debajo de la media del municipio al que pertenecen.

Actualmente el programa se está desarrollando 12 barrios en diferentes provincias de Cataluña, concretamente en Barcelona, Tarragona y Lérida y está estructurado en cuatro ámbitos de actuación:

- 1.- *Atención a la persona*, tiene como objetivo conseguir la autonomía de la persona a través de dos actuaciones fundamentales: la atención individual y las sesiones grupales.
- 2.- *Empresa*, persigue establecer contactos con empresas y facilitar el acercamiento de los usuarios del programa al mercado de trabajo, a partir de actuaciones de difusión y prospección empresarial.
- 3.- *Formación*, pretende potenciar la actualización de los perfiles profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado laboral, a través de tres tipos de actuaciones: formación para los usuarios del programa, formación para futuros profesionales a través de alumnos en prácticas procedentes de diferentes disciplinas relacionadas con el ámbito de la intervención social y la inserción sociolaboral, y formación dirigida al equipo técnico que forma parte del programa.



4.- *Intervención en el territorio*, persigue contribuir en el desarrollo socioeconómico del territorio en el que se ubican cada una de las sedes del programa aprendre aprendre, a partir de la colaboración con el tejido social y asociativo, entidades e instituciones del barrio.

La presente comunicación presenta algunos de los principales resultados que surgen a raíz de la implementación de un plan de evaluación para el mencionado programa.

## 2. MÉTODO

El proyecto de evaluación que presentamos responde al encargo realizado por el Departament de Governació i Administracions Públiques de la Generalitat de Catalunya. Pretende analizar la evolución del programa a lo largo de los últimos años; conocer las percepciones y valoraciones del personal técnico implicado directa o indirectamente en la gestión y el desarrollo del programa; conocer las percepciones y valoraciones de los participantes en el programa, así como analizar el impacto que ha producido en los 11 barrios donde actualmente se está desarrollando.

En definitiva, el propósito del plan de evaluación, es conocer y analizar toda aquella información relevante sobre el desarrollo y los resultados obtenidos por el programa que permitan tomar de decisiones y que estos reviertan en la mejora del programa.

Para conseguir los objetivos anteriores hemos adoptado una perspectiva metodológica fundamentada en cuatro perspectivas diferenciadas que han constituido las líneas fundamentales de la evaluación:

### 1.- Perspectiva sobre la realidad objeto de evaluación

En este sentido se recogió información sobre dos tipos de realidades que denominamos respectivamente, realidad objetivable y realidad subjetiva. La realidad objetivable está configurada por los datos disponibles sobre el programa y, también por los resultados obtenidos a través de su aplicación en los barrios. La realidad subjetiva hace referencia a las valoraciones de las personas, los técnicos i las instituciones que, directa o indirectamente han participado o han estado vinculadas al programa. La realidad subjetiva se nutre de las opiniones y valoraciones que tienen las personas sobre las realidades objetivables.

### 2.- Perspectiva temporal

En este sentido planteamos dos perspectivas en la evaluación: la sincrónica y la diacrónica. La perspectiva sincrónica pretende obtener datos sobre el desarrollo y el impacto del programa en la actualidad. La perspectiva diacrónica pretende obtener datos sobre la evolución del desarrollo del programa a lo largo de los últimos años y también sobre el impacto que ha producido en los barrios en los que se ha aplicado.

### 3.- Perspectiva sobre el nivel de implicación o responsabilidad en el programa

Esta perspectiva requiere un análisis en una doble dirección:

- Las visiones sobre el conjunto del programa aprendre a aprendre: son las que ofrecen aquellas personas que tienen la responsabilidad del diseño, la gestión, desarrollo y el control de resultados de la totalidad del programa.
- Las visiones referidas a su desarrollo dentro de cada barrio. En el proceso de evaluación se considera cada barrio como unidad específica de evaluación. Para ello se cuenta como fuente de información a todos los técnicos implicados, instituciones y entidades participantes y, por último a las personas, instituciones y entidades afectadas por los resultados del programa.

4.- Perspectiva sobre la estructura del programa. Para ello en la evaluación se han analizado cada una de las líneas de actuación del programa anteriormente mencionadas.

Por lo que respecta a la metodología general que se ha utilizado en el desarrollo de la evaluación ésta se ha fundamentado en la triangulación de informaciones, informadores y perspectivas respecto a la evaluación, el desarrollo, los resultados y el impacto en los barrios del programa aprender a aprender.

Cabe decir que estas cuatro perspectivas constituyen los ejes centrales para la selección de variables, indicadores e identificadores que posibilitan el diseño del Plan General de Evaluación. El Plan de evaluación recoge los siguientes elementos:

- Los objetos de evaluación. Incluye las variables, los indicadores y los identificadores. Hacen referencia al qué de la evaluación: aquello que se quiere evaluar. Estos tres elementos constituyen las unidades de análisis que operativizan la información que se quiere recoger sobre el programa. Los tres representan niveles diferenciados de concreción de los objetos que se quieren evaluar. Cada variable se concreta en una serie de indicadores y gran parte de ellos se especifican aún más en diferentes identificadores.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación fueron:
  1. Fuentes documentales
  2. Entrevistas a los administradores del programa
  3. Entrevistas a los coordinadores
  4. Entrevistas a los técnicos de inserción sociolaboral
  5. Forums de usuarios
  6. Entrevistas grupales a personas del barrio, empresas y entidades del territorio.

El plan presenta también los criterios que proporcionan el marco de referencia e interpretación de los resultados obtenidos de la evaluación para cada uno de los indicadores. En concreto se han definido los siguientes criterios de evaluación: eficacia, eficiencia, pertinencia, suficiencia y satisfacción.

En el siguiente cuadro se presenta la relación de las fuentes e instrumentos aplicados durante el proceso de evaluación:

PARTICIPANTES	I N S T R U M E N T O S					
	Entrevistas profundidad	Entrevistas Semi-estruct. individuales	Entrevistas Semi-estruct. grupales	Encuestas telefónicas	Fòrums discusión	Total participantes
• Fundación FIAS						6
• Departament de Governació	6					6
• Técnicos de inserción sociolaboral		5	2			9
• Usuarios del programa				52	5	104
• Instituciones y entidades de los barrios			11			34
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>52</b>	<b>5</b>	<b>153</b>

*Cuadro nº 1: Relación de instrumentos elaborados y de personas consultadas*

La metodología utilizada consiste en un diseño plurimetódico que combina lo cuantitativo y cualitativo. Para el tratamiento y análisis de la información obtenida se ha utilizado el paquete estadístico Spss-Windows para la información cuantitativa a partir la estadística descriptiva y comparaciones de medias, mientras que para la información cualitativa, se ha utilizado el programa ATLAS.ti de acuerdo con las unidades de análisis recogidas en el plan de evaluación.

### 3. RESULTADOS

Conviene indicar que, en la presente comunicación presentamos únicamente algunos de los resultados extraídos a raíz de la evaluación del programa Aprender a aprender, puesto que la gran cantidad de variables que han sido analizadas no permiten el abordaje en su totalidad en una comunicación. De este modo, hemos decidido presentar los resultados obtenidos respecto a los objetos de evaluación relacionados con las variables que se refieren a la estructura y gestión organizativa del programa, así como también presentamos resultados sobre la incidencia del programa. Todo ello, en base a las técnicas e instrumentos que hemos utilizados en la evaluación de acuerdo con el cuadro nº 1.

Respecto a la variable *estructura* se han analizado todas aquellas informaciones que ayudan a entender y valorar la estructura interna del programa: su origen como programa, los cambios que se han incorporado en su estructura y el modelo teórico que lo fundamenta, así como las acciones desarrolladas.

En este sentido, las valoraciones que se extraen a partir de las diferentes fuentes documentales analizadas que, en su momento fueron facilitadas por los diferentes responsables del programa, no han permitido la identificación del modelo teórico que fundamenta el programa y, ello consideramos que deviene clave en la identificación de la filosofía del programa, así como ofrecería una mayor coherencia en las actuaciones concretas que se están desarrollando en las diferentes líneas.

Las fuentes documentales si bien han permitido identificar una metodología concreta articulada en torno a las cuatro líneas de actuación, no hemos obtenido información sobre cómo se establecen las relaciones entre profesionales y usuarios, ni tampoco sobre como son las relaciones entre los profesionales del programa, así como tampoco se ha obtenido información sobre las técnicas e instrumentos que utilizan.

Los resultados que se desprenden del análisis pormenorizado de las fuentes documentales nos han permitido la identificación de ciertas actividades que se realizan con el usuario, así como conocer los recursos técnicos con los que cuenta el programa, pero no disponemos de información sobre los recursos materiales ni sobre el sistema de evaluación que se establece.

Indicar que, en referencia a los recursos humanos, el equipo técnico actualmente está formado por 20 técnicos de inserción, 3 de los cuales realizan tareas de coordinación.

Por lo que respecta a las valoraciones que realizan los administradores del programa, parece haber cierto consenso de que la estructura y las actividades no han cambiado desde sus inicios. Sin embargo, si que se observa algún cambio en el proceso evaluativo que se realiza dentro del programa, definiendo los objetivos con el fin de ser evaluados o planificando sesiones de seguimiento. Se trata de reajustes en el proceso de seguimiento tal y como explicitan los administradores del programa, pero no se refieren a cambios importantes en la estructura y desarrollo del mismo.

“...intuyo que llevamos mucho tiempo haciendo lo mismo, por muchos esfuerzos de ir reorientando” (entrevista administración)

“Hoy si podemos hablar de cierto rigor en el seguimiento y en los datos...” (entrevista administradora 1)

Los administradores del programa no ofrecen información sobre el modelo que inspira y fundamenta teóricamente el programa, únicamente indican que se trata de un modelo sistémico.

“...parece un modelo teórico sistémico y a partir de aquí junto con el objetivo de llegar a la persona y somos nosotros los que nos acercamos al entorno de exclusión”  
(entrevista administradora 1)

Tampoco parece existir coincidencia en el momento de definir el modelo teórico a partir de las valoraciones que se desprenden de los técnicos del programa.

Uno de los cambios estructurales del programa gira en torno al nuevo perfil de usuarios que ha de atender: inmigrantes extracomunitarios sin papeles que consolida el hecho que el programa tenga en su estructura una vertiente social, pero esto dificulta la evaluación.

“orientarlos y explicarles como funciona el mercado laboral... Si haces esto, no haces inserción...Esto es una dicotomía que tenemos. Ahora tenemos un 60% de inmigrantes y de estos no todos tienen papeles y nosotros somos un servicio público para ayudar a la gente, pero puede ser una debilidad, porque ¿Cómo nos definimos como proyecto? (entrevista administradora 2)

En opinión de los coordinadores del programa, la estructura a través de líneas está consolidada, pero no ha variado sustancialmente, ya que los únicos cambios que ha experimentado el programa se deben fundamentalmente a la incorporación de TIC.

En opinión de los técnicos la estructura es flexible y está centrada en la atención individual, igualmente destacan de sus aportaciones la vinculación entre las diferentes líneas del programa.

Uno de los rasgos definitorios del programa según los coordinadores es el acceso directo que los usuarios pueden hacer de este servicio siempre que lo necesiten, así como la atención directa que proporciona el técnico a la persona no únicamente en la vertiente laboral, sino intentando satisfacer otro tipo de necesidades de carácter social y que afectan a la vida de las personas que está atendiendo.

“... es diferente a otros programa porque cuida mucho la atención del usuario que tiene delante” (entrevista coordinador 3)

“... tenemos un rasgo diferencial con otros proyectos o programas de orientación laboral que existen en el territorio en el que trabajamos y es básicamente el hecho de tener en cuenta toda esta vertiente social...pienso que la intervención desde el punto de vista de la orientación no puede obviar este factor” (entrevista coordinador 1)

Según los técnicos del programa uno de los rasgos que identifican el programa es su territorialidad pero ésta, según los comentarios de algunos técnicos, se ha visto deformada en los últimos años debido fundamentalmente a la inmigración.

Las valoraciones de las entidades de los barrios respecto a la variable estructura, aportan que existe cierto desconocimiento sobre la estructura interna del programa y, también existe la percepción de que, en general el programa atiende a un volumen demasiado elevado

de usuarios, pero si se valora como positivo que los usuarios pueden acceder de una forma directa.

La variable *gestión organizativa* del programa nos ofrece una visión sobre cómo se gestiona la calidad del aprender a aprender para ir introduciendo las mejoras pertinentes, qué instrumentos y procesos de control se utilizan, como se analiza la información y cómo se adecuan las mejoras.

Cuando nos preguntamos sobre cuáles son los mecanismos de control de todas las acciones que se desarrollan en el programa, destacamos que, desde la propia Administración se insiste en la importancia de hacer un mayor seguimiento del programa, si bien se admite que este proceso de control ha ido variando desde los inicios del programa y, por tanto, se ha sistematizado especialmente en lo que se refiere a la evaluación, fundamentalmente a través de reuniones periódicas en donde se revisan cada uno de los objetivos.

Los coordinadores del programa no hacen muy explícita la información sobre los mecanismos de control, únicamente se desprende de sus valoraciones que la información se recoge en las memorias, que la evaluación es continuada y que existe una herramienta diagnóstica de la ocupabilidad que les ayuda a organizar el trabajo con el usuario.

En este sentido, las respuestas de los técnicos dibujan un proceso evaluativo sistemático basado en comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados.

Cuando se valoran los abandonos de los usuarios en el programa, parece haber cierto acuerdo en que no existe un número importante de abandonos, pero no podemos decir que exista acuerdo respecto a los motivos por los cuales los usuarios abandonan el programa. En cualquier caso, los abandonos están considerados como uno de los puntos débiles del programa para dos de los coordinadores entrevistados y que es necesario seguir trabajando.

Cuando se valoran los recursos humanos destaca como rasgo diferencial del programa la no especialización de los técnicos para cada una de las líneas. En este sentido, el técnico de inserción se caracteriza por ser un profesional vinculado a un territorio, que conoce los recursos y sabe gestionar ofertas de trabajo y formación para cada uno de los usuarios que atiende. Pero quizás por el gran volumen de usuarios y la complejidad de la red empresarial, entidades, servicios y los perfiles de usuarios que ha de atender colapsa su labor dinamizadora y fundamentadora de la autonomía de las personas que atiende, reduciéndose a atender y satisfacer necesidades inmediatas.

Para las entidades, uno de los aspectos más valorados de la gestión organizativa son los recursos humanos, su profesionalidad, el trabajo desarrollado y la dedicación.

Cuando los técnicos valoran los recursos humanos éstos destacan la falta de técnicos para poder atender a un volumen considerable de usuarios, lo cual hace que en ocasiones no es posible atender todas las demandas. Esta consideración también se verbaliza en las entrevistas realizadas con las diferentes entidades del barrio donde se ubica el programa.

En relación a los recursos materiales y otros recursos, las diferentes aportaciones permiten destacar la falta de espacios y dotación informática que permitan desarrollar procesos evaluativos.

Por último, la variable *incidencia del programa* nos ha permitido observar cuál es la percepción que tienen los diferentes interlocutores sobre la incidencia del programa en los territorios analizados y en los propios usuarios a nivel de propiciar su autonomía sociolaboral.

En este sentido, el análisis de las fuentes documentales nos han facilitado datos estadísticos y un análisis descriptivo sobre los procesos de inserción finalizados, a partir de una categorización preestablecida en el programa (tiempo de contratación, economía informal, absentismo, acciones de formación) y en función del género, edad, tipo de colectivo y origen cultural de los usuarios que acceden al programa. Esta información permite observar

que el 83% de las finalizaciones son positivas, es decir que un alto porcentaje de las personas han mejorado su situación sociolaboral respecto a su situación inicial.

En relación a la incidencia del programa en la red empresarial, se han analizado los datos referidos a los resultados de la línea empresa en los diferentes territorios donde se aplica el programa. Así, los datos estadísticos referidos a los sectores de las empresas de nuevo contacto, destaca el sector de limpieza (20,19%), sector servicios (18,25%) y hostelería y restauración (9,73%) sobre el total de 411 nuevos contactos realizados en el año 2007.

Los resultados obtenidos de los administradores del programa respecto a esta variable son, en general bastante positivas, tanto desde el componente social como desde el laboral, ya que en su opinión el programa aprende a aprender está atendiendo a un tipo de población con unas necesidades concretas y diversas.

“...hay usuarios que tienen unas necesidades y es un programa que ha de hacer estas funciones” (Entrevista Administración).

Para los coordinadores territoriales es necesario fomentar la autonomía del usuario en los procesos de búsqueda y consecución de un puesto de trabajo.

“...aunque fomentamos mucho la autonomía del usuario, es necesario que el usuario se mueva; nos encontramos con usuarios a los que les resulta difícil salir del barrio” (entrevista coordinador 1).

“se ha de trabajar para que el usuario se lleve con él una mochila con todos los recursos y herramientas para caminar de manera autónoma” (entrevista coordinador 2)

Cuando los técnicos reflexionan sobre cómo está incidiendo el programa, destacan el fomento de la autonomía en los usuarios como uno de los aspectos relevantes.

Respecto a las valoraciones que realizan los usuarios al respecto, indican que, en general se sienten satisfechos con el programa que, además de ayudarles en el proceso de búsqueda de empleo, les ayuda en otras vertientes de su vida.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de los análisis realizados las principales conclusiones se concretan en los siguientes puntos:

- 1.- El programa no ha experimentado importantes modificaciones desde sus inicios en lo que se refiere a su estructura y las actividades que desarrolla. En todo caso, los cambios actuales han venido derivados por un lado, de la llegada de un nuevo perfil de usuarios que el programa ha de atender (inmigrantes extracomunitarios) y, por otro, a partir de la utilización de nuevas tecnologías en la gestión del programa y en el trabajo con los usuarios.
- 2.- La metodología parece estar consolidada, a pesar de que los técnicos de inserción afirman concentrar sus actuaciones en la línea de atención individual.
- 3.- Existe acuerdo entre todos los participantes de la evaluación de que la dimensión social de programa constituye uno de los puntos fuertes.
- 4.- No existe un modelo teórico suficientemente claro que fundamente el programa.
- 5.- Resulta difícil valorar de una forma homogénea y precisa el nivel actual de incidencia del programa en los territorios y en los usuarios ya que sus resultados varían en función de los criterios de análisis que se utilicen. El hecho, por ejemplo, que el programa pretenda trabajar

en los usuarios tanto la dimensión social como la laboral, puede hacer que su incidencia sea valorada de una forma diferente e incluso a veces, de manera contradictoria.

***Algunas recomendaciones***

- 1.- Es necesario redefinir, consensuar y explicitar el modelo teórico que fundamenta el programa.
- 2.- Es necesario redefinir, consensuar y explicitar el doble objetivo que persigue el programa.
- 3.- Es necesario realizar un seguimiento continuo del desarrollo y resultados del programa.
- 4.- Especialmente importante es redefinir las funciones de los técnicos de inserción

**BIBLIOGRAFÍA**

CASTILLO, S.; CABRERIZO, J. (2003) Evaluación de programas de intervención socioeducativa. Madrid: Pearson. Prentice Hall.

GARCÍA HERRERO, G.A.; RAMIREZ NAVARRO, J.M. (1996) Diseño y evaluación de proyectos sociales. Zaragoza: Libros Certeza.

LÓPEZ DE CEBALLOS y otros (2001) Un método de evaluación formativa en el campo social. Madrid: Popular.

LUKAS, J.F.; SANTIAGO, K. (2004) Evaluación educativa. Madrid: Alianza.

MUÑOZ, J. (2005) Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5

Disponible en: <http://www.psicologiasocial.uab.es/juan/>

ROCHE, C. (2004) Evaluación de impacto para agencias de desarrollo. Barcelona: Intermón Oxfan.

SHAW, I. (2003) La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós.

**LA PRÁCTICA EVALUATIVA DESDE  
LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.  
UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN  
COLABORATIVA EN EL GRUPO ESCOLAR CIUDAD DE MATURÍN,  
BARQUISIMETO, ESTADO LARA**

**Elgis Silva y Yajaira Oviedo, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En los albores de este siglo XXI, signado por numerosos cambios sociales, políticos y económicos, los investigadores sociales estamos enfrentando un reto que nos induce a la búsqueda de alternativas y perspectivas divergentes y complejas en el ámbito educativo. Particularmente, nos compete construir nuevos escenarios en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje para las futuras generaciones al enfocar desde una mirada distinta la labor pedagógica del docente. Al respecto Alliaud (1998) señala “hay que pensar en el maestro que enseña como un aprendiz justamente para potenciar los efectos de su enseñanza...” (p. 4). La reflexión precedente parte de considerar la docencia como un aprendizaje de oficio ligado directamente con la acción que por lo tanto, no se circunscribe sólo al ámbito de formación profesional como único espacio de aprendizaje legítimo, pues necesita de esos “otros” saberes que se ponen en juego en la enseñanza y que se apoyan en las experiencias, creencias revisiones conceptuales de los docentes, que orientan y fundamentan las decisiones sobre una acción pedagógica reflexiva y llena de posibilidades desde la construcción social, cultural y colectiva.

En el marco de este proceso emergente de indagación introspectiva colectiva de la labor del docente, resulta peculiar y problematizador enfocar nuestra mirada en la evaluación de los aprendizajes como proceso inherente al quehacer pedagógico. En respuesta, creemos pertinente acotar experiencias significativas desde escenarios académicos cotidianos en los cuales el diálogo y la reflexión de sus propios actores: docentes, estudiantes, directivos y



comunidad educativa, sea el marco interpretativo para la comprensión y transformación de fenómenos educativos.

La experiencia significativa de este estudio investigativo se enmarcó en el Grupo Escolar Ciudad de Maturín del Municipio Iribarren, Estado Lara, el cual en la última década del siglo XX e inicios de éste ha orientado su práctica pedagógica, al desarrollo de alternativas basadas en planteamientos teórico-curriculares emergentes desde su realidad.

A partir de los espacios que se propiciaron para la reflexión y construcción de los investigadores, emergieron las presentes inquietudes motivadoras de este estudio:

*Me sentí perdido con el cambio de evaluación cuantitativa a cualitativa, no sabía por donde comenzar, al momento de realizar juicios descriptivos, estaba muy acostumbrado a las calificaciones, pero estoy entendiendo que debo mejorar...  
(Versionante 2)*

*...lo ví como algo impuesto y sentí un rechazo a todo lo planteado en el CBN, después logré engranar que sí habían cambios en la concepción del aprendizaje y en la educación en general entonces la evaluación tenía que cambiar.  
(Versionante 3)*

*Mi actuación en un principio estuvo muy marcada por la evaluación como producto, creo que muchos de nosotros seguíamos evaluando de esa manera.  
(Versionante 5)*

Lo expuesto en los argumentos de los propios protagonistas del proceso evaluativo, representó la ruptura con lo tradicional del quehacer evaluativo para orientarnos a dilucidar a partir de la problemática en este ámbito, auténticas vivencias que permitan desarrollar nuestra investigación.

En este sentido, llegamos a problematizar una práctica evaluativa en el contexto del Grupo Escolar Ciudad de Maturín, caracterizada en un primer momento por una dimensión instrumentalista –técnica como única forma de abordar la realidad del proceso de enseñanza–aprendizaje. También consideramos a partir de nuestras reflexiones, la necesidad de pensar, construir y recrear una evaluación que trascendiera el hacer para interpretar situaciones problemáticas que involucran procesos cognitivos en los alumnos y el contexto familiar e institucional.

Es evidente que esta práctica y búsqueda compartida de soluciones nos llevó a permanentes diálogos de reflexión, a partir de los cuales pretendíamos transformar y reconstruir nuestro quehacer pedagógico, sobre la base del análisis crítico de las necesidades antes reflejadas con sus respectivas opciones para el cambio.

Finalmente y como consecuencia de esta realidad, se plantearon unos objetivos que encauzaron nuestro proceder investigativo desde las perspectivas de la Investigación – Acción. A saber:

- a. Reflexionar colectiva e individualmente sobre la importancia de evaluar desde una perspectiva crítica.
- b. Identificar nudos críticos que problematizan la práctica evaluativa.
- c. Diseñar un plan de acción, donde se conjuguen estrategias propiciadoras de espacios reflexivos, para la transformación de su quehacer evaluativo.

- d. Ejecutar acciones inherentes a la práctica evaluativa cualitativa desde la apropiación de experiencias intersubjetivas.
- e. Valorar los cambios emergentes en las prácticas evaluativas de los actores desde su contribución a la mejora de su acción didáctica.

## **2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

El presente estudio tiene sustentación teórica, en el paradigma crítico, desde el cual encontramos explicación a un conjunto de constructos plasmados en el discurso de los actores cargado de toda potencialidad creativa, crítica y valorativa, como lo expresan Carr y Kemmis (1988). El mismo es constitutivo para abordar una realidad que emerge de la interacción entre los actores, en la cual la intersubjetividad está presente y orienta el actuar individual y la dinámica colectiva para la construcción del conocimiento. Específicamente, en esta investigación describimos la coconstrucción de la práctica evaluativa en el Grupo Escolar Ciudad de Maturín.

Bajo esta perspectiva teórica tiene cabida la metodología investigación – acción asumida por Kemmis y Mc Taggart (1992), quien sostiene que la misma:

...Se caracteriza por construirse desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en las mejoras de sus propias prácticas...”  
(P. 22)

Este planteamiento refleja características fundamentales para ser contrastadas durante el desarrollo de esta metodología cualitativa, atendiendo a la modalidad de ser colaborativa, en la cual, las acciones propuestas por los docentes de la institución emergieron de las propias comprensiones del problema.

## **3. ABORDAJE METODOLÓGICO**

El estudio investigativo lo realizamos atendiendo a las siguientes fases, explicadas por (Kemmis y Mc Taggart, 1992, pp. 53). Éstas son:

### **Fase 1: La Observación. Diagnóstico y Reconocimiento de la situación Ideal**

En esta fase desarrollamos encuentros relativos, a estrategias de evaluación cualitativa. En éstos, los docentes y directivos conjuntamente con nosotras realizamos reflexiones escritas en torno al análisis de procedimientos evaluativos utilizados en sus aulas. El análisis consistió en revisar, cuáles eran las visiones, actitudes, creencias y posturas conformadas sobre el proceso evaluativo y cómo evaluar en momentos de transición curricular presentes en la institución.

Las reflexiones, interpretaciones y acciones que emergieron desde los encuentros; actores y coinvestigadores representarán punto de partida para identificar el área problemática o necesidades básicas que afectaban nuestra realidad pedagógica, en la cual el punto crucial era la evaluación de los aprendizajes y sus posibles soluciones, las cuales están expresadas en la fase diagnóstica del estudio, tal como se expone a continuación.

Tabla 1 Análisis e interpretación de la información: Categorización Fase: diagnóstica

Temática	Descripción	Categorías
Posición de los docentes en relación con el proceso de evaluación de la institución	El conversatorio realizado el día 16/01/06 para reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje en la institución, permitió plasmar las siguientes opiniones de los actores: al respecto señalaron  <b>Versionante 1:</b>  “Yo creo que hemos avanzado mucho desde que comenzamos a trajinar en esto de la evaluación cualitativa. Sin embargo siento como una debilidad que aun nos seguimos perdiendo entre competencias de nivel, etapa, grado, área y competencias al evaluar lo conceptual y actitudinal.”	○ Cambios  ▲ Trajinar ○ Insatisfacción con el proceso evaluativo

## Fase 2: La Planificación. Diseño y Desarrollo de un plan de Acción

Esta fase consistió en diseñar un plan de investigación-acción, que fue generado por el grupo de docentes y directivos de la institución en virtud del diagnóstico referido anteriormente. Los tópicos y aspectos commensurados y negociados para ser abordados fueron:

- La evaluación por competencias. Su sentido y su trascendencia en los proyectos de aprendizaje.
- La evaluación diagnóstica (el qué, cómo y para qué de su utilización); aspectos e indicadores para el diseño de una matriz diagnóstica y sus respectivas estrategias.
- El proceso de lecto-escritura, desde un enfoque constructivista y las estrategias de evaluación que desencadenan estos procesos.
- Como evaluar la lectura y escritura a través de los registros.
- Caracterización del escolar del Grupo Escolar desde la evidencia del diagnóstico.
- Aproximación al perfil real del estudiante.

La estrategia asumida para el manejo de estos tópicos fue denominada por los docentes como talleres y círculos de acción docente (CAD.) a efecto de representar una apropiación del conocimiento desde su cotidianidad.

## Fase 3: Ejecución y Evaluación del Plan de Investigación - Acción

En este período realizamos la valoración de las acciones planificadas y el propósito de las mismas a fin de obtener hallazgos para decidir cómo abordarlas nuevamente, en virtud de superar las dificultades confrontadas.

En este sentido, la fase permitió sustentar el carácter cíclico de nuestra investigación, por cuanto emergieron nuevas problemáticas, que estaban implícitas en las acciones realizadas y que no se manifestaron desde el inicio. En tal situación referimos al abordaje de los procesos cognitivos subyacentes en la evaluación del aprendizaje de la lecto-escritura.

## Fase 4: Valoración de los Resultados del Proyecto de Investigación-Acción

El desarrollo de esta fase, se caracterizó como la estructuración teórica de la información, para lo cual utilizamos los procedimientos de categorización y teorización del

conjunto de información obtenida en forma escrita de parte de todos los actores que nos involucramos en el proyecto de investigación.

Los hallazgos de nuestra investigación fueron plasmados en las distintas interpretaciones a las evidencias de cada fase. Los significados que emergieron fueron devueltos a los actores en la búsqueda de la credibilidad, desde sus múltiples construcciones. Tal como expresa Sánchez (2000), este criterio tuvo como intencionalidad la búsqueda de la aceptación por parte de los actores en la construcción de la realidad del fenómeno investigado.

El resultado consistió en un informe final, el cual recogió el resumen del proceso de investigación. El mismo fue entregado a los actores con el propósito de lograr “...concordancia interpretativa” como lo expresa Martínez (2000 p. 37) para explicar la confiabilidad en los estudios de investigación-acción.

### **3.1. Estrategias para el abordaje metodológico**

La metodología cualitativa asumida en nuestra investigación fue circunscrita a las técnicas de la observación participante, los grupos de discusión y los testimonios focalizados, técnicas estas orientadas a propiciar los encuentros entre los actores para indagar el sentido que otorgábamos a la experiencia evaluativa desde las distintas interpretaciones y valoraciones críticas.

En relación, con los instrumentos; utilizamos los registros en los diarios de campo. En nuestra investigación se tradujeron en actas de reuniones y cronograma de encuentros como documentos oficiales aceptados y manejados por el grupo de actores

El diario de campo como recurso representó la oportunidad de expresar lo que el actor estaba viviendo. En él se recogía información sobre lo acontecido en cada encuentro, también revelaba actitudes y creencias que impregnaban los planteamientos expresados.

### **3.2. Análisis e interpretación de la información**

El análisis y la interpretación de la información es “...un proceso interactivo o recursivo y busca la comprensión de las experiencias vividas” (González y Hernández, 2000, pp.13). Es a partir de este momento de la investigación cuando procedimos a ilustrar significados en relación con la problemática abordada, desde la metodología cualitativa, utilizando para ello una adaptación del modelo Glater, propuesto por González y Hernández (ob.cit) y conformado por los siguientes aspectos: temática, descripción, categorías e interpretación.

Para la interpretación de la información se comenzó por la organización de los testimonios, agrupándolos en temas, los cuales surgieron de referencias sobresalientes, proposiciones teóricas y conexiones que permitieron establecer los significados y sentidos de su práctica evaluativa. El proceso de categorización consistió en la identificación de regularidades, patrones de ideas que emergieron en los testimonios o fueron creados por las investigadoras, en tal sentido, para diferenciar ambas categorías se utilizaron los íconos: triángulo ▲, para lo emergente y círculo ○ para lo creado.

El procedimiento seguido implicó en primer momento categorizar la información al identificar y agrupar los códigos y temáticas pertenecientes a un mismo criterio para su posterior interpretación. Un segundo momento representó el repensar de la temática a la luz

de sus referentes teóricos para el establecimiento de nexos, enlaces o relaciones. Finalmente un tercer momento reflejó la síntesis de las diferentes temáticas y sus categorías.

### **3.3. Procedimientos para la validación**

La validez representa un criterio muy cuestionado en la investigación cualitativa, situación que nos permitió explicarla desde la credibilidad, para hacer referencia a la necesidad de que exista correspondencia entre los hallazgos de la investigación y las percepciones que los actores posean sobre la realidad educativa que fue revelada.

Para validar nuestra información, bajo esta perspectiva metodológica, nos apoyamos en el proceso de Triangulación desde distintas fuentes y técnicas, aportadas por los actores habiéndose recogido, analizado y contrastado la información. Este proceso permitió manejar el criterio de credibilidad, como lo afirmamos anteriormente, en aras de lograr múltiples interpretaciones de la realidad evaluativa estudiada.

## **4. CONCLUSIONES**

Las temáticas referenciales de este estudio, develan una permanente reflexión sobre la trascendencia del acto evaluativo y sus implicaciones didácticas. En ellas está plasmada una posición de los docentes como actores sociales, quienes privilegian su accionar desde la realidad como la ven, la viven y la construyen.

La riqueza de significados encontradas en las diversas fuentes de recolección de la información (diarios de campo y testimonios) permitieron visualizar a groso modo, los elementos que conforman la posición de los docentes ante el proceso evaluativo.

En su escenario los protagonistas revelan una actitud reflexiva ante el proceso de evaluación que se lleva en la institución, reconociéndose en sus desempeños como evaluadores y la puesta en práctica de actitudes que han superado y en los nuevos retos y desafíos que están por venir.

Así también consideraron que, el término evaluación por competencias amerita de una indagación sobre la connotación del mismo en un referencial histórico distinto: Reforma Curricular (1997) y Transformación Curricular (2004). Al respecto, el Sistema Educativo en el marco de las líneas estratégicas para la educación 2000 – 2007 establece un nuevo proyecto “Educación Bolivariana” (E.B.) proponiendo un enfoque curricular basado en el paradigma crítico-emancipador. En este sentido, los actores están a la expectativa de nuevos cambios y orientaciones dentro de la evaluación. Otro aspecto relacionado con la indagación como categoría es la necesidad de investigación que admiten los actores para interpretar las implicaciones que tiene la evaluación cualitativa en la práctica pedagógica.

De igual forma, los respectivos testimonios revelan iniciativas de cambios en los coinvestigadores para avanzar en su práctica hacia una caracterización más genuina de la evaluación cualitativa al reconocer la necesidad de superar el enfoque instrumentalista del tratamiento dado a los informes y registros de los escolares.

Por otra parte también destacaron la necesidad de problematizar su práctica evaluativa desde el saber de lo qué enseñan y cómo lo enseñan a partir de la posibilidad de establecer más y mejores vinculaciones con el contexto social escolar.

Ante el reconocimiento de acentuar la intencionalidad del diagnóstico, los coinvestigadores proponen sistematizar la evaluación inicial para conformar el perfil del estudiante a fin de intervenir pedagógicamente desde los hallazgos que actuarían como el disparador de sus acciones. En este mismo ámbito reconocieron su imprecisión y poca adjetivación al describir los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, asociado a una situación de desconocimiento de los procesos naturales para activar tales competencias (Tabla 2 Fase diagnóstica)

Las respectivas reflexiones sobre su accionar permitieron el acercamiento a una visión integral e integrada de la evaluación que les facilitó avanzar en la conformación de una evaluación por competencias bajo una concepción globalizadora e interdisciplinaria. En este orden de ideas, al revisar la adquisición de competencias comunicativas orales y escritas en los escolares, emergieron dos enfoques pedagógicos en su accionar: el conductista que enfatiza la explicación de los aciertos desde la aplicación de técnicas de perfeccionamiento en la transcripción del código de la lengua y el otro desde la visión socio constructivista, orientada a dilucidar la complejidad de la lectura como un proceso social que supera la práctica instrumentalista.

Otro aspecto en el cual enfatizaron al realizar ejercicios de cómo se llevan los registros, fue la relación inminente entre prácticas evaluativas y los procesos de enseñanza – aprendizaje, llegando a sostener que, una mejora en las estrategias de lecto escritura implicaría un acercamiento a la comprensión de la evaluación centrada en procesos. De allí que al ocuparse de indagar en el sentido y la dinámica de una evaluación cualitativa cobró sentido el accionar del diagnóstico bajo un enfoque orientador, como punto de apoyo insustituible para iniciar la acción desde los problemas prácticos y reales que preocupan a estos docentes. Vemos también, como estas problemáticas o nudos críticos que encontraron, le permitieron movilizar sistemas de creencias sobre la enseñanza al concretar acciones desde una evaluación que atiende y relaciona factores, individualiza y respeta la singularidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje al considerar contextos y situaciones específicas en que dicha práctica tiene lugar. (Tabla N° 3).

De lo anteriormente expuesto es posible señalar elementos de valoración en el discurso evaluativo de los coinvestigadores a partir de la presencia de dos ámbitos: la reflexión sobre la práctica pedagógica desarrollada en la institución impregnada de actitudes, experiencias, estilos, creencias y la acción emprendida por los mismos para proponer y ejecutar cambios para el mejoramiento de la acción didáctica evaluativa

## REFERENCIAS

- ALLIAUD, A. (1998). *Ensayos y Experiencias. El Maestro que aprende N° 23*. Ediciones Novedades Educativas.
- CARR, V. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- GONZÁLEZ, F.G. y HERNÁNDEZ, G. T. (2000). *Análisis e Interpretación de la Información en la Investigación Cualitativa*. UPEL – IPB. Subdirección de Extensión. Barquisimeto

- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación – acción*. Barcelona: Alertes.
- MARTINEZ, M. (2000). *La Investigación Acción en el Aula* [Revista Agenda Académica en línea] Disponible en: [http:// www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf](http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf) [consulta: 2008, Junio 20]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1997). *Currículo Básico Nacional Nivel de Educación Básica*. Caracas. Editorial Nuevas Ideas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2004) *La Educación Bolivariana*. Serie Educación como continuo humano N° 1 de 6. Caracas.
- RODRÍGUEZ, E., GIL, J. y GARCÍA, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España – Ediciones Aljibe.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Mc Graw Hill
- SÁNCHEZ, E. (2000). *Todos con la Esperanza. Continuidad de la Práctica Comunitaria*. Comisión de Estudios de Postgrado. Consejo de desarrollo Científico y Humanística. U.C.V.

# **ESTRUCTURA DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO PARA PRUEBAS DE RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS**

**José Serrano Angulo y Ana Belén Rueda Galiano, *Universidad de Málaga***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los ordenadores e Internet se han extendido en los últimos años lo suficiente como para hacer posible la aplicación de test informatizados, en general, y test adaptativos informatizados en particular. Los Centros TIC son ya lo suficientemente numerosos en Andalucía como para poder realizar estudios para la construcción de test informatizados, y su posterior aplicación. La metodología de enseñanza-aprendizaje derivada del uso de las TICs, hace necesaria disponer también de herramientas de evaluación adaptadas a estas tecnologías, y que por otro lado estén validadas. Sin ánimo de sustituir la labor del profesorado en este sentido, el disponer de este tipo de instrumentos de evaluación puede ser de gran ayuda para diagnosticar de forma rápida y económica el rendimiento del alumnado en una materia determinada. Los test informatizados pueden ser aplicados igual que los de lápiz y papel, esto es con un número determinado de ítems, o pueden ser aplicados de forma adaptativa, en este último caso es donde se aprovecha la potencialidad de la informática, al ir asignando al sujeto ítems según su respuestas e ir reduciendo el número de ítems a contestar y por consiguiente el tiempo en realizar la prueba.

En esta línea estamos llevando a cabo un proyecto de investigación para construir un banco de ítems calibrados, que nos permita aplicar test adaptativos informatizados para la evaluación de los alumnos. Para construir dicho banco de ítems es recomendable disponer de una estructura que nos permita seguir de forma metódica la elaboración, selección y clasificación de los ítems. Ello nos permitirá, entre otras cosas, tener un referente de la exhaustividad de los mismos.



El tipo de ítems que en primer lugar consideramos son de elección de respuestas. Somos consciente de que no es la solución absoluta, para la evaluación de alumnos, pero si puede ser una herramienta útil, fácil de aplicar y económica en todos los sentidos, ahorro de tiempo para el profesor y de ahorro económico. Que puede ayudar a evaluar el rendimiento del alumnado y detectar las deficiencias, en principio conceptuales, en una materia.

Para que sea útil entendemos que el banco de ítems tiene que ser lo suficientemente grande, como para que la probabilidad de que a un alumno se le aplique dos veces el mismo test sea prácticamente nula. De lo contrario podría contestar correctamente por simple repetición de veces anteriores. Por ello necesitamos en primer lugar una base de ítems calibrados a partir de los que se puedan generar un número suficiente de los mismos.

Aunque las pruebas sean para aplicarla en test adaptativo informatizados, en una primera fase éstos se aplicarán como si fuesen test completos, esto es, se construirán test de 30 ítems que se pasarán todos a la vez utilizando la plataforma Moodle, a una muestra de alumnado del nivel correspondiente, de este modo conseguiremos información para una primera calibración de los ítems. Después de esto volcaremos los ítems con sus respectivos parámetros, para aplicarlos de forma adaptativa informatizada con el programa SIETTE desarrollado por Conejo et. al. En esta fase se aplicará a una muestra mayor de alumnado, que nos permitirá obtener las estimaciones a posteriori de los parámetros de cada ítem.

Nuestra propuesta consiste en dar una estructura generalizada para incorporar cuestiones del curriculum de matemáticas a nivel de bachillerato, considerando varios nivel de conocimiento y de dificultad, así como distinguiendo entre conocimientos previos necesarios, conocimientos básicos, conocimientos avanzados, y conocimientos necesarios para posteriores temas. Esta estructura se extiende a cada tema, unidad, y curso. A la vez que se indica la valoración de cada apartado para poder obtener una valoración del dominio de curriculum que poseen el alumnado de ese nivel.

## **2. VALIDEZ DE CONTENIDO**

Una de las cuestiones principales en la validez de contenido es determinar el universo de ese contenido. En donde se planteará, teóricamente el universo de ítem, en la práctica una muestra de ítems, que representa al universo de los mismos. Esta tarea es compleja en sí misma, ya que la determinación del universo puede enfocarse desde distintos puntos de vista, según las referencias que se tomen.

En nuestro caso delimitaremos el universo de contenido a un nivel de bachillerato en el área de matemáticas. Para ello nos basaremos en un primer momento en los libros de texto de, al menos, tres editoriales de distribución mayoritaria de libros de texto a este nivel. En un segundo momento contaremos con las opiniones de expertos, profesores de bachillerato de la materia en cuestión.

Los ítems que vamos a construir serán de elección de respuesta entre las distintas alternativas que se les ofrece a los alumnos. Somos conscientes de la limitaciones de este tipo de ítems, sobre todo en la materia de matemáticas, en la que no se podrá evaluar otras competencias de los alumnos, pero con ello pretendemos tener un instrumento fácil de aplicar y de obtención de resultados al instante, que sirva de autoevaluación a los alumnos, y al profesor como prueba diagnóstica sobre el conocimiento de la materia que tienen los alumnos.

En matemáticas los errores, o la falta de respuestas correctas en ocasiones vienen provocados por una base deficiente en conceptos previos necesarios para abarcar los problemas, que se dan por sabidos. Así, si se comete errores con operaciones de fracciones, en aquellos casos en los que aparezcan fracciones en un paso de la resolución puede que no lleguen a la solución correcta, no por no saber los temas en concreto, sino por un déficit en su formación previa. De ahí que consideremos importante esos ítems sobre los conocimientos previos.

### 2.1. Organización de los ítems

La estructura que proponemos es la que aparecen en la tabla 1, en la que tenemos un apartado de conocimientos previos, un apartado de conocimientos básicos, un apartado de conocimientos avanzados y otro de conocimiento necesarios para otros temas de la materia, estos últimos formaran parte de los conocimientos previos siguientes en los temas correspondientes. Entendemos que los conocimientos previos deben de ser conocidos por todos, así como los conocimientos básicos, por lo que los niveles de dificultad expuesto en cada apartado no tienen su correspondencia en los demás apartados, esto es, el ítem más difícil de los básicos puede ser más fácil que un ítem fácil del nivel avanzado.

Aunque aparezca la clasificación de fáciles, medios y difíciles, es sólo a título orientativo a la hora de construir los ítems, ya que, el nivel de dificultad se determinará después de una primera aplicación de los ítems en una muestra. En la aplicación se obtendrá una estimación de los parámetros de cada ítem.

Tabla 1

			Total	Peso
Conocimientos previos	Fáciles	1 ítem(1MA1PF1) 2 ítem(1MA1PF2) 3 ítem(1MA1PF3) .....		
	Valoración		5	
	Medios	1 ítem(1MA1PM1) 2 ítem(1MA1PM2) 3 ítem(1MA1PM3) .....		
	Valoración		3	
	Difíciles	1 ítem(1MA1PD1) 2 ítem(1MA1PD2) 3 ítem(1MA1PD3) .....		
	Valoración		2	
	Valoración total		10	0.1
Conocimientos básicos	Fáciles	1 ítem(1MA1BF1) 2 ítem(1MA1BF2) 3 ítem(1MA1BF3) .....		
	Valoración		5	
	Medios	1 ítem(1MA1BM1) 2 ítem(1MA1BM2)		

		3 ítem(1MA1BM3) .....			
	Valoración		3		
	Difíciles	1 ítem(1MA1BD1) 2 ítem(1MA1BD2) 3 ítem(1MA1BD3) .....			
	Valoración		2		
	Valoración total			10	0.7
Conocimientos avanzados	Fáciles	1 ítem(1MA1AF1) 2 ítem(1MA1AF2) 3 ítem(1MA1AF3) .....			
	Valoración		5		
	Medios	1 ítem(1MA1AM1) 2 ítem(1MA1AM2) 3 ítem(1MA1AM3) .....			
	Valoración		3		
	Difíciles	1 ítem(1MA1AD1) 2 ítem(1MA1AD2) 3 ítem(1MA1AD3) .....			
	Valoración		2		
	Valoración total			10	0.2

En la tabla anterior se recoge la estructura a completar con los distintos ítems en cada tema. Al unir cada banco de ítems de cada uno de los temas que conformen una Unidad, o bloque temático, tendremos el banco de ítems de esa Unidad, como se puede observar con la misma estructura. Por último al unir los distintos bancos de ítems de cada Unidad que conforma la materia en cuestión obtendremos el banco de ítems para toda la materia. De este modo podemos realizar aplicaciones del test por temas, por unidades, o por asignatura completa. En el banco correspondiente a la Unidad cabe proponer ítems que se refieran, o necesiten del conocimiento de varios temas de la Unidad. Asimismo, en el banco de la asignatura cabe añadir ítems que se refieran a varias unidades. Los ítems los iremos construyendo a partir de los contenidos de los distintos libros de texto de la materia, se irá completando cada una de las casillas de la tabla 1 con los correspondientes ítems.

Las casillas que aparecen en la tabla 1 no tienen por qué contener ítems en todos los casos, y por supuesto el número de ítems que tengamos en cada una puede variar.

## 2.2. Codificación de los ítems

Para poder aplicar el test de forma adaptativa necesitamos codificar los ítems según el tema y los parámetros y sus correspondientes parámetros. Esta codificación nos permitirá definir los bancos de ítems por tema, unidad y asignatura. Es por ello que añadimos al lado de cada ítem su codificación. El orden de la codificación es el siguiente: curso, materia, unidad, tema, nivel de conocimiento, dificultad. Este último sólo para la construcción, ya que la dificultad de cada ítem será determinada por la aplicación del mismo a una muestra de alumnado, como ya se ha indicado. y número de ítem. Este último, puede ser consecutivo

dentro de un mismo tema. En la tabla 2 aparece en la primera fila la codificación del ítem 1MA2P5(X,Y,Z) que corresponde a 1, curso primero, M de matemáticas, A de la unidad de álgebra, 2 del tema 2, P del nivel previo y el número 5 del ítem. En las demás filas aparecen los distintos valores para cada nivel de codificación. Por último entre paréntesis (X,Y,Z) se añadirán las estimaciones de los parámetros de cada ítem.

Tabla 2

1MA2P5(X,Y,Z)					
1	M	A	2	P	5
Curso	Materia	Unidad	Tema	Nivel de conocimiento	Nº.
1	M-matemática	A-álgebra	1	P-previos	1
2		G-geometría	2	B-básicos	2
		F-funciones	3	A-avanzados	3
		E-estadística	...		....

### 2.3. Valoración de las respuestas

La valoración de las respuestas correctas forma parte de la validez, por lo que los valores correspondientes a las respuestas correctas se ponderarán, de 0 a 10, según el nivel de evaluación, esto es, por tema, cuando se evalúe el conocimiento de un sólo tema, por unidad, o por asignatura. La parte correspondiente a ítems fáciles se valoraran en su conjunto hasta 5 los de ítems medio hasta 3 y los de ítems avanzados hasta 2, sumando de esta forma hasta 10. Este resultado se pondera a la vez entre ítems previos, básicos, y avanzados dentro de un mismo tema, para dar una valor entre 0 y 10. Los valores de los temas de una misma unidad se ponderan de nuevo de 0 a 10. Por último, los valores de las distintas unidades de una asignatura se ponderan para obtener un valor de 0 a 10 en la asignatura. Para una unidad de 3 temas, cada tema tendrá una ponderación, por ejemplo 0,3 para el primer tema, 0,5 para el segundo y 0,2 para el tercero, de tal modo que la puntuación total en ese tema sea de 0 a 10, y si la evaluación es de toda la unidad se ponderara las distintas unidades de tal modo que la valoración total este entre 0 y 10. De este modo conseguimos dividir el continuo de parámetro nivel en distintos valores discretos. Al igual que una distribución discreta puede ser representada por una continua cuando los valores son numerosos. Este es un procedimiento que nos permite estudiar el continuo del nivel de conocimiento como valores discretos localmente. Obsérvese, que se puede tener hasta nueve divisiones de la puntuación de un tema. Al igual que la dimensionalidad, que se considera localmente unidimensional.

Las valoraciones se ponderan por tema dentro de cada tema, dentro de cada unidad y dentro de cada materia, en aquellos casos en los que alguna casilla esté vacía la valoración correspondiente se reparte proporcionalmente entre las demás.

De esta forma, se detectará la suficiencia en aquellos aspectos de la materia, y la deficiencia en otros, dando una valoración más detallada de aquellos aspectos a reforzar en el conocimiento del alumnado. En la tabla 3 se expone un ejemplo de esta ponderación.

Tabla 3

					Asignatura
Temas			Unidad		
	Puntuación	Peso	Total Unidad	Peso	Total asignatura
Tema 1	0-10	0.2			
Tema 2	0-10	0.3			

Tema 3	0-10	0.3			
Tema 4	0-10	0.2	0-10	0.4	
Tema 5	0-10	....			
Tema 6	0-10	....			
.....	.....	...	.....	...	0-10

Posteriormente, los ítems se someterán a la valoración de expertos tanto para estudiar su validez como por su clasificación en básicos, medios y avanzados. Como ya se ha comentado anteriormente, la dificultad de los mismos será calculada a partir de la aplicación a una muestra de alumnos. En esta muestra se calibrarán los ítems para tener la información a priori de los mismos, para su aplicación con el programa SIETTE desarrollado por Conejo, R. et. al.

### 3. CONCLUSIÓN

La estructura propuesta tiene de forma resumida la que se muestra en la tabla 4:

Tabla 4

Conocimientos previos	Fáciles			
	Valoración			
	Medios			
conocimientos básicos	Fáciles		conocimientos	
	Medios		necesario para	
	Difíciles		posterior	
conocimientos avanzados	Fáciles			
	Medios			
	Difíciles			

La idea es tener piezas lo más independientemente posible y encajables, como las baldosas que forma un dibujo. Al ir uniando estos bloques de cada tema de una unidad obtenemos el correspondiente bloque con la misma estructura para esa unidad, y al unir estos últimos de cada unidad de la asignatura obtenemos el bloque de toda la asignatura que sigue manteniendo la misma estructura.

La aplicación del test será a través de Internet por lo que plantearemos cuestiones conceptuales, para evitar en lo posible el uso de papel y lápiz.

La primera aplicación servirá para calibrar los ítems inicialmente, utilizaremos estas calibraciones como información a priori para las sucesivas aplicaciones, en los que se irán actualizando los parámetros de los ítems por procedimiento bayesiano.

El banco de ítems estará organizado como se muestra en el siguiente cuadro.

#### Tema 1

Conocimientos previos	
Conocimientos	Conocimientos

básicos	necesarios para temas posteriores		
Conocimientos avanzados			
<b>Tema 2</b>	Conocimientos previos		
	Conocimientos básicos	Conocimientos necesarios para temas posteriores	
	Conocimientos avanzados,		
	<b>Tema 3</b>	Conocimientos previos	
		Conocimientos básicos	Conocimientos necesarios para temas posteriores
		Conocimientos avanzados	

Hasta completar una unidad después este mismo sistema se completa con las distintas unidades hasta completar una materia.

## REFERENCIAS

- ABAD, F. J., OLEA, J., PONSODA, V, y REVUELTA, J. (2006). Modelos politómicos de respuesta al ítem. La Muralla. Madrid.
- ABAD, F.J., OLEA, J., PONSODA, V. (2001). Analysis of the optimum number alternatives from the Item Response Theory. *Psicothema*, Vol.13, nº. 1, pp. 152- 158.
- ALGARABEL, S., ROSA, E., RUIZ, J.C., Dasí, C., PITARQUE, A. (2000). Perspectivas cognitivas y modelos TRI en el desarrollo de test de rendimiento: una exploración preliminar de funciones de información. *Psicothema*. Vol.12, Supl. nº 2, pp. 25-29.
- ALVARADO, J. M., SANTISTEBAN, C. (2006). La validez en la medición psicológica. U.N.E.D. Madrid.
- BARBERO, M. J., VILA, E., SUÁREZ, J.C. (2003). *Psicometría*. U.N.E.D. Madrid.
- CONEJO, R.; MILLÁN, E., PÉREZ, J. L. y TRELLA, M. (2001.) Modelado del alumno: un enfoque bayesiano. *Revista Iberoamericana de inteligencia artificial*. Nº. 12, pp. 50-58.
- CONEJO R., GUZMÁN, E., MILLÁN, E., TRELLA, M. PÉREZ-DE-LA-CRUZ, J.L. y RÍOS, A. (2004). SIETTE: A Web-Based Tool for Adaptive Testing. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Vol 14, nº. 1, pp. 29-61.
- GUZMÁN, E., CONEJO, R. y PÉREZ, J. L. (2007). Adaptive testing for hierarchical student models. *User Modeling and User-Adapted Interaction*. Vol. 17, Nº 1-2, pp. 119-157.
- JOARISTI, L. y LIZASOAIN, L. (2008). Estudio de la dimensionalidad empleando análisis factorial clásico y análisis factorial de información total: análisis de pruebas de matemáticas de primaria (5º y 6º cursos) y secundaria obligatoria. *RELIEVE*, v. 14, n. 2. [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_2.htm)
- MUÑIZ, J. (1996) *Psicometría*. Universitas. Madrid.
- MUÑIZ, J. (1997) *Introducción a la Teoría de Respuesta a los ítems*. Pirámide. Madrid.
- MUÑIZ, J., HIDALGO, A. M., CUETO, E., MARTÍNEZ, R. y MORENO, R. (2005). *Análisis de los ítems*. La Muralla. Madrid.

- OLEA, J., PONSODA, V. (2003) Test Adaptativos Informatizados. U.N.E.D. Madrid.
- OLEA, J., PONSODA, V., Prieto, G. (1999). Test Informatizados: Fundamentos y aplicaciones. Pirámide. Madrid.
- RENOM, J. (1993). *Test Adaptativos Informatizados: fundamentos y aplicaciones*. PPU. Barcelona.
- REVUELTA, J., PONSODA, V. (1998). Un Test Adaptativo Informatizado de Análisis lógico basado en la generación automática de ítems. *Psicothema*. Vol. 10, nº 3, pp. 709-716.
- SERRANO, J. (1997). Valoración de test con ítems de respuestas múltiples. *En Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación*, pág. 584-588.
- SERRANO, J., MATAS, A. y GARCÍA, M. R. (1999). Valoración del rendimiento en pruebas de opción múltiple. *En Nuevas realidades educativas nuevas necesidades Metodológicas* pp. 356-361.

# **LA EVALUACIÓN REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA EPISTÉMICA CRÍTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL, DESDE EL PROCEDER ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**Teresa Hernández Gil, *UPEL-IPB de Venezuela***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo me permite relatar mis vivencias entorno a la evaluación reflexiva como estrategia epistémica crítica, para la transformación social, desde el proceder académico de estudiantes universitarios. Para ello, comenzaré precisando qué entiendo como evaluación reflexiva. Ésta constituye un proceso, en el cual, los actores de la enseñanza aprendizaje exteriorizan sus ideas y percepciones en relación con lo que sienten y hacen. Por esta razón, la evaluación reflexiva conduce a valorar la propia experiencia de aprendizaje de manera intencional, para interpretar y hacer público las teorías personales acerca de los contenidos que se estudian y el proceso formativo que se vive, tanto en el aula como fuera de ella.

Mientras que, la estrategia epistémica crítica la concibo como acciones metacognitivas, que permiten cuestionar las teorías personales elaboradas en la cotidianidad acríticamente. Esto con el fin de reconstruir o reinterpretar saberes y conocimientos de modo consciente, mediante el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Pues, la asimilación indica que el aprendiz interpreta o le otorga significado al mundo exterior a partir de sus teorías personales, que pueden ser correctas o erróneas. En el caso de la acomodación señala apreciar la propia realidad y simultáneamente reinterpretarla con un nuevo lente teórico (asimilarla). Es decir, cambiar los esquemas teóricos personales cuando no se corresponden con lo existente, por medio de la adquisición de nuevos conceptos que pueden transformar la manera de conocer.



En tal sentido, puedo sostener que la evaluación reflexiva como estrategia epistémica crítica, para la transformación social, desde el proceder académico de estudiantes universitarios es un proceso deliberado, el cual se caracteriza por la exposición de razones, que justifican o explican una acción. Lo cual se enmarca en el análisis y en el proceso cognitivo, para aprender por sí mismo y con el otro. Ya que, el otro en la dialogicidad nos ilumina el camino para ver las incongruencias de saberes o creencias que no tienen aplicabilidad.

Esto es posible reflexionando consigo mismo y con el otro. Ya que, se da cabida a la duda y al pensar reflexivo, desde el diálogo y la confrontación de saberes y conocimientos. Por tanto, la evaluación reflexiva como estrategia epistémica crítica, para la transformación social fomenta la heurística y la autonomía intelectual, a partir del conflicto experiencial. Conflicto que permite reconocer la discontinuidad en las teorías personales para su transformación en nuevos saberes, que reporten un mejor desempeño académico.

Ahora bien ¿por qué acuñar el término evaluación reflexiva? Porque, la acción evaluativa involucra el pensar y genera el hacer y sentir, es decir lo que se vive personalmente en la cotidianidad académica con el otro. De esta manera, la evaluación reflexiva debe ser una herramienta para la formación. Esto es posible, cuando es el propio aprendiente, quien interpreta sus avances cognitivos, desde sus teorías personales acerca del conocer y hacer.

Por ello, la evaluación reflexiva como estrategia epistémica crítica invita al aprendiente a ver qué está aprendiendo, cómo y qué medidas debe aplicar para fortalecer su aprendizaje, si lo ha alcanzado, y, en caso contrario adoptar correctivos para construirlo, antes de calificarlo. De ahí que, se persigue describir las vivencias cotidianas para comprender los significados sociales del aprendiente.

En fin, la evaluación reflexiva como estrategia epistémica crítica se erige en la relación de sujeto a sujeto, pues se reivindica al sujeto del aprendizaje como constructor de significados dentro de un contexto social. En otras palabras, es una acción evaluativa que propicia la auto y coevaluación, para mejorar y aprender a aprender. Debido a que, se desarrollan competencias cognitivas, metacognitivas y sociales al reconocer las propias potencialidades con el apoyo del otro.

Ante estos planteamientos, me pregunté: ¿De qué manera se ilustra la evaluación reflexiva, como estrategia epistémica crítica, para la transformación social, desde el proceder académico de estudiantes universitarios?

Esta pregunta directriz, me llevó al siguiente objetivo de investigación:

Describir la evaluación reflexiva, como estrategia epistémica crítica, para la transformación social, desde el proceder académico de estudiantes universitarios.

## 2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación que asumí fue la etnografía centrada en el diseño interpretativo, el cual me permitió interactuar con los sujetos del estudio. Este método, según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) permite "... la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado... retrato del modo de vida de una unidad social" (pp.44-45). Así pues, la etnografía me llevó a hacerme consciente de lo que ocurre en el aula, y, al mismo tiempo a fomentar en los actores del estudio, la observación de sus acciones durante el proceso de aprendizaje. Esto con el propósito de detallar e interpretar cómo se vivenciaba dicho proceso. Por lo que, tomé notas de campo e

involucré a los actores, en la redacción de sus testimonios focalizados, sobre lo que apreciaba en el transcurso de la vivencia heurística.

### **3. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO**

Los participantes del estudio fueron los estudiantes del curso Investigación Cualitativa del Subprograma de Maestría Orientación, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Lapso I-2008 (Secciones 383). Dichos participantes son docentes, quienes laboran, unos en Educación Inicial, otros en la Escuela Básica y otros en el Liceo Bolivariano. Además, de mi rol de investigadora fui la mediadora del aprendizaje en el señalado curso. Por tanto, formé parte del grupo en estudio.

### **4. TÉCNICAS PARA RECOPIRAR LA INFORMACIÓN**

Las técnicas aplicadas fueron la observación participante y el testimonio focalizado. La primera, me llevó a recopilar la evidencia que ilustra el proceso vivido en el aula, a través de las notas de observador, en las que registré mis percepciones, en función de lo que veía, escuchaba y más tarde recordaba. Y la segunda técnica consistió en los testimonios escritos de los diferentes actores, en los cuales narraron lo que vivieron en su proceso de aprendizaje.

### **5. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO**

El instrumento principal en la investigación fuimos, tanto los estudiantes, como mi persona. Pues, ambos actuamos como investigadora y el de los participantes como coinvestigadores. Esto fue así, porque estábamos conscientes de lo que pasaba y cómo se daba el proceso de aprendizaje. Además, instrumenté la técnica del espejo, la cual consistió en que, cada participante evaluaría las intervenciones de sus compañeros, quienes en equipos de trabajo, desarrollaron contenidos asignados al inicio del curso. La manera de poner en práctica esta técnica fue a partir de las preguntas elaboradas en primera persona, por quien, cumplía las veces de espejo. Esto para la reflexión colectiva o coevaluación. Tal proceder lo negociamos las dos primeras semanas de clase al construir el plan de evaluación.

Ahora bien, las preguntas fueron:

-¿Qué fortaleza me observé, durante la presentación? ¿Qué aspectos fueron nutritivos, para el aprendizaje? ¿Qué debilidades me encontré? ¿Qué debo evitar en próximas presentaciones?

Para cada presentación di la palabra a tres espejos, quienes daban a conocer lo que apreciaron durante la sesión del trabajo. También, la técnica del espejo reportó evidencias de cómo se aprendía y qué debía hacerse para mejorar.

Posteriormente, cada participante del equipo de trabajo hacia su propia reflexión evaluativa a partir de las mismas preguntas. Esto consistió en la autoevaluación. De modo que, la técnica del espejo propició la reflexión cooperativa (con el otro) y la autorreflexión. Tales intervenciones incentivaron al grupo a verse actuando y dialogar sobre sus aciertos y dificultades.

De igual manera, usé como instrumento los registros, que llevé en mi diario de campo (Producto de las notas de observación) y los registros narrativos de los testimonios focalizados

(Incluyendo los registros de los espejos, quienes expresaron oralmente sus apreciaciones y posteriormente los recopilaron por escrito).

## 6. RESULTADOS

A continuación se presenta la evidencia obtenida y los resultados producto del análisis. Con respecto a este último se aplicó el modelo GLATER (2000) elaborado por Gladys González de Flores y Teresa Hernández Gil. Los nombres de las autoras se combinaron para denominar el mencionado modelo, el cual consiste en una tabla de especificaciones con cuatro entradas identificadas como: Temática y código, descripción, categorías e interpretación.

Evidencia recopilada a partir de las notas de campo (Por limitaciones del espacio, sólo se describirá una sesión de trabajo).

Las facilitadoras del aprendizaje (Equipo de trabajo N. 1. Conformado por tres participantes de la sección 383) iniciaron su presentación con la siguiente actividad: Entregaron a cada participante del grupo un clip de colores y luego formularon distintas interrogantes. Quien respondía recibía como obsequio un clip. Hubo una participante que acumuló seis clips ( Comentario de la Observadora. C.O. Técnicas: Lúdica y de la pregunta). Luego, ellas pidieron a la ganadora del juego señalar las virtudes que caracterizaban al grupo. Después, una facilitadora relacionó dichas características con el tema que se estudiaría esa noche: La Etnografía.

Después, las facilitadoras intervinieron (C.O. Para explicar los contenidos). Éstos fueron: Conceptualización de la etnografía, representantes de la metodología, corrientes, etnografía educativa, técnicas para recopilar la evidencia y procedimientos para aplicar la etnografía en el aula. Durante (C.O. La exposición), el equipo facilitador del aprendizaje empleó como recurso tecnológico el proyector multimedia. Aprecié que, en varias diapositivas omitieron acentos (C.O: La información estaba recargada).

También, explicaron los contenidos a partir de ejemplos de la vida cotidiana en el aula (C.O. Esto con el fin de ilustrar cómo se aplica el método) y las exigencias del Curriculum Actual del país (C.O. El cual prescribe trabajar con la investigación cualitativa, para orientar el aprendizaje del estudiante).

Cuando el equipo facilitador finalizó su intervención, una participante del grupo presentó como aporte para la sesión de estudio, la traducción que hizo sobre la técnica de la observación. La cual consistió en una historia, que permite visualizar los pasos de la observación cualitativa (Historia descrita por Patton M. en *Qualitative Research. Evaluation Methods*).

Después se escuchó la participación de los espejos, quienes dijeron: Espejo N. 1. -“Profundicé en la temática. Tenía mucho material y hubo congestión de la información. Buscar la participación del grupo, para hacer la presentación más dinámica”. Espejo N.2. “- Estuve acorde a la planificación y tuve fluidez en la manera de expresarlo. Usé mucho material y pudo ser presentado de modo más dinámico. Debo hacer que todos participen”. Espejo N. 3. “- Manejé a globalidad todo el tema concerniente a la observación. Estuve bien documentada. Fui muy repetitiva y di comentarios parecidos. Debo propiciar la participación de mis compañeros”.

Mientras que, las facilitadoras expresaron: Facilitadora 1. “- Conocía la temática. Debo condensar la información.” Facilitadora 2: -“ Tenía muchísimo material.

Eso mismo constituyó una dificultad. Dar participación al grupo requería más tiempo”.  
Facilitadora 3: “- Nuestra fortaleza como equipo fue disponer de abundante material y mantenernos en contacto presencial y virtual. Como dificultad encontrar que muchos autores coinciden en el tema. Hacer algo que despierte el interés. Noté personas conversando y haciendo otras cosas”.

*ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EVIDENCIA. CATEGORIZACIÓN, MEDIANTE MODELO GLATER (ob cit). Cuadro N. 1*

TEMÁTICA O CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
Estrategias Didácticas, para Orientar el Aprendizaje del Grupo. (E.D.O.A.G)	<p>Las facilitadoras del aprendizaje iniciaron su presentación con la siguiente actividad: Entregaron un clip de color a cada participante y luego formularon distintas interrogantes. Quienes respondieron recibían como obsequio un clip. Hubo una participante que acumuló seis clips. Luego, ellas pidieron a la ganadora del juego señalar las virtudes que caracterizaban al grupo. Después, las facilitadoras relacionaron dichas características con el tema que se estudiaría esa noche: La etnografía (...). Durante la exposición, el equipo facilitador del aprendizaje empleó como recurso tecnológico el proyector multimedia. Aprecié que en varias diapositivas omitieron acentos (...). También explicaron los contenidos a partir de ejemplos de la vida cotidiana en el aula y las exigencias del Currículum Actual del País.</p> <p>Al respecto, los espejos escribieron en sus testimonios focalizados: “Algunos errores ortográficos en las láminas” “Color de las letras... estaba recargado...” “Letras pequeñas”</p> <p>... se escuchó la participación de los espejos, quienes dijeron: Espejo N. 1: “-Profundicé en la temática. Tenía mucho material y hubo congestión de la información. Buscar la participación del grupo”. Espejo N.2: “- Estuve acorde a la planificación y tuve fluidez en la manera de expresarlo. Usé mucho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Método Activo.</li> <li>❖ Técnica de la Pregunta.</li> <li>❖ Técnica Lúdica.</li> <li>❖ Técnica Expositiva.</li> <li>❖ Recurso Didáctico.</li> <li>❖ Técnica Uso del Ejemplo</li> <li>❖ Profundidad en los contenidos.</li> <li>/Mucho material.</li> <li>❖ Participación del grupo.</li> <li>/Planificación.</li> <li>/Fluidez.</li> <li>❖ Pasividad.</li> <li>/Globalidad.</li> <li>❖ Buena documentación</li> <li>/Muy repetitiva.</li> <li>❖ Conocimiento.</li> <li>❖ Resumir.</li> </ul>	<p>Las estrategias didácticas para orientar el aprendizaje del grupo se centraron en la exposición magistral. Aunque al inicio de la clase, las facilitadoras emplearon técnicas participativas. De ahí que, ellas combinaron métodos y técnicas para orientar el aprendizaje significativo. Pues, relacionaron el nuevo contenido con los saberes cotidianos (Díaz y Hernández, 1998).</p> <p>Sin embargo, los recursos didácticos tecnológicos no se usaron con pertinencia. Porque, las facilitadoras presentaron palabras sin acentos, lo que revela desconocimiento de la norma ortográfica o descuido al no corregirlas, antes de su utilización. De igual manera, varias diapositivas se apreciaron recargadas de información, por lo que la diagramación tampoco fue adecuada.</p> <p>La evaluación reflexiva como estrategia crítica impulsó a los protagonistas del aprendizaje a verse actuando, por ello desde la reflexión colectiva e individual emitieron juicios con respecto a sus fortalezas y debilidades. Lo cual permitió que plantearan alternativas para mejorar su desempeño académico.</p> <p>En esa dirección se apreció madurez para admitir</p>

<p>La evaluación reflexiva, como estrategia crítica. (L.E.R.E.C)</p>	<p>material y pudo ser presentado de modo más dinámico. Debo hacer que todos participen”. Espejo N.3: “- Manejé a globalidad todo el tema concerniente a la observación. Estuve bien documentada. Fui muy repetitiva y di comentarios parecidos. Debo propiciar la participación de mis compañeros.” Mientras que, las facilitadoras expresaron: Facilitadora N.1: “- Conocía la temática. Debo condensar la información.” Facilitadora 2: “- Tenía muchísimo material. Eso mismo constituyó una dificultad. Dar participación al grupo requería más Facilitadora N.3: “- Nuestra fortaleza como equipo fue disponer de abundante material y mantenernos en contacto presencial y virtual. Como dificultad encontrar que muchos autores coinciden en el tema. Hacer algo que despierte el interés. Noté personas conversando y haciendo otras cosas.” En los testimonios focalizados los espejos reseñaron: “... todo fue enriquecedor...gratificante contar con buen material didáctico”. “La seguridad, dominio de contenido y mucha facilidad de expresión”. “Coherencia en el manejo de cada uno de los términos”. “La exposición fue muy buena”. “Bastante información”. “Me preparé y di mucho de mi” “Participación de todos los integrantes del equipo de trabajo”. “Los nuevos conocimientos... me hacen crecer, no sólo personalmente, sino también profesionalmente”. “Pude transmitir a mis compañeros todo lo que había aprendido”. “Compartir con mis compañeros de equipo el aprendizaje”. “Consultar diferentes teóricos sobre los contenidos desarrollados”. “... me puse nerviosa, pero enseguida tomé el ritmo de mi exposición”. “Sentí que mis láminas estaban</p>	<p>/Dificultad.</p> <p>❖ /Contacto presencial y virtual.</p> <p>❖ Incentivar.</p> <p>/Desinterés.</p> <p>/Enriquecedor</p> <p>/Gratificante.</p> <p>/Seguridad.</p> <p>/Dominio de contenido.</p> <p>/Facilidad de expresión</p> <p>/Coherencia</p> <p>/Exposición buena.</p> <p>/Bastante información</p> <p>/Di mucho de mi</p> <p>/Participación del equipo de trabajo.</p> <p>❖ Crecimiento personal y cognitivo.</p> <p>/Transmitir</p> <p>/Compartir</p> <p>/Consultar</p> <p>/Nerviosa</p> <p>/Láminas sobrecargadas.</p> <p>❖ Inseguridad</p> <p>❖ Oscuridad un distractivo</p> <p>/Objetividad</p> <p>/Mejorar mis fallas</p> <p>/Hablar muy rápido</p>	<p>debilidades, esto es objetividad para valorar cómo fue la actuación del otro y la propia. Entre las debilidades reconocieron: a) Incapacidad para sintetizar y relacionar información semejante, lo que hacía repetitivo sus participaciones. b) Actuar como docentes transmisores. c) Revelar inseguridad para argumentar contenidos. d) Descuido para organizar las diapositivas. e) Desconocimiento de las reglas ortográficas. f) Descontrol emocional de algunos facilitadores, que revelaba inseguridad. g) Entre los participantes del grupo se apreció irreverencia, hacia el equipo facilitador, cuando hablaban entre ellos y realizaban otras actividades ajenas a lo que se desarrollaba en la clase. En cuanto a sus aciertos, los actores reconocieron: a) Profundidad en el manejo de los contenidos. b) Consulta en diversos documentos. c) Integración del equipo facilitador. d) Contenidos enriquecedores. e) Experiencia de aprendizaje gratificante. f) Una participante sobresalió en su intervención por el dominio del contenido y seguridad para expresar ideas. g) Preparación personal. De ahí que, en la reflexión sobre qué hacer para mejorar se planteó: a) Incentivar al grupo, para participar en las presentaciones de los equipos facilitadores. b) Utilizar mejor el tiempo. c) Compartir con el compañero los aprendizajes. d) Revisar antes de la presentación los recursos a emplear. e) Controlar las emociones. Ahora bien, la evaluación reflexiva como estrategia crítica puede propiciar y consolidar el pensamiento</p>
--	---	--	---

	<p>sobrecargadas de información y también sentí presión y nervios”. “Muletillas”. “Repetir tantas palabras, las cuales me hacen reiterativa en mi discurso”. “Apagar las luces para el uso de vídeo, ya que esto distrae y hace perder el interés y la atención de mis compañeros”. “Revisar mis láminas de manera objetiva, para mejorar mis fallas”. “Hablar muy rápido... algunas compañeros me veían con ... intención de decirme algo”</p>	<p>autónomo en medio de la reciprocidad, que prepara para aceptar y respetar las valoraciones ajenas. Por lo que, la evaluación reflexiva emerge de la interacción social y desde ahí origina aprendizajes colectivos e individuales. En efecto, la evaluación reflexiva se sustenta en la relación dialógica y genera un conocimiento compartido en el aula. Esto es así, pues, la reflexión es un “...método... para (la) regeneración y complejización” ) Porlán, 1993, p.56) de los pensamientos y conocimientos. De ahí que, el pensar se complejiza y se modifica en la acción. En el caso de la evaluación reflexiva se produce un proceso dialéctico, que permite articular nuevas vivencias y construcciones cognitivas para cambiar la cotidianidad en el aula. Debido a la innovación en los pensamientos, sentimientos y las experiencias.</p>
--	---	--

❖ Categorías Creadas. / Categorías Emergentes.

## 7. CIERRE APROXIMATIVO

La evaluación reflexiva como estrategia epistémica crítica condujo a:

- Cuestionar al otro y autocuestionarse, en función del proceder académico. Hecho que puede transformar la visión del docente en ejercicio, pues lo invita a verse como estudiante universitario del posgrado y como formador del ciudadano que la sociedad requiere.
- Identificar en los constructos personales y del otro, las disonancias que deben reconstruirse, según la dinámica social.
- Interpelar al otro y de esa manera socializar el conocimiento.
- Revelar madurez y honestidad, pues el participante es su propio evaluador y del otro.
- Pensar en el cambio a través de nuevas acciones.
- Aceptar y respetar los juicios ajenos.
- Aprender colectivamente e individualmente. Porque se aprende en la dialogicidad.
- Conocer la actuación propia y entender al otro, en el aula.

## REFERENCIAS

- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación Constructivista. MC. Graw-Hill.
- PORLÁN, R. (1993). Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje. Basado en la Investigación. Sevilla: DIADA EDITORA. S.R.L. Colección Investigación y Enseñanza. Serie Fundamentos.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. 2da.ed. Málaga: Ediciones Aljibe.

# **EQUIPOS EXTERNOS DE ORIENTACIÓN EN LA COMUNIDAD ANDALUZA**

**María Cinta Aguaded Gómez y José Antonio Ávila Fernández, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el sistema educativo se observa una evolución en la que poco a poco se van consolidando los servicios y actividades de orientación. Aunque anteriormente hayan existido antecedentes que nos deslumbrase cierto interés por la actividad orientadora, es la Ley del 70, la que aboga plenamente por la orientación y las funciones tutoriales, aunque la falta de recursos económicos y formativos hicieron que no se pusiera en práctica.

### **1.1. Acercamiento histórico**

La promulgación, por tanto, de la Ley General de Educación (1970), fue de gran importancia para el sistema educativo español, aparece la orientación, a lo largo de su articulado, como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa.

Se reconoce por primera vez el derecho de los alumnos a la orientación educativa como un servicio continuado a lo largo de todo el proceso educativo. Se entiende la orientación como una actividad esencial de éste, dirigida al desarrollo integral del alumno individual y socialmente considerado, y consistente en ayudarlo en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo de acuerdo con sus circunstancias personales para facilitarle la toma de decisiones de un modo consciente y responsable, el desarrollo equilibrado de su personalidad, así como su incorporación comunitaria y al mundo del trabajo.

Es pues, a partir de 1970, cuando se concibe propiamente un planteamiento general e institucional, con su correspondiente cobertura legal, de la orientación educativa en el sistema educativo español (Hernández Piña y otros 1988).



Así, entre 1970 y 1985 se realizaron algunos esfuerzos para hacer llegar los Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica a todo el país. Se adoptaron decretos, ordenes y resoluciones ministeriales, etc., en apoyo del establecimiento, parcial aunque insuficiente, de servicios de orientación para los Ciclos de Enseñanza Primaria y Secundaria. Sin embargo, si consideramos a toda la población estudiantil, estas disposiciones no proporcionaron solución alguna (Rodríguez, 1988a: 313-325).

El mayor hito de este periodo es la creación de los SOEV (Servicios de Orientación Educativa y Vocacional) respaldado por la LGE, de 1970. Fueron ellos, los que en definitiva, marcaron el inicio de los Equipos Externos de Sector que posteriormente se difundieron desde distintas instancias.

En Enseñanzas Medias cabe destacar la Creación de los IOEP (Institutos de Orientación Educativa y Profesional) a través del Real Decreto 2689, de 21 de noviembre de 1980, BOE, de 26/XII/80), estaban destinados a funcionar solamente en los institutos se encargaran del asesoramiento y orientación de corte institucional. Se les encomienda la colaboración con el personal docente de los centros de Bachillerato y Formación Profesional para desarrollar tareas de orientación, se les instan a que se coordinen con los SOEVP que operan en la EGB.

Esta iniciativa no tuvo la importancia que se pretendía, ya que fue un recurso poco extendido, y la amplitud de sus actuaciones y de sus funciones junto a la escasa dotación del personal y presupuestaria, les convirtieron en un servicio muy limitado, especialmente en el terreno de apoyo y asesoramiento escolar.

La LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) prevé en su título IV, artículo 10.I, referido al diagnóstico y valoración de las minusvalías, la creación de “Equipos Multidisciplinares” que, actuando en un ámbito sectorial, aseguren una atención interdisciplinaria a cada persona que lo precise, para garantizar su integración en su entorno socio comunitario.

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial hace un nuevo planteamiento contemplando más ampliamente la problemática educativa de los disminuidos, disponiendo la dotación a los centros ordinarios de servicios que garanticen la integración. Entre ellos, la ampliación y desarrollo de los Equipos

En base a esta disposición legal se crearán, pues Equipos Multidisciplinares centrados en la valoración y calificación de minusvalía “a efectos del reconocimiento de la prestación económica prevista en la Ley en el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO)” (López García, 1990: 521).

La Ley 1/1990 de 3 de octubre. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, establece un modelo organizativo y funcional estructurado en tres niveles de intervención, que sustenta nuestro actual modelo de orientación:

- *De aula*, a través de la acción tutorial.
- *De centro*, a través de los Departamentos de Orientación.
- *Del sistema escolar*, a través de los profesionales de Equipos Psicopedagógicos que prestan el apoyo técnico a la institución escolar en su conjunto.

La LOGSE, en definitiva, fomenta el desarrollo de la tutoría y del Departamento de Orientación del centro, así como el funcionamiento de Equipos Interdisciplinares que apoyan y dan soporte técnico a los anteriores.

La transferencia a las distintas Comunidades Autónomas de las competencias en el campo educativo, y por ende en el campo de la orientación, hace que cada territorio legisle independiente, apareciendo en cada uno de ellos un mosaico de modelos muy diversos (Rus, 1995).

Con el diseño de un estado autonómico y la firma por parte del Estado Español de la Carta Social Europea (1986), la orientación educativa empieza a surgir como un modelo

institucionalizado de servicio de apoyo diferenciados en consonancia con lo que predomina en la Unión Europea (Rus, 1996).

La institucionalización de los Servicios de Orientación en las distintas Comunidades se inició en la década de los ochenta y se tomaron como precedentes: la Ley General de Educación del 70 con la creación de los SOEVs en el 77, los IOEP en 1980 y la LISMI en el marco de la Educación Especial, con la creación en 1982, de los Equipos Multidisciplinares.

La junta de Andalucía al ver transferidas sus competencias en materia educativa va creando sus propios Equipos con peculiaridades definidas, entre ellos, podemos destacar los siguientes:

1. Por el Decreto 238/1983 de 23 de noviembre de 1983 (BOJA, 3/XII/83) se crean en esta Comunidad los EPOEs.
2. Los SAEs (servicios de apoyo escolar). Se crearon al amparo del Real Decreto 1.174/1983 de 27 de abril por el que se pone en marcha el Programa de Educación Compensatoria y para desarrollar el Decreto 168/84 de 12 de junio (BOJA, 22/VI/84).
3. Durante el curso 1986/87. se crean los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, para intervenir sobre los alumnos diagnosticados y con discapacidad o deficiencia.

Debido a los acontecimientos que se vivieron en etapas anteriores, en las que se reivindicaba una red única de orientación en la que se unificaran todos los servicios; las Administraciones empezaron a legislar para presentar un modelo de orientación de Andalucía que respondiera a estas demandas.

Los Servicios que habían aparecido a lo largo de la década de los ochenta (EPOE, SAE, EATAI), para dar respuesta a aspectos concretos -integración, tutoría, orientación, compensatoria- incidían con frecuencia sobre la misma población escolar, produciéndose interferencias y solapamientos que amenazaban el beneficio que el alumnado podía obtener de su Intervención (Torres, 2000: 231).

El Decreto 213 de 1995, se unifican estos servicios denominándose *Equipos de Orientación Educativa*.

## **1.2. La orientación hoy: loe y lea**

Las recientes publicaciones de las leyes que diseñan nuestro sistema educativo, tanto a nivel estatal como autonómico, así como su desarrollo legislativo correspondiente, hace necesario plantear los contenidos de las mismas en relación con el tema a debate, los Equipos de Orientación y la Orientación y la Acción Tutorial.

### **1.2.1. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**

La LOE, ya en su artículo 1, al enumerar los principios de la Educación recoge en el apartado f) *La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.*

De la misma manera, en la redacción de los Fines hacia los que se orientará el sistema educativo español, contenidos en el artículo 2 se establece en su apartado 2 que *los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y*

*profesional, la inspección educativa y la evaluación*, quedando incluida la Orientación como rasgo de calidad de la enseñanza, como ya se había establecido en leyes anteriores.

Indica la ley, en el Artículo 91 que *la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familia* es una de las funciones del profesorado, no dejando a este solo ante la tarea orientadora cuando se establece que *la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, se realizará en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados*.

Entre las competencias del Claustro de profesores enumeradas en el artículo 129 se cita la de *fixar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos*.

Como se puede deducir, no se realiza un desarrollo exhaustivo de los aspectos orientadores y las estructuras organizativas que van a abordar la orientación, pues, como se establece en el artículo 157, al disponer sobre los *recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado*, se establece que *corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley: h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional*, dejando una puerta abierta a la contextualización de los servicios y establecimiento de las estructuras necesarias que se estimen en las distintas comunidades autónomas.

### **1.2.2. LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía**

En el apartado *II* de la *EXPOSICIÓN DE MOTIVOS* de la LEA se hace indicación a que la transformación del sistema educativo ha sido posible gracias a la ampliación de recursos, tanto humanos como materiales, dedicados *a la formación permanente del profesorado y a la orientación educativa*, refiriéndose a la *red de formación y de orientación*, consolidada, de que dispone la Comunidad Autónoma. Asimismo en el apartado *IV* se alude al *Capítulo III*, donde se regulan *los órganos colegiados de los centros*, recogiendo entre ellos *los órganos de coordinación docente y de orientación*.

En el Artículo 5, donde se plantean los objetivos de la Ley, se cita: *potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado*, y en el artículo 7 sobre los derechos del alumnado, indica, entre otros, *la orientación educativa y profesional*.

El capítulo III trata los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, mencionando a los *órganos de coordinación docente y de orientación en los centros públicos*, y regulando su funcionamiento en el Artículo 13 en el que se indica que *son órganos de coordinación docente y de orientación... los equipos de ciclo y los equipos de orientación en los centros que imparten educación infantil y primaria...*, estableciéndose en el Artículo 138. sobre los *equipos de ciclo y de orientación*, que *los centros públicos de educación infantil y primaria tendrán un equipo de orientación que estará integrado, al menos, por un profesional del equipo de orientación educativa...* En este momento de la ley se menciona por primera vez la organización de la orientación educativa en la educación infantil y primaria aludiendo a la presencia de los EOE, equipos multiprofesionales externos. Se concluye con la enumeración de competencias del equipo de orientación que *asesorará sobre la elaboración del plan de orientación y acción tutorial, colaborará con los equipos de ciclo en el desarrollo del mismo, especialmente en la prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, y asesorará en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise*.

Se realiza una mención en la LEA a la Orientación en el artículo 126 al determinar la

estructura del Plan de Centro, que se trata más adelante.

El artículo 144, que trata de los servicios de apoyo a la educación, nombra a los equipos de orientación educativa, que los define como *unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros que se determinen*.

### 1.3. El plan de centro y los elementos de orientación

Regresando al artículo 126 de la LEA, que se ha mencionado anteriormente, en el que se trata del Plan de Centro, se observa en la siguiente figura que forma parte, de este primero, el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Se expone, a continuación, en formato esquema:

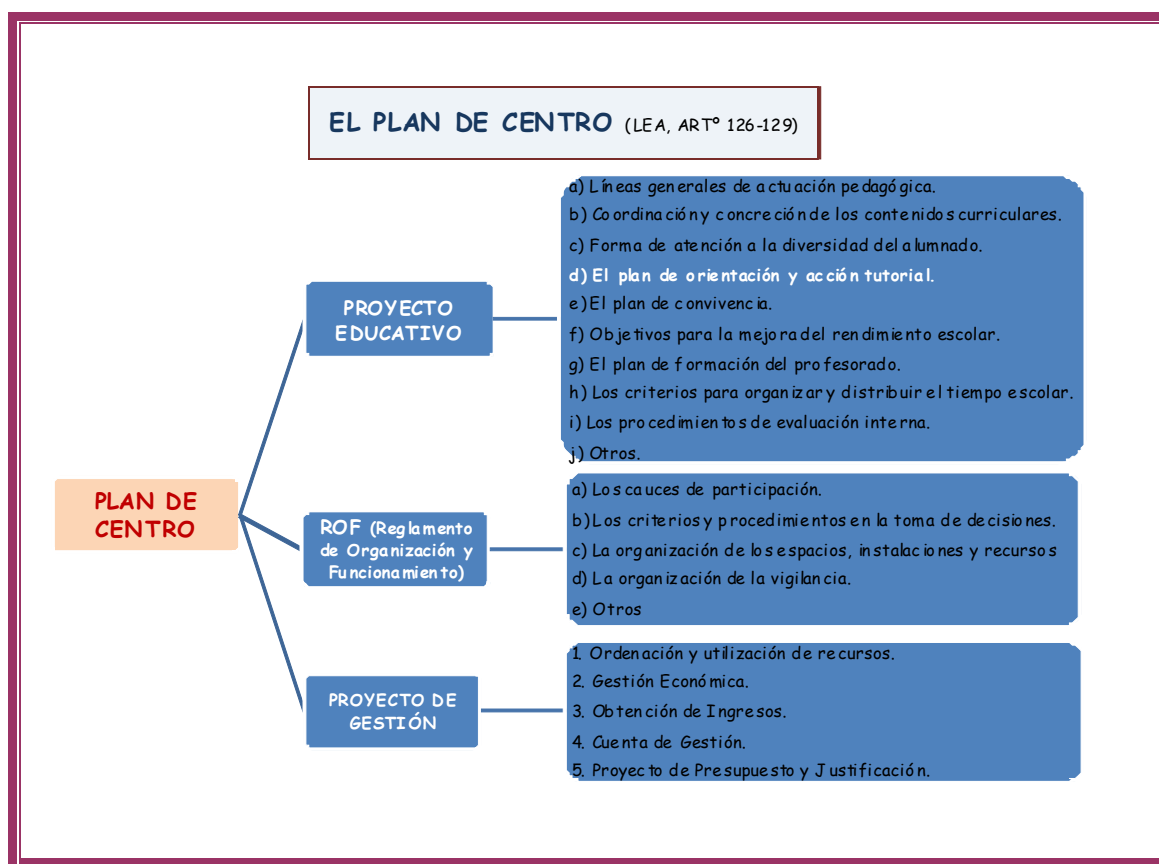


Gráfico 1: El Plan de Centro según la LEA.

Con la inclusión en el Plan de Centro del Plan de Orientación y Acción Tutorial, se integran definitivamente los órganos de orientación y, en educación infantil y primaria, a los Equipos de Orientación Educativa en la organización de los centros escolares, dándose cuenta de uno de los aspectos ya incluidos en la Orden de 16 de noviembre de 2007, que establece la orientación y acción tutorial, como la *tarea colaborativa que, coordinada por la persona titular de la tutoría y asesorada por el orientador u orientadora de referencia, compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo*.

Se entiende por *Plan de Orientación y Acción Tutorial... el instrumento pedagógico-didáctico que articula, a medio y largo plazo, el conjunto de actuaciones de los equipos docentes y del centro educativo en su conjunto, relacionados con la orientación y la acción*

*tutorial*. (Barrera, 2008).

## 2. MÉTODO

La naturaleza de esta investigación es eminentemente de tipo descriptiva y exploratoria, aunque también contiene elementos valorativos y prospectivos. Se trata de un primer acercamiento a la realidad del asesoramiento, desde nuestro contexto particular, que pretende ofrecer una panorámica general de los Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Huelva y su intervención en niveles no universitarios.

Este trabajo se sitúa dentro de los parámetros de la investigación cuantitativa, por lo tanto, por la naturaleza de nuestro estudio nos decantamos por el paradigma cuantitativo. Utilizaremos muchos de los instrumentos que le son propios, como los cuestionarios.

En esta línea, esta investigación “combina la recogida de información, a través de cuestionario para su procesamiento posterior, con el estudio de la realidad en el contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o Interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez y otros, 1996: 32).

### 2.1. Objetivos

Colás y Buendía (1994) afirman que la investigación educativa parte de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que posee.

Por tanto, es importante comprobar si esta institución educativa en Andalucía puede enfrentarse a la dura labor que le plantea el nuevo modelo de orientación que se refleja en la LEA (Ley de Orientación andaluza). Las cuestiones que constituyen el eje de nuestra investigación podían quedar formuladas de la siguiente manera:

1. *Conocer los datos de identificación: sexo, edad, titulación, experiencia en el puesto, desplazamientos realizados.*
2. *Describir como se lleva a la práctica las funciones encomendadas por la Administración y que caracterizan el trabajo de los Equipos.*
3. *Analizar las competencias que los profesionales de los equipos consideran importantes para llevar a cabo su intervención.*
4. *Averiguar los contenidos prioritarios que se desprenden de las funciones que realizan los diferentes profesionales de los equipos.*

Para clarificar las fases de investigación seguidas en este trabajo, las describiremos a continuación:

- 1ª. Identificación de las dimensiones objeto de estudio y de los objetivos de la investigación.
- 2ª. Estudio y revisión de otras investigaciones relacionadas con nuestra temática.
- 3ª. Revisión de la literatura y elaboración de la fundamentación conceptual.
- 4ª. Decisión y caracterización de la muestra.
- 5ª. Determinación, construcción, estudio piloto del cuestionario y elaboración definitiva del instrumento.
- 6ª. Aplicación a la población seleccionada.
- 8ª. Tratamiento de los datos.
- 9ª. Análisis y valoración de los resultados.
- 10ª. Conclusiones, aplicaciones y limitaciones de la investigación.

Una vez que hemos concretado los objetivos de nuestra investigación y establecido las distintas fases del proceso, es necesario precisar “el campo”, esto es: “el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación” (Rodríguez y otros, 1996).

Nuestro estudio sobre la orientación educativa en la provincia de Huelva se centra en los servicios de apoyo externo a los centros. Se centra y quiere contribuir a enriquecer la definición de los equipos, como viejo pilar determinante de la orientación educativa en el sistema escolar.

La población es la constituida por los profesionales de los Equipos que actualmente trabajan en la provincia de Huelva durante el curso 2007/2008.

En nuestro caso, la muestra invitada está compuesta por todos los miembros de Equipos Psicopedagógicos que desempeñan su labor en Huelva y provincia y la aceptante ha sido el 100% y la productora de datos que ha sido de 99%.

## 2.2. El cuestionario

Entendemos que “la investigación por encuesta es una rama de los investigación social científica” (Kerlinger, 1979). Además, el cuestionario resulta útil para conocer opiniones y actitudes (Pérez, 1988), con lo que podría ofrecer referencias para mejorar la intervención por parte de los equipos.

Con el objeto de encontrar el instrumento adecuado, analizamos varios cuestionarios referidos a Equipos Psicopedagógicos de otros autores que habían realizado investigaciones con características similares: Rus (1985), Hernández (2002), Fernández (2003). Ninguno cubría plenamente los objetivos de nuestra investigación, por ende decidimos en base a todo lo anterior construir nuestro propio cuestionario, que fue redactado como boceto de forma provisional.

En el cuadro siguiente, se recoge la estructura general del cuestionario. Cada dimensión se subdivide en sub-dimensiones que configuran las variables (ítems) y contienen la información precisa para completar y satisfacer toda la información acerca al objetivo planteado.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES O VARIABLES
<b>1. Datos de identificación</b>	Ítems de 1 a 11
<b>2. Equipos de Orientación Educativa</b>	<b>2.1. Funciones.</b> Ítem 12. <b>2.2. Contenidos.</b> Ítem 13. <b>2.3. Carácter multidisciplinar.</b> Ítems 14-15-16-17. <b>2.4. Competencias para el puesto.</b> Ítems 18. <b>2.5. Intervención en los centros</b> <b>2.5.1. Plan Anual de zona.</b> Ítems 19 y 20 <b>2.5.2. Demandas.</b> Ítems 21 al 30 <b>2.6. Itinerancia.</b> Ítems 31 y 32
<b>3. Equipo de zona</b>	<b>3.1. Recursos.</b> Ítems de 33 a 37 <b>3.2. Reparto de funciones.</b> Ítems de 38 a 41 <b>3.3. Horarios.</b> Ítems de 42 a 45
<b>4. Coordinación</b>	<b>4.1. Zona.</b> Ítems de 46 a 48 <b>4.2. interzonal.</b> Ítems de 49 a 52 <b>4.3. Interprovincial-nacional e internacional.</b> Ítems de 53 a 54. <b>4.4. Otras instituciones.</b> Ítem 55

	4.5. Inspección. Ítems del 56 al 59
	4.6. <b>Centro de Profesores.</b> Ítems 60 al 62
	4.7. <b>Departamento de Orientación.</b> Ítems 63 al 65
<b>5. El Equipo Técnico</b>	Ítems del 66 al 70
<b>6. Formación</b>	Ítems del 71 al 75
<b>7. Valoración del puesto de trabajo</b>	Ítems del 76 al 82

Tabla 1. Estructura del cuestionario

Como se puede apreciar en la tabla adjunta, el cuestionario consta de 7 dimensiones subdividido en varios sub-dimensiones. Cada una de ellas responde a un objetivo planteado en nuestra investigación.

### 2.3. Recogida y tratamiento estadístico de los datos

El proceso de tabulación y clasificación de los datos obtenidos es una etapa esencial de la investigación.

Nuestros datos fueron sometidos a un proceso de análisis *descriptivo*. Este análisis parte del cálculo de frecuencias correspondientes a cada una de las variables posibles en los diferentes ítems del cuestionario y del cruce de las mismas mediante tablas de contingencia.

## 3. RESULTADOS

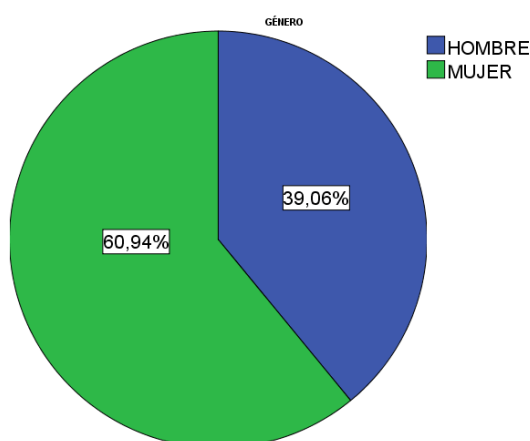


Gráfico 3: Distribución por Género de la Muestra.

Previo al análisis de datos que se van a cruzar, se presenta una reseña relativa a la distribución de la muestra por género.

La gráfica presenta una mayor participación en la muestra del género femenino que coincide con la presencia de la mujer en los órganos de orientación en el ámbito educativo.

En la siguiente tabla se muestran los datos relativos a la relación existente entre género y titulación:

		TITULACIÓN						Total
		PSICOLOGÍA	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	MAGISTERIO	MEDICINA	TRABAJO SOCIAL	
HOMBRE	Recuento	6	5	3	3	7	1	25
	% de GÉNERO	24,0%	20,0%	12,0%	12,0%	28,0%	4,0%	100,0%
	% de TITULACIÓN	26,1%	26,3%	37,5%	<b>75,0%</b>	<b>77,8%</b>	100,0%	39,1%
	% del total	9,4%	7,8%	4,7%	4,7%	10,9%	1,6%	39,1%
MUJER	Recuento	17	14	5	1	2	0	39
	% de GÉNERO	43,6%	35,9%	12,8%	2,6%	5,1%	,0%	100,0%
	% de TITULACIÓN	<b>73,9%</b>	<b>73,7%</b>	<b>62,5%</b>	25,0%	22,2%	,0%	60,9%

	% del total	26,6%	21,9%	7,8%	1,6%	3,1%	,0%	60,9%
Total	Recuento	23	19	8	4	9	1	64
	% de GÉNERO	35,9%	29,7%	12,5%	6,2%	14,1%	1,6%	100,0%
	% de TITULACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	35,9%	29,7%	12,5%	6,2%	14,1%	1,6%	100,0%

Tabla 3: Tabla de contingencia “Género-Titulación”

Destaca la presencia femenina en las titulaciones de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, que son los puestos que están ocupados por aquellos profesionales a considerar como Orientadores/as. Con una presencia del 73,9% de la especialidad de Psicología, un 73,7% de Pedagogía y 62,5% de Psicopedagogía, destacan ellas por encima del género masculino.

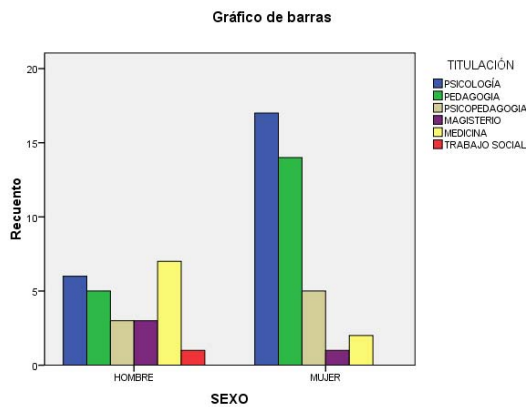


Gráfico 3: Relación de Género y Titulación

Las demás ocupaciones (Magisterio con un 75% y medicina con un 77,8%) aparecen mayoritariamente ocupadas por hombres.

Al cruzar la información referente a los Modelos Teóricos y la relación con la titulación de los componentes de los EOE, se obtienen los siguientes datos:

		TITULACIÓN						
		PSICOLOGÍA	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	MAGISTERIO	MEDICINA	TRABAJO SOCIAL	T o t a l
MODELO CLÍNICO	Recuento	1	4	2	1	2	0	10
	% de MODELO TEÓRICO	10,0%	40,0%	20,0%	10,0%	20,0%	,0%	100,0%
	% de TITULACIÓN	4,3%	21,1%	25,0%	25,0%	22,2%	,0%	15,6%
	% del total	1,6%	6,2%	3,1%	1,6%	3,1%	,0%	15,6%
MODELO PSICOPEDAGÓGICO	Recuento	3	7	1	0	4	0	15
	% de MODELO TEÓRICO	20,0%	46,7%	6,7%	,0%	26,7%	,0%	100,0%
	% de TITULACIÓN	13,0%	36,8%	12,5%	,0%	44,4%	,0%	23,4%
	% del total	4,7%	10,9%	1,6%	,0%	6,2%	,0%	23,4%
MODELO DE CONSULTA	Recuento	4	3	1	0	0	0	8
	% de MODELO TEÓRICO	50,0%	37,5%	12,5%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de TITULACIÓN	17,4%	15,8%	12,5%	,0%	,0%	,0%	12,5%
	% del total	6,2%	4,7%	1,6%	,0%	,0%	,0%	12,5%
Total	Recuento	15	5	4	3	3	1	31
	% de MODELO TEÓRICO	48,4%	16,1%	12,9%	9,7%	9,7%	3,2%	100,0%
	% de TITULACIÓN	65,2%	26,3%	50,0%	75,0%	33,3%	100,0%	48,4%



		% del total	23,4%	7,8%	6,2%	4,7%	4,7%	1,6%	48,4%
Total	Recuento		23	19	8	4	9	1	64
	% de MODELO TEÓRICO		35,9%	29,7%	12,5%	6,2%	14,1%	1,6%	100,0%
	% de TITULACIÓN		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		35,9%	29,7%	12,5%	6,2%	14,1%	1,6%	100,0%

Tabla 1: Tabla de contingencia "Titulación-Modelo Teórico"

Se han tomado como referencias de la distinción de los diferentes modelos las siguientes peculiaridades:

- Modelo Clínico: basada en el diagnóstico
- Modelo Psicopedagógico: actuación por programas, valorando la prevención
- Modelo de Consulta: servicio indirecto que se produce entre dos profesionales
- Modelo Ecléctico: combinación de los anteriores ajustándose al contexto y necesidades

Destaca el Modelo Ecléctico como posicionamiento habitual en la intervención de los distintos titulados que forman parte de los Equipos de Orientación Educativa; no obstante, en un análisis más profundo, se observa que los titulados en Pedagogía son más partidarios del Modelo Psicopedagógico, aunque entre estos titulados sorprende el dato relativo al Modelo Clínico.

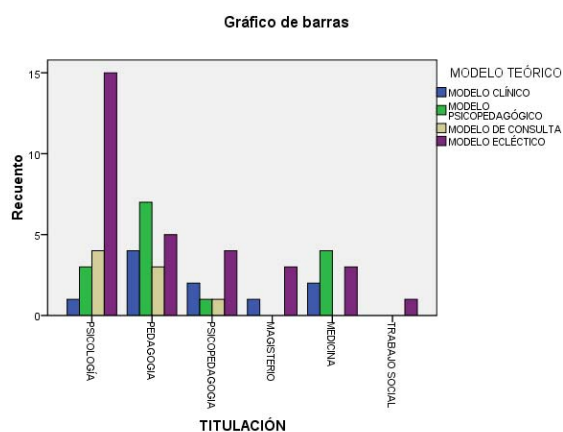


Gráfico 2: Titulación-Modelo Teórico

situaciones problemáticas, otras) que se establecen como necesarias para el desempeño del puesto, existen discrepancias en el análisis por género.

Ellas consideran que deben destacar entre las competencias del Orientador/a la capacidad de trabajar en equipo, poseer habilidades sociales y de escucha y empatía, dejando en segundo término el ser asesor y experto en la materia o poseer conocimientos teórico-prácticos. Los indicadores de liderazgo, dominio de las TIC y de situaciones problemáticas no tienen ninguna relevancia en su elección.

		COMPETENCIAS PARA EL PUESTO										
		CONOCIMIENTOS TEÓRICOS-PRÁCTICOS	DINAMIZADOR Y LIDER	HABILIDADES SOCIALES	TRABAJAR EN EQUIPO	ASESOR Y EXPERTO EN LA MATERIA	CAPACIDAD DE ESCUCHA Y EMPATIA	DOMINAR LAS TIC	DOMINIO PERSONAL DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	OTRAS	Total	
GÉNERO	HOMBRE	Recuento	5	2	4	6	0	7	0	1	0	25
		% de GÉNERO	20,0%	8,0%	16,0%	24,0%	,0%	28,0%	,0%	4,0%	,0%	100,0%
		% de COMPETENCIAS PARA EL PUESTO	62,5%	100,0%	30,8%	35,3%	,0%	46,7%	,0%	33,3%	,0%	39,1%
		% del total	7,8%	3,1%	6,2%	9,4%	,0%	10,9%	,0%	1,6%	,0%	39,1%
	MUJER	Recuento	3	0	9	11	4	8	1	2	1	39
		% de GÉNERO	7,7%	,0%	23,1%	28,2%	10,3%	20,5%	2,6%	5,1%	2,6%	100,0%
		% de COMPETENCIAS PARA EL PUESTO	37,5%	,0%	69,2%	64,7%	100,0%	53,3%	100,0%	66,7%	100,0%	60,9%
		% del total	4,7%	,0%	14,1%	17,2%	6,2%	12,5%	1,6%	3,1%	1,6%	60,9%
	Total	Recuento	8	2	13	17	4	15	1	3	1	64
		% de GÉNERO	12,5%	3,1%	20,3%	26,6%	6,2%	23,4%	1,6%	4,7%	1,6%	100,0%
		% de COMPETENCIAS PARA EL PUESTO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,5%	3,1%	20,3%	26,6%	6,2%	23,4%	1,6%	4,7%	1,6%	100,0%

Tabla 3: Tabla de contingencia “Género-Competencias para el puesto”

Mientras que ellos piensan que es primordial la capacidad de escucha y empatía, el trabajar en equipo y poseer conocimientos teórico-prácticos, indicando en segundo lugar la competencia en habilidades sociales y la capacidad de dinamización y liderazgo, resultando sin mayor importancia el ser experto, el dominio de las TIC y de situaciones problemáticas.

Se puede destacar la coincidencia en el rechazo del dominio de las TIC y situaciones problemáticas y en la elección como necesarias para la actividad orientadora de la capacidad de trabajar en equipo y de escucha y empatía.

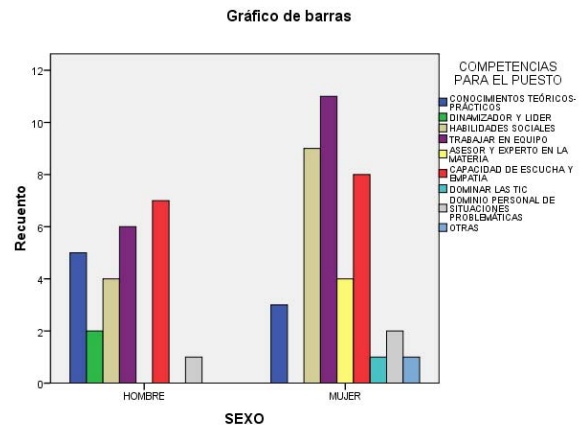


Gráfico 2: Titulación-Modelo Teórico

Por último, se presentan los datos sobre las funciones del EOE y los años de experiencia, dato este que también facilita información sobre el estado de la muestra.

		FUNCIONES EOE					
		ASESORAMIENTO	COORDINACIÓN	INTERVENCIÓN DIRECTA	EVALUACIÓN	Total	
AÑOS EXPERIENCIA	0-5 AÑOS	Recuento	9	1	5	6	21
		% de AÑOS EXPERIENCIA	42,9%	4,8%	23,8%	28,6%	100,0%
		% de FUNCIONES EOE	30,0%	50,0%	50,0%	27,3%	32,8%
		% del total	14,1%	1,6%	7,8%	9,4%	32,8%
	6-10 AÑOS	Recuento	0	0	1	5	6
		% de AÑOS EXPERIENCIA	,0%	,0%	16,7%	83,3%	100,0%
		% de FUNCIONES EOE	,0%	,0%	10,0%	22,7%	9,4%
		% del total	,0%	,0%	1,6%	7,8%	9,4%
	11-15 AÑOS	Recuento	3	0	1	2	6
		% de AÑOS EXPERIENCIA	50,0%	,0%	16,7%	33,3%	100,0%
		% de FUNCIONES EOE	10,0%	,0%	10,0%	9,1%	9,4%
		% del total	4,7%	,0%	1,6%	3,1%	9,4%
	16-20 AÑOS	Recuento	12	0	2	8	22
		% de AÑOS EXPERIENCIA	54,5%	,0%	9,1%	36,4%	100,0%
		% de FUNCIONES EOE	40,0%	,0%	20,0%	36,4%	34,4%
		% del total	18,8%	,0%	3,1%	12,5%	34,4%
	21 AÑOS O MÁS	Recuento	6	1	1	1	9
		% de AÑOS EXPERIENCIA	66,7%	11,1%	11,1%	11,1%	100,0%
		% de FUNCIONES EOE	20,0%	50,0%	10,0%	4,5%	14,1%
		% del total	9,4%	1,6%	1,6%	1,6%	14,1%
Total	Recuento	30	2	10	22	64	
	% de AÑOS EXPERIENCIA	46,9%	3,1%	15,6%	34,4%	100,0%	
	% de FUNCIONES EOE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	46,9%	3,1%	15,6%	34,4%	100,0%	

Tabla 2: Tabla de contingencia “Años de Experiencia-Funciones EOE”

Como se puede observar, se han establecido cuatro funciones del personal de los EOE: asesoramiento, coordinación, intervención directa, evaluación. Por otra parte se han clasificado por tramos de 5 años de experiencia. Se puede establecer que la función de asesoramiento es la más usada entre los profesionales de la orientación seguida de la evaluación. Difiere de esta generalización el tramo de experiencia 6-10 años, quienes se posicionan fundamentalmente en el campo de la evaluación.

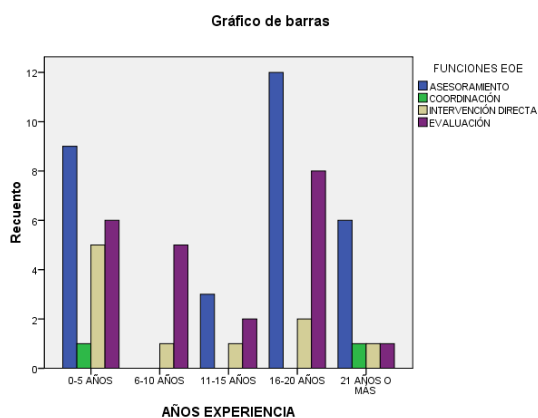


gráfico 3: años de experiencia-funciones eoe

#### 4. CONCLUSIONES

- Es posible considerar como característica de la profesión orientadora, su feminización, dada la presencia mayoritaria de mujeres profesionales en el ámbito de la orientación educativa.

- La presencia de la mujer en las titulaciones de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía es destacada. El hombre ocupa los espacios relacionados con las titulaciones de magisterio y medicina.

- La elección del modelo que más destaca es el ecléctico entre los psicólogos, psicopedagogos y maestros, aunque podría mencionarse una tendencia a la utilización del modelo psicopedagógico por parte de los pedagogos y médicos.

- Existen diferencias de género en la percepción que se tiene sobre la necesidad de disponer de determinadas competencias para el puesto, destacando entre las mujeres la capacidad de trabajar en equipo, poseer habilidades sociales y la capacidad de escucha y empatía, y en los hombres la capacidad de escucha y empatía, el trabajar en equipo y poseer conocimientos teórico-prácticos.

- Las funciones que los distintos componentes de los EOE's consideran más relevantes a la hora de llevar a cabo su intervención son las de asesoramiento y evaluación. Los profesionales cuya experiencia se encuentra entre 0-5 años hacen destacar la función de intervención directa y los que se encuentran en el último tramo de su carrera profesional hacen destacar el asesoramiento.

#### REFERENCIAS

- AGUADED, M.C. (2009). *Los equipos de orientación educativa en la provincia de Huelva. Análisis de la situación actual y prospectiva*. Tesis Doctoral inédita.
- ÁVILA, J.A. (2009): *El Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Primaria*. Documento inédito.
- BARRERA, Á.; DURÁN, R.; GONZÁLEZ, J. Y REINA, C. L. (2008): *Guía para la elaboración del plan de orientación y acción tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- COLAS, M.P. y BUENDIA, L (1992): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2002): *Sistema de apoyo externo a los centros educativos*. La Laguna, Universidad de la Laguna (tesis doctoral).
- HERNÁNDEZ PINA, F. y otros (1988): "Orientación escolar y equipos de apoyo psicopedagógico", en *Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo*; .173-187. Murcia, ICE de la Universidad de Murcia
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Sevilla: BOJA núm. 252; 5-36.
- LÓPEZ GARCÍA, J. (1990) "Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionales de orientación educativa en España" Madrid, Editorial de la Universidad Complutense (tesis doctoral).
- M.E.C. (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE núm. 106; 17158- 17207.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L. (1988a): *Orientación educativa*. Barcelona. CEAC.
- RUS, A (1995): *Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los servicios de apoyo a la escuela*. Granada. Universidad de Granada (Tesis doctoral).

- RUS, A. (1996): *Tutoría, Departamento de orientación y Equipos de Apoyo*. Granada, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- TORRES, M.G. (2000): *Calidad del impacto y de la intervención de los grupos de orientación educativa. Estudio analítico descriptivo de sus actuaciones y estilos en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Universidad de Granada (Tesis Doctoral).
- KERLINGER, F.N. (1979): *Behavioral research: a conceptual approach*. Nueva York, Holt
- PÉREZ SERRANO, M.C. (1988): *La formación práctica del maestro*. Madrid, Escuela Española.
- FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J. (2003): *Los Equipos y Departamentos de Orientación: Clave para el desarrollo de sus profesionales (buscando la magia del mago sin magia)*. Granada, Universidad de Granada (tesis doctoral).

# **UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA LA MEJORA DE LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO PROFESIONAL. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA**

**Laura Arnau Sabatés, *Universidad Autónoma de Barcelona***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La aplicación y difusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los sistemas de producción de las empresas está generando cambios en la actividad económica y en las ocupaciones y profesiones. (Montané y Martínez, 1994; Jenschke, 2003-2004; Ramioul, 2006 y 2007). En este contexto laboral dinámico, el mercado de trabajo exige una mano de obra cada vez más cualificada con una elevada capacidad de adaptación a los cambios y a las nuevas necesidades productivas de las empresas. (Ramioul, 2006 y 2007). También la formación ocupacional está sometida a un proceso continuo de cambio si quiere ser competitiva y atender, por un lado, a las demandas inciertas del mercado de trabajo y, por otro, a las necesidades individuales de los alumnos de encontrar un trabajo y de desarrollarse profesionalmente, a lo largo del ciclo vital, desde el ejercicio de su ocupación.

La adaptación al cambio profesional, se sitúa pues en el proceso que tiene que realizar una persona adulta para afrontar con éxito las distintas transiciones laborales y sobrevivir a las exigencias del mercado de trabajo y a los entornos laborales agresivos en continua transformación. La experiencia que se expone, parte del diseño, aplicación y evaluación de una intervención a través de un programa de orientación para el cambio profesional, fundamentado en el modelo de cambio de actitudes e integrado en el currículo de un curso de formación ocupacional de administrativo contable realizado en la provincia de Barcelona.

La integración de este programa permite: a los alumnos, mejorar sus ideas, sentimientos y conductas hacia el cambio profesional; al formador, enriquecer junto con los alumnos el propio proceso formativo y, al centro, ser valorado como empresa productora de

adaptación al cambio. Esta intervención orientadora se acerca a la modalidad de intervención por programas desde la perspectiva del desarrollo de la carrera y del aprendizaje a lo largo del ciclo vital, situando la orientación en el núcleo de la formación ocupacional.

Los criterios de elaboración del programa se fundamentan en el modelo de cambio de actitudes. Este modelo, expuesto ampliamente en Montané y Ferrer (1993), Montané y Jariot (2005) y Montané, Jariot y Rodríguez (2007), contempla la compleja interrelación y la influencia de los factores cognitivos, conductuales y afectivos en la actitud y analiza como incidir en cada uno de ellos para lograr un cambio actitudinal favorable a la adaptación a los cambios profesionales. Así, el objetivo del programa es que los alumnos mejoren sus ideas, conductas y emociones hacia los cambios que se van a dar a lo largo de su vida profesional para que puedan prepararse y afrontarlos adaptativamente.

Aunque la evaluación del programa que se expone en esta comunicación se sitúa en la esfera de los resultados, se ha diseñado un plan de evaluación que incorpora las aportaciones del modelo CIPP de Stufflebeam (1987, 2007) y el modelo de Pérez Juste (2000 y 2006) para recoger elementos de contexto y de proceso y ampliar los diferentes momentos evaluativos, con el objetivo de poder introducir mejoras que ayuden a conseguir los objetivos del programa. La adopción de esta postura permite abordar la evaluación de este programa desde un enfoque global y comprensivo, recogiendo elementos cercanos a la investigación evaluativa. (Cabrera 2007).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

Participan 16 alumnas de un curso de formación ocupacional de administrativo contable realizado en el centro Sant Gervasi de Mollet del Vallés, Barcelona, durante el año 2007. El muestreo es intencional, determinado por las posibilidades de acceso al escenario. El 100% de la muestra es de género femenino con edades comprendidas entre los 23 y los 44 y una edad media de 39,2.

### **2.2. Instrumentos**

Como instrumento de medida se ha diseñado y aplicado un cuestionario *ad hoc*. Este cuestionario se incluye dentro del programa de orientación el cambio profesional. En cuanto a la estructura interna, está compuesto por diecinueve ítems y organizado a partir de las tres dimensiones de la actitud. Así se contemplan 10 ítems de categoría cognitiva que incluyen las ideas y la información relacionada con el cambio profesional, 7 ítems de categoría conductual, para recoger indicios sobre como está instalada la información anterior y su posible resistencia o facilidad al cambio y 2 ítems de categoría emocional que incluyen los sentimientos favorables o desfavorables relacionados con los aspectos cognitivos y conductuales.

Se ha procurado que el presente cuestionario fuera un instrumento fácil de contestar. Para ello se ha aplicado una escala tipo likert que va de 1 a 4, dónde la puntuación 1 significa casi nunca, muy poco...y 4 significa siempre, mucho. Este tipo de escalas permiten inferir las actitudes a partir de las respuestas que dan los alumnos en cada uno de los ítems, sin embargo,

aunque se ha intentado garantizar la validez de constructo, no parece prudente afirmar que mida actitudes dado que no presenta, por ahora, criterios de validez externa.

La virtualidad de este cuestionario es que permite identificar un perfil individual de los alumnos de la muestra antes y después de la aplicación del programa, hecho que ayuda, en un primer momento, a planificar la intervención a partir de los ítems con puntuaciones más deficitarias, para, después de la aplicación, comparar los resultados y las mejoras alcanzadas respecto la situación inicial. Al contestarlo, permite a los alumnos entrar en un proceso reflexivo antes y después del aprendizaje y tomar consciencia de los motivos de cambio y de mejora así como de los aspectos que no han mejorado y que constituyen motivos de resistencia al cambio.

Además del cuestionario, aplicado antes y después de la realización de las actividades del programa, se han realizado conversaciones informales con el formador, antes, durante y después de la aplicación del programa y una entrevista grupal, de carácter informal, con los alumnos al final de la aplicación. La aplicación de ambos instrumentos permite reforzar el proceso de triangulación y conocer, desde una perspectiva más cualitativa, las percepciones y valoraciones de los agentes implicados: formador y alumnos. Las conversaciones informales con el formador han sido especialmente importantes para valorar, durante el proceso, el alcance parcial de los objetivos del programa e introducir algunos reajustes.

### 2.3. Procedimiento

Para valorar la consecución de los objetivos del programa de orientación se ha utilizado un diseño cuasi experimental, pre-post con un solo grupo. La temporización de la investigación ha estado condicionada por la duración del proceso formativo, puesto que se ha integrado en él. Así, la aplicación del cuestionario inicial o pretest se ha realizado una vez iniciado el proceso de formación tradicional y, el cuestionario final o posttest se ha realizado después de la aplicación del programa y casi a punto de finalizar el proceso de formación.

Entre ambas mediciones no ha transcurrido más de un mes y medio.

La metodología utilizada es básicamente cuantitativa, a partir de la estadística descriptiva y la comparación de medias como procedimiento de recogida y análisis de la información. Se trata de comprobar si con los datos disponibles del cuestionario pretest-postest, la intervención orientadora ha producido los efectos esperados. Para ello, se ha utilizado **T** de **Wilcoxon** para muestras o grupos relacionados como prueba de contraste no paramétrica, ya que se trata de una muestra intencionada, reducida y de distribución libre. Sin embargo, aunque los datos presentados se apoyan principalmente en la estadística inferencial, se han incluido otros datos de carácter cualitativo para explicar y comprender mejor el proceso de aplicación del programa y los resultados del mismo.

## 3. RESULTADOS

Después de aplicar la **T** de **Wilcoxon** se constata que existen diferencias intragrupo, estadísticamente significativas, antes y después de la intervención orientadora, tal y como se desprende de la tabla que se expone a continuación:

TABLA 1: Resultados de la comparación de medias entre el pretest y el posttest de los alumnos de la muestra

Ítem evaluado	Antes de la formación	Después de la formación	Sig. asintót. (bilateral)
	Medias	Medias	
Ítem 1	2,78	3,11	,317



Ítem 2	3,17	3,50	,480
<b>Ítem 3</b>	<b>1,56</b>	<b>2,67</b>	<b>,015</b>
Ítem 4	2,38	2,88	,157
<b>Ítem 5</b>	<b>2,13</b>	<b>3,13</b>	<b>,046</b>
<b>Ítem 6</b>	<b>1,78</b>	<b>2,78</b>	<b>,037</b>
Ítem 7	2,75	3,38	,059
Ítem 8	2,44	3,22	,068
<b>Ítem 9</b>	<b>1,88</b>	<b>2,75</b>	<b>,034</b>
Ítem 10	2,80	3,40	,083
Ítem 11	2,56	3,22	,084
<b>Ítem 12</b>	<b>1,11</b>	<b>2,67</b>	<b>,014</b>
Ítem 13	2,38	2,63	,589
Ítem 14	2,00	2,78	,083
<b>Ítem 15</b>	<b>1,44</b>	<b>2,78</b>	<b>,016</b>
Ítem 16	2,11	2,67	,059
Ítem 17	3,22	3,44	,157
Ítem 18	3,33	3,67	,083
Ítem 19	3,22	3,22	1,000

La tabla 1 facilita información sobre las diferencias observadas intragrupo antes y después de la intervención orientadora, y apunta algunas tendencias interesantes. En general, se observan mejoras prácticamente en todas las puntuaciones. Existen diferencias estadísticamente significativas, señaladas en negrita, en los ítems 3, 5, 6, 9, 12 y 15 que presentan puntuaciones de 1.56, 2.13, 1.78, 1.88, 1.11 y 1.44 en el pretest y de 2.67, 3.13, 2.78, 2.75, 2.67, 2.78 en el postest, respectivamente.

En estos seis ítems mencionados, la muestra de alumnos obtuvo en el pretest puntuaciones deficitarias de 1 o muy cercanas al 1 y, por consiguiente, se adaptó la intervención teniendo en cuenta estas carencias manifestadas. Así, el formador, durante el desarrollo del programa, aplicó de manera prioritaria las actividades correspondientes a los ítems 3, 6, 12 y 15. Parece que el hecho de haber aplicado, durante el proceso de formación, las actividades relacionadas con los citados ítems, ha contribuido a reducir las resistencias al cambio por parte de la muestra.

Las puntuaciones en los ítems 18 y 19 que incluyen los sentimientos y motivaciones favorables a la adaptación al cambio han permanecido casi inalterables. La explicación es que ya eran bastante altas al inicio, con medias de 3.33 y 3.22, respectivamente, en la escala likert del 1 al 4. Sin embargo, aunque estos dos ítems no hayan dado diferencias estadísticamente significativas, se puede afirmar que después de la aplicación del programa ha habido un incremento en la motivación, según la percepción del los agentes implicados.

Después de la aplicación del programa, el formador manifestaba sentirse satisfecho con su tarea educativa puesto que percibía la mejora y se atribuía parte de los logros observados. Para este profesional, las sesiones de seguimiento con el asesor externo contribuyeron a reforzar su intervención: cada vez se sentía más cómodo con la aplicación del programa, porqué dominaba el funcionamiento y se veía capaz de cambiar las actitudes de los alumnos en relación a la adaptación al cambio. Como aspecto a mejorar destacó la escasez del tiempo dedicado a la aplicación de las actividades del programa, aunque en este caso no ha sido un problema, ya que el propio formador redujo algunos contenidos tradicionales del curso para poderlas aplicar. Prueba de ello está en que dedicó 10 horas, entre la preparación de los materiales y la aplicación integrada de las actividades en el aula.

El clima de cambio se constató durante todo el proceso de aplicación. Todos los alumnos se mostraron muy participativos a lo largo de todo el proceso. Durante la entrevista grupal comentaron que todas las actividades de adaptación al cambio que desarrollaron las

consideraron como necesarias, aunque el grado de dificultad y de interés varió en función del tipo de actividad y en el planteamiento de éstas.

A la luz de estos resultados, parece que el programa de adaptación al cambio consigue mejorar las ideas, las conductas y los sentimientos de los alumnos para que puedan afrontar situaciones futuras de cambio profesional. Sin embargo, será necesario contemplar la incidencia de otras variables en los resultados obtenidos para garantizar que programa genera cambios en las actitudes de los alumnos.

#### **4. CONCLUSIONES**

En general, se puede constatar una mejora global de las puntuaciones del postest, incluso en aquellos ítems dónde las puntuaciones iniciales ya eran altas. Las mejoras estadísticamente significativas han coincidido con los ítems que se habían trabajado en el aula en forma de actividades. Atendiendo a los resultados obtenidos, a continuación se arrojan algunas conclusiones, con las reservas antes mencionadas:

- Un programa de orientación para el cambio profesional, fundamentado en el modelo de cambio de actitudes, parece que es una buena estrategia para mejorar la adaptación al cambio profesional dentro proceso de formación tradicional que siguen los cursos de formación ocupacional para desempleados. Estos resultados reflejan la importancia de trabajar mediante programas integrados en el currículum.
- Con la aplicación del programa de adaptación al cambio se han conseguido los objetivos propuestos en el programa: que los alumnos reflexionen mejor los cambios profesionales de la ocupación para la cual se preparan; que mejoren en actividades de adaptación al cambio y que tengan sentimientos favorables al cambio como motor para su desarrollo profesional.
- El diseño del programa y la aplicación del mismo por parte del formador han seguido una línea coherente. Para poder garantizar esta coherencia en la aplicación del programa y mejorar la práctica docente, es necesario consolidar el proceso de formación de formadores y las sesiones de seguimiento por parte del asesor externo que se han seguido.
- Con la aplicación del programa de orientación sería deseable mejorar el propio proceso de formación implicando a todos los agentes y a la propia institución, llegando a generar un movimiento de cambio en el centro. En este sentido, sería interesante y esperanzador que los centros de formación ocupacional decidieran implementar programas de orientación fundamentados en el modelo de cambio de actitudes como el que se ha propuesto en esta investigación.

Después de esta primera experiencia se detectan, a modo conclusivo, algunos aspectos futuribles que servirán para constatar, con más garantías, los efectos del programa. Así, desde una perspectiva crítica, sería interesante:

- Contar con una muestra más amplia y acabar de confirmar las tendencias apuntadas en la presente comunicación, estableciendo algunos grupos control para reducir el efecto de otras variables intervinientes, ajenas a la aplicación del programa de orientación.

- Establecer un conjunto de subhipótesis para valorar la influencia de algunas variables intragrupo como la edad, género, nivel de estudios...etc. en cada uno de los tres factores de la actitud en los cuales se sustenta el programa. Por ejemplo: “Los alumnos que han recibido la aplicación del programa mejoran sus ideas y conocimientos en relación a los cambios profesionales, independientemente de la edad”
- Comprobar si es aplicable el análisis factorial para conocer la estructura interna del cuestionario pretest-postest.
- Complementar la validez de constructo utilizada para el diseño del cuestionario, con la validación por jueces para la mejora del propio instrumento.

## 5. REFERENCIAS

- CABRERA, F. (2007). Evaluación de un modelo de evaluación participativa autogestionada para promover el cambio y el aprendizaje en las organizaciones. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 25 (2), 463-490
- MONTANÉ, J. y FERRER, F. (1994). *Cuaderno de formación de formadores del conductor: Programa de educación del conductor*. Barcelona: PPU.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994). *La Orientación Escolar en la Educación Secundaria*. Barcelona: PPU
- MONTANÉ, J., y JARIOT, M. (2005). *La psicología aplicada a una conducción segura i eficaç*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior. Servei Català de trànsit
- MONTANÉ, J., JARIOT, M., y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes
- JENSCHKE, B. (2003-2004). Orientación para la Carrera: desafíos para el Nuevo Siglo bajo una perspectiva Internacional. *Orientación y Sociedad*, 4, 13-24.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La Evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *La Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- RAMIOUL, M. (2006). Organisational change and the demand for skills. In U. Huws (Ed.), *The transformation of work in a global knowledge economy: Towards a conceptual framework* (pp.95-166). Leuven: HIVA-KUL
- RAMIOUL, M. (2007). Global Restructuring of Value Chains and the Effects on the Employment. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 1, 13-19.
- STUFFLEBEAM, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC
- STUFFLEBEAM, D.L. (2007, 17 march). CIPP Evaluation Model Checklist. Evaluation Checklists project. Consultado el 11 de febrero de 2009, de <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>

# **ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN LA PROVINCIA DE BURGOS**

**Vanesa Ausín Villaverde, Esther Cubo, Sara Sáez Velasco, Vanesa Delgado Benito, Fernando Lezcano Barbero, José María Trejo Gabriel y Galán, Asunción Martín Santidrián, Jesús Macarrón Vicente y José Cordero Guevara**

*Unidad de Investigación del Hospital General Yagüe de Burgos  
Servicio de Neurología del Hospital General Yagüe de Burgos  
Universidad de Burgos  
Gerencia de Atención Primaria de Burgos*

## **1. MARCO TEÓRICO**

Dentro de los conceptos fundamentales, en relación con la investigación que presentamos y que estamos desarrollando, debemos destacar la acotación de la población diana, que en nuestro caso, podemos definir la inmigración como “*el desplazamiento de personas que conlleve una distancia significativa y con carácter permanente*” (Checa y Soriano, 1999:33).

En España, el concepto de inmigrante está muy unido al concepto jurídico de nacionalidad, que se define en el Código Civil como “*el vínculo político y jurídico que liga a una personas física en un Estado*”

Desde esta misma terminología, migrar supone “*dejar el territorio natal para residir temporal o permanentemente en otro y esto, forma parte del comportamiento natural de las sociedades humanas*” (Besalú, 2002:15). Este concepto de migración es especialmente relevante en el caso de España, y específicamente de Castilla y León, dado que la cultura se ha modificado en pocos años pasando de ser un País, o Comunidad, de emigrantes a ser un receptor de inmigración.

Actualmente, la inmigración es uno de los fenómenos sociales más característicos de las sociedades modernas y puede considerarse como la nueva realidad social del siglo XXI.

Factores como la globalización económica, la internacionalización de los medios de comunicación, por un parte, y los desequilibrios y desigualdades en el bienestar material, por otra, explicarían en parte la tendencia de las personas de desplazarse de unos lugares a otros. (Aja, Carbonell, Colectivo Ioé, Funes y Vila, 1999)

Según el Informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), publicado el 28 de Enero de 2004, el número de inmigrantes, a escala mundial, ha alcanzado la cifra de los 175 millones de personas en el año 2000 (Quicios García, 2005).

Debemos señalar algunos datos sobre la población total que reside en nuestro país. Para ello utilizaremos el Instituto Nacional de Estadística (INE), el cual muestra que en enero de 2008 había 46.157.822 residentes empadronados en algún municipio español. De estos, 5.268.762 eran extranjeros, lo que representa un 11,4% de la población total.

Estos datos, ponen de manifiesto que el desplazamiento de las personas de unos países a otros se ha convertido en una realidad, la cual lleva imperando desde hace unos pocos años.

Este movimiento poblacional en el que estamos involucrados, puede manifestarse desde diferentes perspectivas. A veces el inmigrante se desplaza con su familia y otras veces son los inmigrantes en solitario quienes emprenden la búsqueda de nuevos horizontes para finalmente formar una familia en su país de destino (Siguan, 1998).

De una u otra forma, los niños siempre están presentes en el proceso de la inmigración, dado que, antes o después, verá modificada su estructura familiar y/o su lugar de residencia, que conllevará un cambio cultural y de la institución escolar que los acoja.

Por ello, y siguiendo la ley marco de nuestro país, la Constitución Española de 27 de Diciembre de 1978, en su artículo 27 se explicita que todos los ciudadanos de España tenemos derecho a la educación. Así mismo la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de Diciembre, de reforma de la Ley Orgánica de 4/2000, de 11 de Enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, recoge en su artículo 9 que *“todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria...”*

Esta realidad se recoge en diferentes estadísticas. Atendiendo exclusivamente a la infancia dentro del alumnado extranjero, el número de niños y adolescentes matriculados en niveles no universitarios, entre el curso 1991-92 y el 2001-02 en nuestro país, se multiplicó por 5,5, pasando de ser 36.661 a 201.518 (CIDE, 2003).

Centrándonos en el ámbito territorial de Burgos (ciudad y provincia), en la que se desarrollará este estudio, debemos señalar que la población total residente es de 373.672 personas (datos referentes a 2008, según el INE).

Del total de esta población, el 8,5% (32.073 personas) son extranjeros empadronados en algún municipio burgalés.

Así mismo, si acotamos los parámetros de análisis, podemos decir que la población extranjera empadronada en Burgos, con edades comprendidas entre los 5 y 19 años es de 5.283 (11%), de los 47.419 totales de esa franja de edad.

Los alumnos/as objeto de nuestro estudio, los encontraremos en centros educativos de Burgos, atendiendo a variables como la titularidad de los mismos (público/concertado) y su localización (rural/urbano).

Así mismo, dentro de la investigación se considera población inmigrante a los alumnos/as de nacionalidad extranjera, es decir aquellos alumnos matriculados en los colegios de nuestra provincia que carezcan de nacionalidad española. Bajo esta denominación se establece en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Por otra parte, también son considerados población inmigrante a todos los alumnos matriculados en la provincia de Burgos que teniendo la nacionalidad española, al menos uno de sus progenitores haya nacido en el extranjero. En este segundo caso, tendríamos a los alumnos que componen la llamada segunda generación por algunos autores (Portes, Aparicio y Haller, 2009).

Existen numerosos estudios de investigación desarrollados en los últimos años, en los cuales el eje principal son los alumnos inmigrantes escolarizados en el sistema educativo español, incentivados principalmente por la llegada masiva de esta población a la escuela.

Así por ejemplo, tenemos un estudio publicado por Siguan, 1998, cuya continuación se publicó por el mismo autor en 2003. Así mismo el Defensor del Pueblo en 2003 publicó un estudio sobre la escolarización del alumnado inmigrante en España, a través de un análisis descriptivo y empírico de esta situación.

La mayor parte de ellos se han desarrollado en la Comunidad de Madrid y Cataluña. En menor medida también encontramos algunos referentes a Galicia y Murcia. Así mismo, existe un estudio de 1996 en Castilla y León (CIDE, 2005).

Este estudio trata sobre la problemática del inmigrante (infanto-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socio-educativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas. (CIDE, 2005:250).

Hasta nuestro conocimiento, no tenemos constancia de ningún estudio exhaustivo realizado en la provincia de Burgos, con alumnos/as inmigrantes escolarizados en la propia ciudad.

Si partimos de la idea que nos exponen Cebolla Boado y González Ferrer (2008:167), *“igualar el rendimiento educativo es la mejor estrategia para equilibrar las oportunidades entre individuos situados en distintos niveles de la pirámide social, ya sea por su situación socioeconómica o por su estatus migratorio”* avanzar en el conocimiento de las debilidades y fortalezas del proceso de integración nos permitirá mejorar las estrategias de intervención.

Desde este punto de vista, debemos considerar todos aquellos aspectos que forman las necesidades educativas del alumnado, ofreciendo respuestas individualizadas y eficaces en cada caso concreto. Pero no sólo, tendremos en cuenta los factores escolares, sino también la realidad familiar y en la que se integran estos alumnos/as.

Finalmente, analizaremos los factores socio-demográficos que nos encontramos dentro de la estructura familiar y el contexto tanto del centro educativo como de la relación entre el grupo de iguales.

## **2. OBJETIVOS**

- 1- Estudiar las características socio demográficas y rendimiento académico de los alumnos inmigrantes matriculados durante el curso 2008/2009 en los centros educativos de Burgos y su provincia.
- 2- Comparar el rendimiento académico de la población inmigrante escolarizada respecto de la población escolarizada no inmigrante.
- 3- Analizar qué variables socio-demográficas, características del centro escolar/profesorado y culturales son determinantes en el rendimiento académico de esta población.

### 3. METODOLOGÍA

- Diseño

El estudio está diseñado con una metodología de estudio comunitario transversal de Caso-Control. En dicho estudio, se estudiarán a los alumnos inmigrantes matriculados en Burgos durante el curso académico 2008/2009 de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años. Al mismo tiempo se extraerán datos de una parte igual de niños que no sean inmigrantes, en igualdad de edad, sexo y curso escolar.

- Tamaño muestral y población:

El presente estudio se deriva de otro que ha sido aprobado por el comité ético del Hospital General Yagüe de Burgos titulado “Estudio epidemiológico de prevalencia de los tics en la población infanto-juvenil” y que se está llevando a cabo a lo largo del curso escolar 2008/2009.

Para nuestro estudio hemos elegido un tamaño muestral de aproximadamente el 8% de la población total escolarizada en Burgos y su provincia (en el curso 2007/2008 fue de 31.028) lo que supone aproximadamente 2.807 individuos, de entre 6 y 16 años. En la siguiente tabla (Tabla I) aparece reflejado la población total y la muestra elegida para nuestro estudio.

Tabla I: Población Total

<b><i>POBLACIÓN TOTAL(N)</i></b>	<b>31.028</b>
<b><i>POBLACIÓN MUESTRAL (n)</i></b>	<b>2.807</b>

Fuente: elaboración propia

La muestra se ha elegido realizando un muestreo estratificado de la población total de alumnos escolarizados en centros ordinarios atendiendo a las características de los centros en cuanto a su localización (urbano/rural), titularidad (público/concertado) y al nivel educativo (Educación Primaria y Educación Secundaria).

En la Tabla II aparece representado, el total de la muestra elegida, teniendo en cuenta la localización de los centros (urbano/rural), según el nivel educativo (Educación Primaria y Educación Secundaria).

Tabla II : Población-Localización

	<b>LOCALIDAD</b>	
	Población	
	URBANO (n)	RURAL (n)
<b>PRIMARIA</b>	<b>n= 931</b>	<b>n= 194</b>
<b>SECUNDARIA</b>	<b>n= 1224</b>	<b>n= 458</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2155</b>	<b>652</b>

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla (Tabla III), se refleja el total de la muestra elegida, atendiendo a la titularidad del centro (público/concertado) y al nivel educativo (Educación Primaria y Educación Secundaria).

Tabla III : Población-Titularidad

	<b>TITULARIDAD</b>	
	Población	
	CONCERTADO (n)	PÚBLICO (n)
PRIMARIA	n= <b>456</b>	n= <b>669</b>
SECUNDARIA	n= <b>416</b>	n= <b>1266</b>
<b>TOTAL</b>	<b>872</b>	<b>1935</b>

Fuente: elaboración propia

Para la participación en el estudio los padres deberán firmar un consentimiento informado, sin el cual no podremos acceder a los datos de cada uno de los alumnos. No debemos olvidar que todos los datos que se extraigan de nuestro estudio, se procesaran bajo la Ley Orgánica, 15/1999, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

- Medidas de evaluación

El instrumento de recogida de datos que se utilizará en esta investigación es el cuestionario. Se ha elaborado, por parte del equipo investigador un cuestionario semi-estructurado, donde se alternan preguntas abiertas y preguntas cerradas.

Se ha elegido, este formato basándonos en investigaciones realizadas anteriormente en una población similar a la nuestra, como son el caso de la investigación publicada por Siguan, 1998 que trata de aclarar la situación de los escolares hijos de inmigrantes y los problemas que esta situación plantea y la medida en que la escuela consigue resolverlos, encauzarlos o fracasa en el intento.

También se utiliza este mismo instrumento por Sánchez Fernández y Mesa Franco, 1998, para estudiar las actitudes hacia la tolerancia y la cooperación de los niños y niñas en la ciudad de Melilla.

Así mismo, se ha tenido en cuenta la investigación realizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en el año 2000, donde a través de un cuestionario se estudia el grado de identidad étnica como el grado aculturación de adolescentes que viven en contextos multiculturales.

La recogida de datos dentro de nuestro estudio se realizará a través de dos fuentes diferenciadas. Por una lado tendremos la información obtenida de los padres y por otra todos los datos relativos al centro escolar y a los tutores académicos de los alumnos objeto de nuestro estudio.

Comencemos explicando la **información que se extrae por parte de los padres**. El cuestionario que se ha elaborado se administrará a los padres de los niños inmigrantes, que estén escolarizados en los centros educativos de Burgos y que hayan entregado su consentimiento informado.

Este cuestionario, podrá ser administrado de dos formas diferentes. La primera de ellas es a través de una entrevista personal o si por motivos de tiempo y/o disponibilidad no fuese posible, se cumplimentaría por teléfono.

El contenido de dicho cuestionario versa sobre diferentes cuestiones, desde datos demográficos del alumno y los padres a datos sobre la primera escolarización del alumno y su



escolarización en España. También se pregunta sobre el lugar de destino que tuvieron estos niños cuando llegaron a España de (este último bloque de preguntas solo se contestarán para los alumnos que no posean la nacionalidad española).

Con respecto a los datos de demográficos se recoge información sobre la fecha de nacimiento del alumno y de país de nacimiento tanto del propio alumno como de los padres. Composición del núcleo familiar, número de personas que lo componen, distancia del hogar al centro educativo, nivel educativo de los padres, ocupación laboral, entre otras variables son obtenidas por parte de los progenitores. Así mismo, nos proponemos recabar algunos datos sobre el ocio y el tiempo libre de esta población.

Siguiendo la estructura del cuestionario, ahora extraemos información a cerca de la escolarización del alumno. Puede que la primera escolarización no se haya producido en nuestro país (en el caso de los alumnos sin nacionalidad española), por lo que obtenemos datos del país donde se escolarizó la primera vez, que edad que tenía entonces, cuantos años estuvo escolarizado en ese país. Así mismo se recogen datos sobre una posible escolarización en otro país (que no sea el de nacimiento y España), si ha existido algún periodo en que el alumno haya vivido con familiares en su país mientras que sus padres ya habían emigrado. Finalmente en este apartado se interroga si ha existido algún periodo sin escolarización.

La tercera parte del cuestionario, se refiere a la escolarización del alumno en nuestro país. En este caso pueden darse dos realidades, que bien España sea el primer lugar de escolarización o que por el contrario se hayan respondido a las preguntas del apartado anterior, que supone que el alumno ha estado escolarizado en otro país.

Respecto a la escolarización en España se recogen datos sobre la edad del alumno entonces, el curso académico en el que comenzó y el dominio del castellano cuando comenzaron aquí la escolarización. Dominio del castellano referido tanto a la escritura, la lectura, el habla y la comprensión.

Finalmente en este cuestionario se preguntan algunos datos sobre el destino del alumno la primera vez que llegó a España. Se intenta comprobar si Burgos es una ciudad elegida por los inmigrantes para quedarse como primera elección o bien es una ciudad elegida tras el paso por otras ciudades españolas. Así mismo, se preguntan los motivos por los que el alumno llegó a Burgos, si fueron familiares, laborales u otros.

La otra fuente de información que utilizamos para el desarrollo de nuestro estudio, la componen los datos relativos al **centro escolar y a los tutores académicos** de cada uno de los alumnos estudiados.

Dentro de todos estos datos se tienen en cuenta diferentes aspectos organizativos del centro escolar como la titularidad, la ubicación, niveles que se imparten, número de profesores en el centro, la disponibilidad de departamento de orientación...

Así mismo, se tienen en cuenta los datos académicos obtenidos por los alumnos, si han repetido algún curso académico, si recibe apoyo curricular, entre otros.

- Análisis de los datos:

Se realizará una descripción de las variables demográficas (sexo y edad) y socio-culturales de la población inmigrante (lugar de procedencia, adquisición previa del castellano, lengua materna, otros idiomas adquiridos, nivel socio-cultural familiar, años de residencia en España, nivel socio-cultural de la familia, dedicación al ocio y tiempo libre), junto con otras variables descriptoras del centro educativo (titularidad, ubicación) y variables del profesorado (sexo, años de experiencia profesional).

Así mismo, se compararán las variables académicas (resultados académicos y dificultades del aprendizaje) de la población inmigrante con respecto de la población no inmigrante en los centros educativos escogidos para el estudio.

Se analizará igualmente la asociación existente entre las variables socio-demográficas y culturales con el resultado académico (variable dependiente) a través de un test de correlación.

Se utilizará un análisis de regresión, considerando como variable dependiente el rendimiento académico y como variable independiente las características socio-demográficas del alumnado inmigrante junto con las características del centro educativo y del profesorado.

Para el análisis de los datos, se usarán test paramétricos o no paramétricos, según distribución normal o no de los datos. Se establecerá un nivel de significación con una  $p < 0.05$ . Para el análisis de los datos nos valdremos del programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.

#### **4. RELEVANCIA**

El acercamiento a la realidad de los alumnos inmigrantes escolarizados en nuestro sistema educativo puede proporcionarnos un conocimiento a cerca de sus necesidades educativas y su funcionamiento académico dentro del mismo.

Ese conocimiento nos ayudará a mejorar el apoyo y la asistencia educativa al colectivo mediante la planificación de recursos diversos orientados promocionar su integración escolar y social plenas.

#### **5. AGRADECIMIENTOS**

SACYL. Proyecto Biomedicina. Beca Fondo de Investigación Sanitaria. PI 070846. Cofinanciación Europea Desarrollo General.  
Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos y Grupo de Investigación Red-Dis de la misma Universidad.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

AJA, E. CARBONELL, F. COLECTIVO IOÉ. FUNES, J. y VILA, I. (1999): *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.  
BESALÚ COSTA, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.  
CEBOLLA BOADO, H y GONZÁLEZ FERRER, A. (2008): *La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.  
CHECA, F y SORIANO, E. (1999): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icara Editorial  
CIDE (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA) (2000): *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

CIDE (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA) (2003):” *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1991-2002)*. Boletines de temas educativos, 11, (<http://www.mecd.es/cide/boletincide/bol011feb03.pdf>)

CIDE (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA) (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. De 27 de Diciembre de 1978, modificada por reforma de 27 de Agosto de 1992.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Publicaciones.

Ley 18/1990, de 17 de Diciembre, de Reforma del Código Civil en materia de nacionalidad.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Ley Orgánica 8/2000, de 22 de Diciembre, de reforma de la Ley Orgánica de 4/2000, de 11 de Enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

PORTES, A.; APARICIO, R. y HALLER, W. (2009): “*La segunda generación en Madrid: Un estudio longitudinal*”.

Disponible en [http://www.elpaismedia/ultimahora/media/200903/espana/20090302elpepunac\\_1\\_Pes\\_PDF.doc](http://www.elpaismedia/ultimahora/media/200903/espana/20090302elpepunac_1_Pes_PDF.doc)

QUICIOS GARCÍA, M<sup>a</sup> del P. (2005): *Población inmigrante: su integración en la sociedad española. Una visión desde la educación*. Madrid: Pearson Educación.

SANCHEZ FERNÁNDEZ, S y MESA FRANCO, M<sup>a</sup> del C. (1998): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Eirene.

SIGUAN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.

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

Instituto Nacional de Estadística: [www.ine.es](http://www.ine.es) , página Web visitada el día 25 de enero de 2009.

# **IMPACTO DEL CRITERIO DE ORGANIZACIÓN Y UBICACIÓN EN EL AULA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO**

**Vanesa Delgado Benito, Esther Cubo, Vanesa Ausín Villaverde, Sara Sáez Velasco, Fernando Lezcano Barbero, Raquel Casado Muñoz, José Cordero Guevara, José María Trejo Gabriel y Galán, Asunción Martín Santidrián y Jesús Macarrón Vicente**

*Unidad de Investigación del Hospital General Yagüe de Burgos  
Servicio de Neurología del Hospital General Yagüe de Burgos  
Universidad de Burgos  
Gerencia de Atención Primaria de Burgos*

## **1. MARCO TEÓRICO**

En las últimas décadas, los cambios de la sociedad española han generado una mayor diversidad de alumnado en las aulas, lo cual requiere una continua actualización en la organización y distribución tanto del alumnado como del centro educativo en general.

Podemos aproximarnos al concepto de organización siguiendo a Weinert (1987:41) citado por Rodríguez, R (2001:13), el cual la define “*como un conjunto colectivo con límites relativamente fijos e identificables, con una ordenación normativa, un sistema de comunicación y con un sistema de miembros coordinado; este conjunto colectivo está formado por una base relativamente continua dentro de un entorno que le rodea y se dedica a actuaciones y actividades que normalmente tienden a una meta final u objetivo, o una serie de metas finales y objetivos*”.

En el marco teórico de las Ciencias de la Educación, se han desarrollado numerosas investigaciones, cuyo eje principal de estudio ha sido la organización del centro y del aula.

Respecto a la Organización Escolar, podemos encontrar multiplicidad de definiciones y clasificaciones en los diferentes tratados y manuales de educación existentes. Batanaz, L (2003:21), tras varias puntualizaciones, profundiza en el concepto:

*“La Organización Escolar es la rama científica de la Pedagogía que tiene como objeto propio la búsqueda y estructuración sistemática de conocimientos interrelacionados coherentemente entre sí y obtenidos por métodos idóneos sobre la institución escolar, entendida ésta como organización compleja y dinámica, con la doble finalidad de explicar la realidad de la escuela en el contexto social en el que se inscribe y de promover dinamismos racionales de predicción en orden al progreso de la misma, estableciendo principios básicos de acción orientados a la mejora continua de la realidad escolar y de los procesos educativos que tienen lugar en ella”.*

El aula es uno de los espacios clave dentro del centro educativo, en el cual se lleva a cabo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Por ello es importante conocer las posibilidades de organización y distribución, tanto del alumnado como de los materiales educativos, a fin de obtener un mejor aprovechamiento del aula en su conjunto.

Siguiendo a Doménech y Viñas (1997), la organización del aula se caracteriza por ser diferente en cada una de las etapas educativas, por ejemplo, en Educación Infantil se debe hacer especial hincapié en el acceso al aula y a sus recursos de forma globalizada. Sin embargo, en Educación Primaria se buscan nuevos espacios que complementen la interacción del alumnado en el aula y en Educación Secundaria, prevalece el desarrollo de un mayor grado de autonomía para el alumnado, que le sirva como preparación para las futuras etapas educativas no obligatorias.

El presente estudio, trata de investigar las diferentes formas de organización de los espacios y ubicación del alumnado dentro del aula, así como la selección de esta ubicación, bien por parte del alumnado o del profesorado.

El espacio es un recurso que debe ser administrado convenientemente para favorecer las decisiones organizativas y curriculares más adecuadas. El uso adecuado del espacio ayudará a crear un ambiente favorecedor y proporcionará estímulos físicos, sensoriales y psicológicos que facilitarán oportunidades educativas ricas y variadas (Antúñez, S. y Gairín, J.: 1998:169).

Actualmente existen diversas formas de organizar al alumnado, por ejemplo, individualmente o en pequeños agrupamientos (dos o más alumnos/as). Lo que se pretende conocer mediante este estudio es la influencia de la ubicación del alumnado dentro del aula, con el objetivo de conocer su posible asociación con el rendimiento académico.

Antoni, M. (2006:26), considera el rendimiento académico como un *“constructo complejo, que viene determinado por un gran número de variables y sus interrelaciones de diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc.”*

Estudios citados por Blázquez (1993) indican la interrelación existente entre el lugar que ocupan los alumnos en la clase y su rendimiento escolar. Interrelación en el doble sentido, ya que por una parte, los alumnos y alumnas con menos interés tienden a situarse lejos del profesor, y los que están lejos, demuestran tener menos interés. Se observa una mayor participación entre los alumnos y alumnas del centro y de primeras filas.

Hasta nuestro conocimiento, no tenemos constancia de ningún estudio exhaustivo realizado en la provincia de Burgos sobre la organización y ubicación del alumnado en las aulas y su posible relación con el rendimiento académico.

Por todo ello, consideramos que el tema objeto de estudio puede proporcionarnos información objetiva sobre la realidad actual de las aulas, y con todo ello extraer conclusiones que nos permitan mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en aquellos aspectos relacionados directamente con la organización y distribución del alumnado dentro de las aulas.

## 2. OBJETIVOS

- Conocer la distribución del alumnado en las diferentes aulas de centros educativos de Primaria y Secundaria en la provincia de Burgos durante el curso 2008/2009.
- Estudiar cuáles son los criterios seleccionados para organizar la distribución del alumnado en la clase.
- Estudiar si existen diferencias en la organización de la clase entre los diferentes centros (titularidad: *público, concertado*; ubicación: *urbano, rural*; experiencia del profesorado: *de nueva incorporación, profesorado con experiencia...*).
- Analizar si existe relación entre la ubicación del alumno dentro del aula, dificultades de aprendizaje, origen y sus resultados académicos.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Diseño

Estudio comunitario y transversal, de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años (educación obligatoria). Estudio transversal, que se realiza durante el curso 2008/2009 en centros educativos de la provincia de Burgos.

Este estudio ha sido aprobado por el comité ético del Hospital General Yagüe de Burgos y se deriva del “Estudio epidemiológico de prevalencia de los tics en la población infanto-juvenil” y para la participación en el mismo los padres deberán firmar un consentimiento informado. Así mismo, cuenta con el apoyo y codirección de profesores doctores pertenecientes al Grupo de Investigación Red-Dis de la Universidad de Burgos.

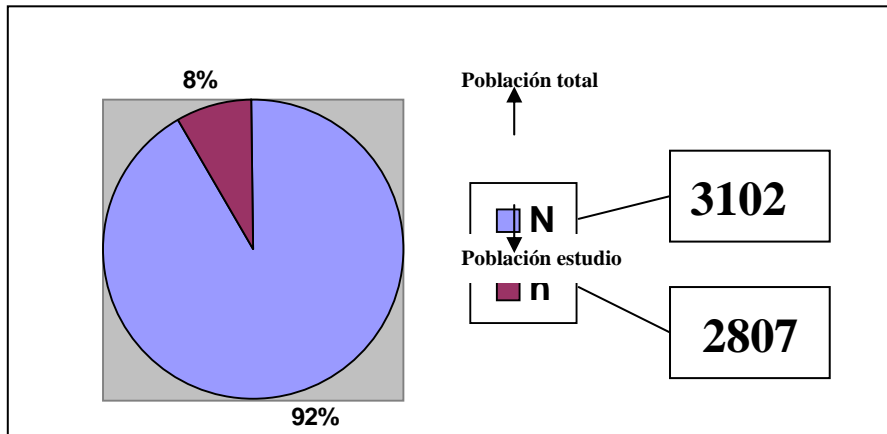
### 3.2. Tamaño muestral y población

Se ha utilizado un tipo de muestreo aleatorio simple y estratificado. Hemos seleccionado este tipo de muestreo porque consideramos que es el más apropiado para obtener representatividad en nuestra muestra poblacional, ya que cualquiera de los individuos de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado.

Siguiendo a León y Montero (1999), citado por Sevillano García, M.L. (2007:196) “*la representatividad se entiende como una propiedad atribuible a la muestra que permite generalizar las características observadas en la muestra a toda la población*”.

La población escolarizada en la provincia de Burgos asciende a 31028 alumnos/as, de los cuales se ha seleccionado un tamaño muestral de aproximadamente el 8% de forma aleatoria. Por lo tanto, el tamaño de la muestra es aproximadamente de 2800 individuos, cuyas edades están comprendidas entre los 6 y los 16 años.

Gráfico I: *Tamaño muestral de la población*



La muestra, está estratificada atendiendo a su localización<sup>1</sup> (urbano/rural), titularidad<sup>2</sup> (público/concertado) y nivel educativo (primaria/secundaria).

Tabla I: *Población / Localidad*

	LOCALIDAD Población	
	URBANO (n)	RURAL (n)
PRIMARIA	931	194
SECUNDARIA	1224	458
<b>TOTAL</b>	<b>2155</b>	<b>652</b>

Gráfico II: *Ámbito de procedencia del alumnado*

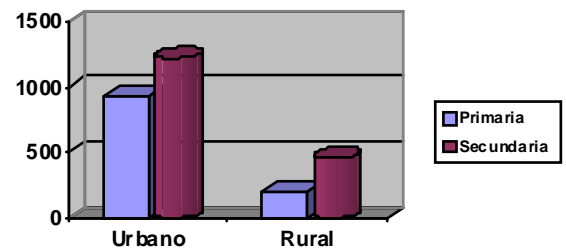
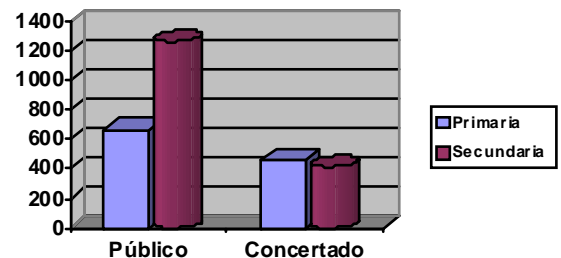


Tabla II: *Población / Titularidad*

	TITULARIDAD Población	
	PÚBLICO (n)	CONCERTADO (n)
PRIMARIA	669	456
SECUNDARIA	1266	416
<b>TOTAL</b>	<b>1935</b>	<b>872</b>

Gráfico III: *Titularidad de los centros educativos*



<sup>1</sup> Ver Tabla I y Gráfico II. Fuente: elaboración propia.

<sup>2</sup> Ver Tabla II y Gráfico III. Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Instrumentos de recogida de información

Las técnicas de recogida de datos que se utilizarán en nuestra investigación son el cuestionario semi-estructurado, administrado al profesorado de cada centro y la observación de la distribución de los alumnos/as en el aula.

El **cuestionario** es el principal instrumento mediante el cual obtendremos los datos, por lo tanto, diseñar correctamente el mismo es primordial para el buen desarrollo del estudio. El tipo de cuestionario diseñado consta de 10 ítems, por lo tanto, podríamos denominarlo cuestionario breve (Sevillano García. M.L. (2007:201). El cuestionario conjuga preguntas de tipo abiertas y cerradas.

Tras elaborar los ítems que componen el cuestionario se realizará una prueba piloto a un grupo de sujetos, con la finalidad de comprobar su funcionamiento y la validez de las respuestas, con la posibilidad de hacer las modificaciones oportunas antes de aplicarlo a la muestra seleccionada

También se utilizará la técnica de la **observación** con la finalidad de completar los datos recogidos a través del cuestionario semi-estructurado al tutor.

La observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad y de los fenómenos de estudio de forma selectiva, en función del objeto de la investigación.

Se utilizará una tabla de registro para contextualizar e interpretar posteriormente los datos que conciernen a nuestro objeto de estudio.

## 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 4.1. Procedimiento

En un primer momento, se enviará una carta informativa a los padres de los alumnos de los centros educativos seleccionados. También se adjuntará un consentimiento informado mediante el cual quedará aprobado su participación en el estudio.

Posteriormente se realizará un cuestionario al profesorado de la muestra de estudio, donde se recogerán datos sobre su experiencia profesional, la organización y distribución del alumnado en el aula, así como datos académicos de los mismos.

Finalmente, se realizarán una serie de observaciones con la finalidad de registrar las diferentes formas de distribución y organización de las aulas.

Los datos recabados en el presente estudio serán sometidos a la Ley de Protección de Datos: Ley Orgánica 15/1999 de 13 de Diciembre.



## 4.2. Análisis de los datos

- Se aplicará un cuestionario estructurado al tutor de cada curso, donde se recogerán: criterios de ubicación del alumno en la clase (según espacios, conducta del alumno, fija versus rotación temporal y aprovechamiento educativo).
- Se realizará un estudio descriptivo de la muestra incluida, con respecto a variables socio demográficas de la población escolar (edad, sexo, curso, nivel socio cultural de la familia), características del profesorado (edad, años de experiencia, localidad y tipo de centro educativo) y características del centro escolar (titularidad y ubicación), usando tabulaciones, donde se incluyen porcentajes de frecuencia, media, desviación estándar, mediana y rango.
- Se efectuarán análisis comparativos y de asociación entre la variable dependiente (rendimiento académico) e independientes (edad, sexo, características del centro, profesorado y criterios de ubicación).
- Basándonos en los diferentes *criterios de distribución* (espacios, rotación temporal) y *temporalidad* (número de cambios y frecuencias), se compararán dichos grupos con grado a resultados académicos obtenidos durante el presente curso.
- También se realizarán análisis relacionales para determinar el grado de asociación entre las diferentes variables (centro escolar, características del alumnado, características del profesorado,...) y el rendimiento académico.
- Para el análisis de los datos se usarán test paramétricos y no paramétricos según conveniencia.
- Por último, se realizarán análisis de regresión para estimar el impacto del criterio de ubicación en el rendimiento académico del alumno, utilizando como variable dependiente el rendimiento académico y como variables predictoras, aquellas variables que hayan resultado ser estadísticamente significativas en el análisis comparativo y correlación anterior.
- Se establecerá un nivel de significación con una  $p < 0.05$ . Para el análisis de los datos se utilizará el programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.

## 5. RELEVANCIA

La Ley Orgánica de Educación, en su Artículo I, hace referencia a los principios de la educación, entre los cuales, cabe destacar aquel que menciona explícitamente: “*el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa*”.

Por ello, el conocimiento de los nuevos sistemas de distribución del alumnado en el aula y los resultados académicos obtenidos por el alumnado permitirá realizar propuestas de mejora más adecuadas a la nueva realidad social de las aulas.

Para confirmar qué tipo de distribución influye en el rendimiento académico, sería necesario hacer posteriormente estudios pilotos y longitudinales.

## 6. AGRADECIMIENTOS

- SACYL. Proyecto Biomedicina. Beca Fondo de Investigación Sanitaria. PI 070846. Cofinanciación Europea Desarrollo General.
- Área Didáctica y organización Escolar de la Universidad de Burgos y Grupo de Investigación RED\_DIS de la misma Universidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTONI, M. (2006): *Estrategias para mejorar el rendimiento académico en los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1998): *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.
- BATANAZ PALOMARES, L (2003): *Organización escolar: bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- BLÁZQUEZ, F. (1993): El espacio y el tiempo en los centros educativos., En M. LORENZO DELGADO y O SAENZ BARRIO (Dir.): *Organización escolar, una perspectiva ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil.
- DOMENECH, J y VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (1999): *Diseño de investigaciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- RODRÍGUEZ SERRANO, R. (2001): *Evolución de la organización escolar y de su objeto de estudio: la escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L., PASCUAL, M.A. y BARTOLOMÉ, D. (2007): *Investigar para innovar en la enseñanza*. Madrid: Pearson Educación.



# **CREACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNA ESCUELA DE FAMILIA**

**Emilio Berrocal de Luna y Beatriz Pedrosa Vico, *Universidad de Granada***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Comenzamos con lo que pueda parecer una obviedad, sin menos cabo de la importancia que tiene, y es que para poder llevar a cabo una “escuela de familia”, es necesaria no sólo la participación de éstas – las familias- sino que el centro escolar y otros profesionales de la educación. No podemos hablar de una educación plena de niños y niñas, sin tener muy presente tanto a la familia como también a la institución escolar. Se trata de dos microsistemas que tienen que trabajar unidos para la consecución de los objetivos propuestos

Todos somos conscientes que el niño desde que nace se ve inmerso en un contexto familiar el cual va a delimitar sus primeros comportamientos, al igual que somos conocedores que una vez que el niño entra en la escuela ésta va a delimitar también su comportamiento, forma de pensar, etc. Son las dos instituciones socializadoras por excelencia, esto quiere decir que dependiendo del trabajo que hagan ambas, el niño irá desarrollándose de una u otra forma. Por tanto si la familia está en un camino totalmente distinto al de la escuela o viceversa, o por si el contrario alguna de estas dos instituciones elude la función educativa a la que se ve obligada el único damnificado será el niño. Por ello vamos a comenzar este trabajo resaltando la relevancia de una comunicación y una influencia entre estos dos contextos que a la vez son tan distintos como semejantes.

Pero esto, que puede parecer evidente en una sociedad democrática, con un sistema educativo moderno -como el nuestro-, o sea, concebir la educación como una labor compartida, tiene algunos aspectos que hay que aclarar antes de seguir avanzando; y es que:

- a) No siempre esto ha sido así,
- b) y segundo, en la actualidad la teoría dista mucho de la práctica.

Haciendo alusión a la necesidad de las relaciones entre familia y escuela, y a que su influencia en la labor educativa hace no mucho tiempo era algo casi disparatado, pasamos a hacer una breve mención de las distintas teorías que muestran tal necesidad:

Según la tesis de Vygotsky (1979)<sup>1</sup>, las personas aprendemos a pensar, hablar... gracias a la interacción con otros de forma sistemática y continuada; de ahí la importancia de los contextos donde el individuo se desarrolla.

Esto es de gran importancia si nos centramos en los dos ámbitos más importantes de desarrollo, Familia y Escuela. La importancia de estos dos microsistemas los resaltó Bronfenbrenner (1987) llamándonos la atención –con su perspectiva ecológica- sobre el hecho de cómo la misma persona pertenece a diferentes sistemas primarios, el niño es a la vez hijo, alumno, hermano, nieto, etc.

Jame Coleman y su Teoría del Capital Social también alude a la importancia mencionada. El término Capital Social empleado por Coleman (1988, 1990) se refiere a los recursos sociales que están a disposición de los niños y que pueden suponer una ayuda para su desarrollo educativo. La relación que se establece entre familia y profesorado tiene una relevancia muy significativa para este estudio.

Se trata de abrir la escuela a la comunidad de forma bidireccional, y es que la escuela ha de participar en la comunidad y la comunidad ha de participar en la escuela, lo que supondrá el establecimiento flexible de redes de acción y proyectos conjuntos. (Berrocal y Sánchez Núñez, 2008; Buendía y Sánchez Núñez 2005).

## **2. BREVE DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO, CRECIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LAS ESCUELA DE FAMILIAS/ ESCUELAS DE PADRES Y MADRES**

Para conocer los orígenes de las escuelas de familia, o históricamente conocidas como escuela de padres, tenemos que detenernos en la Francia de mediados del siglo XX y, en concreto, a 1928 con *M. Vérine* que, fiel a los principios de la escuela nueva, intentó conciliar los principios antiguos de la autoridad paterna con las ideas de autonomía del niño dando origen así a la “Escuela de padres y educadores de París” en unión con una famosa revista llamada “L’ École des Parents” (Fernández-Sarramona, 1977); el lema de dicha escuela se reflejaba bajo estos tres términos «Unirse. Instruirse. Servir». De esta forma se crea un organismo donde se pretende favorecer y facilitar la comunicación, el intercambio de experiencias y conocimientos de aquellas personas que estaban interesadas en la educación y el crecimiento de los niños y niñas.

Esta primera Escuela de Padres, francesa, estaba compuesta tanto por padres y madres como por educadores y otros especialistas en infancia y educación. Uno de sus principios, el que da sentido a toda esta “aventura” es el de *todos poseemos una serie de conocimientos valiosos para los demás*.

Si nos centramos en los orígenes de la Escuela de Familia en España, tenemos que remitirnos a la escuela de padres creada por Vérine debido a su significativa influencia en la creación y el desarrollo de las escuelas de padres de nuestro país (Otero, 1990). La necesidad de aportar ayuda a los padres para situarlos en mejores condiciones de asumir la función educativa se deriva de que la escuela en particular no deja de poner en evidencia los fracasos de la educación familiar (Tavoillot, 1982, p. 263). Y es que al igual que Francia, España compartía la preocupación por la educación de sus menores, por ello se fijan miradas en aquella primera escuela francesa y se toma como referencia para comenzar con un proyecto

---

<sup>1</sup> Se centra en cómo la capacidad de hablar y de comunicarnos, de establecer vínculos afectivos con otros, de pensar, de utilizar sistemas simbólicos son los que realmente nos caracterizan como personas y no son un producto directo de la maduración.

que poco a poco comenzaría a brotar basándose en la comunicación de padres, madres y profesionales de la educación.

Desde estas primeras manifestaciones de las Escuelas de Padres, las actividades formativas dirigidas a sus participantes han proliferado en numerosos lugares y han adoptado formas muy variadas. En concreto en España se han desarrollado por diversos conductos: centros oficiales, instituciones privadas, organizaciones psicológicas, etc.

### 3. DISTINTOS CONCEPTOS DE ESCUELAS DE FAMILIA/ESCUELAS DE PADRES Y MADRES

Una vez hecha esta definición y descripción, grosso modo, vamos a citar las distintas clasificaciones que a lo largo de la historia han tenido y tienen las Escuelas de Familia/ Escuelas de Padres y Madres; como las de Velázquez y Loscertales (1987), que afirman que en España existen tres modelos de escuelas de padres/madres, que se catalogan según sus objetivos: Modelo Informativo, el Modelo Instructivo y el Modelo Social.

Al igual que estos autores, hay una amplia bibliografía sobre formación de familias (estudios de investigación, descripciones de programas, informes de evaluación) como lo demuestra la cantidad de trabajos que se recogen, por ejemplo, en el Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC). Citamos algunas a continuación.

Cataldo (1991, p.96), atendiendo a las *áreas de contenido* de los programas para la paternidad, diferencia los siguientes: a) Propuestas informativas, b) Propuestas conductuales, c) Propuestas centradas en la personalidad y la salud mental.

También se las ha clasificado en función del *tipo de padres y necesidades/problemas* que se intentan cubrir, diferenciando los siguientes tipos: a) Programas destinados a los padres de hijos con deficiencias psíquicas, físicas o sensoriales, b) Programas destinados a padres con niños/adolescentes difíciles, c) Programas destinados a padres en dificultades personales o sociales y d) Programas preventivos. E incluso atendiendo al alcance social, grado de institucionalización y participación de las familias y sus hijos en los siguientes tipos (Vila, 1997:505): a) Programas destinados a la formación general de los padres, b) Programas instruccionales dirigidos a padres, c) Programas dirigidos a conseguir una mayor implicación de las familias y los educadores en el proceso educativo de los niños, d) Servicios dirigidos al desarrollo de capacidades infantiles y de competencias educativas en las familias.

Como hemos podido observar las escuelas de familia han evolucionado, se pasa de las sesiones magistrales a la participación y colaboración de todos los miembros, la reflexión, y el enriquecimiento mutuo junto con la ayuda de algunos expertos es la línea base que caracteriza hoy en día a este tipo de escuelas. En otras palabras *invitar a la reflexión sobre ambientes familiares y educativos para que se puedan extraer las conclusiones necesarias y tomar decisiones oportunas* (Loscertales, 1988, p.70). Y es que estas escuelas tienen un doble reto. Suponen introducir, tanto en el mundo de la escuela como en el de las familias un elemento dinámico, nuevo, con gran vitalidad y poder de transformación para ambas realidades, incluyendo una ruptura de las fronteras artificiales que entre ambas instituciones se encuentran establecidas (Domingo, 1995).

Antes de pasar a la parte empírica de este trabajo, decir que la experiencia piloto que a continuación mostramos se ha enmarcado bajo los parámetros de una Escuela de Familia abierta a las dos principales instituciones educadoras, familia y escuela, y es que al igual que Domingo (1995) entendemos estas experiencias como algo necesario y enriquecedor para toda la comunidad educativa.

#### 4. EXPERIENCIA PILOTO EN UN CENTRO DE SECUNDARIA

Esta experiencia se llevó a cabo en el Instituto de Educación Secundaria “Cerro de los Infantes” de Pinos Puente, pueblo de la Provincia de Granada. Se trata del único centro de enseñanza secundaria de la localidad por lo que recibe al alumnado de pueblos de los alrededores. Tiene aproximadamente 750 alumnos y alumnas de gran diversidad social y cultural, con un 25% de población de etnia gitana.

Una vez conocida la población y las demandas del centro, gracias a encuentros previos con el equipo directivo, nos marcamos un objetivo general, que desglosamos en tres específicos, con el fin de alcanzar unos resultados, ya fuesen positivos o negativos.

##### Objetivo general:

Mejorar las relaciones entre familia y escuela así como la formación permanente de familias y profesores en los temas más relevantes relacionados con el niño, hijo/a, alumno/a.

##### Objetivos específicos:

- Conocer las necesidades de los padres, madres y centro educativo en sus relaciones con hijos/alumnos familia- escuela.
- Diseñar y desarrollar la escuela de familia para dar respuesta a las necesidades planteadas.
- Describir y evaluar dicha escuela de familia.

**Población:** Comunidad educativa del IES “Cerro de los Infantes”.

**Muestra:** Teniendo en cuenta la participación, variable, de los asistentes a la Escuela de Familia, presentamos la muestra según las sesiones llevadas a cabo.

SESION	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	QUINTA	SEXTA
<b>MUESTRA</b>	- Director. - 5 profesoras. - 1 profesor. - 5 madres. - 2 padres.	- Director. - 1 J. Estudios - 3 profesoras. - 1 profesor. - 6madres. - 2 padres.	- Director. - 2 J. Estudios - 5 profesoras. - 2 profesores. - 6 madres. - 4 representantes ONG y asociación.	- Director. - 2 profesoras. - 1 profesor. - 6madres. - 1 padre.	- Director. - 1 profesor. - 5 madres. - 1 padre.	- Director. - 2 J. Estudios - 1 profesora. - 1 profesor. - 3 madres. - 1 padre
<b>FECHAS</b>	15/1/2008	5/02/2008	12/02/2008	19/02/2008	11/04/2008	25/04/2008

##### Metodología:

La metodología que desarrollamos en cada una de las sesiones se caracterizó por un trabajo cooperativo y colaborativo mediante dinámicas de grupo, Role Playing, grupos de discusión, vídeos, análisis, en grupo, de experiencias reales, etc.

##### Temporalización y temáticas:

En esta experiencia, hemos seguido distintas aportaciones, Brunet y Negro (1985), Ricoy y Feliz (2002) entre otras, las cuales aportan una idea de temporalización donde las escuelas de familia tienen que estar regidas por la continuidad y estabilidad en el tiempo, es decir, reuniones semanales o quincenales de no más de dos horas de duración y bajo un horario fijo, acordado por todos los participantes. Del mismo modo la temática ha de

acordarse bajo el consenso de toda la comunidad y atendiendo a la importancia y viabilidad de la misma.

El organigrama y resumen de temáticas de las sesiones es el siguiente:

SESION	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	QUINTA	SEXTA
<b>TEMAS</b>	Presentación y consenso sobre temáticas y metodología	Autoridad y no autoritarismo, principios de autoridad y relaciones familiares. Derechos y deberes.	Comunicación centro familia. Convivencia. (En esta sesión la asistencia del profesorado será necesaria).	Modelos de agresividad, cómo se genera la agresividad, entre iguales, en la familia y escuela, etc.	Discriminación y empatía. Escucha activa. Comunicación eficaz.	Técnicas de estudio, salidas profesionales y formativas. Evaluación de la escuela de familia.
<b>FECHAS</b>	15/1/2008	5/02/2008	12/02/2008	19/02/2008	11/04/2008	25/04/2008

### **Evaluación:**

Esta Escuela de Familia se creó para favorecer las relaciones entre familia y escuela, como objetivo general, pero para comprobar si las líneas de actuación, temáticas, regularidad, etc. han sido las idóneas se han de evaluar dichos aspectos con los participantes de las experiencias, con el fin de mantener las aportaciones positivas resaltadas y mejorar, ahondar y estudiar los aspectos negativos o dificultosos.

Para poder obtener esta información tuvimos que construir un pequeño cuestionario, uno orientado al equipo directivo y profesorado y otro para padres y madres. Estos cuestionarios pretendían recoger información sobre:

#### ***Cuestionario Profesorado:***

Se elaboraron dos bloques:

Uno referente a datos descriptivos de los profesores/as: Cargo (profesor/a, director, jefes/as de estudios) y Sexo.

Y un segundo bloque que constaba de tres cuestiones:

P1. La participación de las familias ha sido todo lo satisfactoria que usted esperaba.

P2. Las distintas sesiones llevadas a cabo han favorecido las relaciones entre familia y escuela.

P3. Las sesiones trabajadas han cubierto sus expectativas.

#### ***Cuestionario Madres y Padres:***

Como variables a tener en cuenta recogimos: el sexo, número de hijos/as, edades de éstos/as, y si eran miembros de la AMPA.

Las preguntas realizadas fueron dos:

P1. Cree que el número de sesiones ha sido el adecuado.

P2. La duración de las mismas han sido adecuadas.

De estos cuestionarios obtuvimos, información muy relevante: de las variables independientes, destacar como la mayoría de las participantes eran madres y de la Asociación de Madres Padres y Alumnos. Con respecto a las preguntas decir que obtuvimos unas respuestas muy positivas exceptuando una cuestión realizada al profesorado, "La participación de las familias ha sido todo lo satisfactoria que usted esperaba", donde demandaron la falta de implicación de las familias en las distintas sesiones de la Escuela de Familia.

Para completar la información de estos cuestionarios se llevaron a cabo dos grupos de discusión, una con el equipo directivo y otra con las familias, donde se plantearon distintas cuestiones a debate y de las cuales surgieron distintas concepciones y aportaciones.



### **Análisis de datos:**

A continuación vamos a mostrar aquellos datos más significativos:

#### **Equipo directivo y profesorado del centro:**

1. Aspectos positivos y negativos de la escuela de familia.

*Los aspectos positivos destacados fueron:*

- Mejora de las relaciones entre familia y escuela.
- Temas trabajados: fueron valorado de gran interés para la comunidad educativa.
- Establecimiento de un clima de convivencia positivo.
- Buena relación entre padres, profesores y formadores.

*Puntos negativos:* No obtuvimos ninguno.

2. Papel de los colaboradores:

- En este apartado hablamos de metodología utilizada, posibilidades de participación, por parte de los participantes, preparación de las sesiones y grado de implicación. En cada uno de estos puntos hubo un acuerdo unánime en responder de forma muy positiva y es que profesores y equipo directivo coincidían en que éste ámbito había cubierto sus expectativas.

3. Puntos fuertes y puntos débiles de a experiencia.

*Puntos Fuertes:*

- Mejora de las relaciones entre familia y escuela.
- Los temas tratados han sido de gran interés para la comunidad educativa.
- Se han producido unas relaciones entre familia escuela y ponentes muy positiva.

*Puntos Débiles:*

- La baja participación de las familias.
- La diversidad de padres en las distintas sesiones, no ha habido una constancia.

#### **Grupo de Padres y Madres:**

1. Papel de los colaboradores:

En este apartado se habló sobre las temáticas, si éstas habían cumplido sus expectativas y si habían sido las adecuadas, los participantes manifestaron de forma unánime que todas las sesiones habían tratado algún tema que era relevante para su vida familiar y para la educación de sus hijos. Dentro de este apartado también se hizo referencia a la metodología llevada a cabo, los participantes la catalogaron como muy dinámica y enriquecedora, resaltando de forma general los Role Playing y la reflexión en pequeños grupos.

2. Valoración de las diferentes sesiones:

Aquí se desglosaron las distintas sesiones y se habló de cada una de ellas, en lo referente a formación, interés de las temáticas trabajadas, etc. También en éste punto obtuvimos de forma unánime una respuesta muy positiva.

3. Las aportaciones de la Escuela de Familia en su vida cotidiana:

En este apartado lo que pretendíamos es que, de forma genérica, nos dijeran que les había aportado la escuela de familia, sobre este tema hubo una respuesta general “nos ha ayudado a ayudar a nuestros hijos en

muchos temas” y es que todos coincidieron, que gracias a las sesiones podían ayudar más y mejor a sus hijos.

4. Puntos Fuertes o Débiles:

*Puntos Fuertes:*

- El poder expresarse.
- Lo provecho de las sesiones para su vida diaria.
- La cantidad de información recibida sobre temas referidos a sus hijos.

*Puntos Débiles:*

- Algunos de los padres aportaban datos para ellos erróneos.
- Las interrupciones en varias ocasiones.
- Que no hubiese más sesiones.

## 5. CONCLUSIONES

Tras la evaluación, y haciendo un repaso de esta experiencia, podríamos señalar como aspectos positivos y negativos:

**Aspectos positivos:**

- La escuela de padres se ha ajustado a las necesidades de sus participantes, gracias a la primera sesión llevada a cabo en las que éstas fueron especificadas.
- La dinámica de las sesiones, al ser adaptadas a la población receptora, ha facilitado la adquisición de conocimiento por parte de los participantes así como la reflexión y comunicación entre familia y escuela, generando conocimiento de forma grupal.
- La actitud de los coordinadores, abierta y conciliadora, ha permitido que los protagonistas fueran, en todo momento, los padres y madres de los alumnos y el personal del centro.
- Las instalaciones, ubicadas dentro del instituto, han facilitado la comunicación entre familia y la escuela.

**Aspectos negativos:**

- La baja tasa de participación ha dificultado el desarrollo de algunas de las sesiones.
- La irregularidad en la asistencia, de las familias, ha generado cierta desconexión entre los temas trabajados.
- La existencia de escollos en los canales de comunicación entre familia y escuela –los alumnos rara vez anunciaban, a tiempo, a sus padres las fechas de las sesiones- ha supuesto la mayor debilidad de esta experiencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERROCAL, E. SÁNCHEZ NÚÑEZ, C. (2008). Interacción Familia y Escuela en contextos multiculturales: una visión desde el campo de la mediación, en *Educación Psicosocial y Atención a la Diversidad, CIVE*. Illes Balears: Consellería d'Educació i Cultura.
- BROFENBRENNER, U (1987.). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1985). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Madrid. SAN PIO X.

- BUENDÍA, L y SÁNCHEZ NÚÑEZ, C. (2005). Las ATALs en Granada: Percepción del alumnado. En *I Congreso Internacional de Educación Intercultural e Inmigración. Universidad de Córdoba*.
- CATALDO, CH. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenido para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid. Visor.
- COLEMAN, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement). p. 95- 120.
- COLEMAN, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Beknap Press.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (1995). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº. 24. (p. 183-192).
- FERNÁNDEZ-SARRAMONA (1977). *Aspectos diferenciales de la educación*. Barcelona. Ceac.
- LOSCERTALES, F. (1988). Las escuelas de padres. Un enfoque participativo. En R, Pascual. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea.
- OTERO, O.F. (1990). Orientación familiar y orientadores familiares. En V. García Hoz (Dir.), *La educación personalizada en la familia (Tratado de Educación Personalizada nº 7)* (p. 349-373). Madrid: Rialp.
- RICOY M.C y FELIZ, M. (2002). Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres. *Educación*. XXI. (p. 171- 196).
- TAVOILLOT, H. (1982). Educación familiar y educación escolar. En G. Avancini, *La pedagogía en el siglo XX* (p. 263-273). 3ª ed. Narcea, Madrid.
- VILA, I. (1997). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- VELÁZQUEZ, M. y LOSCERTALES, F. (1987). *Escuela de padres*. Sevilla. Alfar.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

# **ESTUDIO EXPLORATIVO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ALUMNOS/AS QUE PRESENTAN DIFICULTADES CONDUCTUALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

**M<sup>a</sup> Mercedes Bisquert Martinez, *Universidad de Valencia***

## **1. INTRODUCCION**

Después de cinco años formando parte del Departamento de Orientación del Centro educativo E.P. LA SALLE de Paterna (Valencia), en la Etapa de Educación Primaria e interviniendo con alumnos/as con necesidades educativas especial, me planteé colaborar desde la psicopedagogía ante un tema de actual interés: búsqueda de alternativas de intervención en las dificultades conductuales que presentan algunos alumnos/as.

Partimos de que la mayoría de los problemas de conducta que presentan los alumnos/as en el aula posiblemente pueden ser debidos a desajustes del medio escolar, social e incluso familiar. Los fenómenos corrientemente interpretados como problemas de conducta tienen en común que demuestran el predominio de la acción sobre el pensamiento. A la hora de analizarlos y de buscar sus soluciones un abordaje certero radica en la lectura y el análisis del contexto específico en el que se producen, por lo tanto centrando la mirada no solo en lo que se ve, la acción, sino en lo que se encuentra detrás. (Mazza, Diana. 2000). Todo tipo de conflicto y de comportamiento se configura en cierto contexto bajo cierta interacción que lo conforma, por lo cual en el ámbito educativo merecen ser abordados institucionalmente (Departamento de orientación, equipo directivo y docentes) para su procesamiento y búsqueda de respuestas. Pero sin olvidar los miembros del ámbito familiar: padre, madre y/o tutores legales.

Hasta el momento, aún interviniendo con estos alumnos/as con programas de modificación de conducta, interviniendo con los padres (orientaciones para casa, seguimiento...), con los profesores (orientaciones, registros,..), e incluso con equipos multidisciplinares para fomentar una adecuada medicación, no logramos conseguir objetivos

como: que puedan cumplir las normas básicas de convivencia en las aulas y permitir un ambiente de trabajo favorecedor del ritmo de enseñanza – aprendizaje del grupo y de uno mismo.

Tras una revisión de estudios recientes sobre técnicas de relajación en los desórdenes conductuales y emocionales ((Eppley y col. 1998), (Lehrer y col. 1994), (Fried, 1993), (Leher y Woolfolk, 1993) y (Corrington, 1992)), llegué a concluir que a mis intervenciones psicopedagógicas en la escuela debía acompañarlas de alguna técnica de relajación. Para su puesta en marcha, he contado con la colaboración de mi compañera Lucía García Robledo, profesora que ha estado formada en la Terapia del Reencuentro y que ha sido quien se ha encargado de llevar a cabo las sesiones de relajación- respiración en la escuela, adaptando dicho método de relajación a los niños y al ámbito educativo. Por tanto el programa de intervención con alumnos que presentan dificultades conductuales ha combinado la intervención psicopedagógica con un programa de relajación- respiración en la escuela. Todo ello con el fin de colaborar en la tarea del tutor /a en promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno/a como persona, orientándole para utilizar sus potencialidades y habilidades en pro de la construcción de un proyecto de vida personal.

Desde la psicopedagogía, se ha trabajado con el alumno tanto individualmente como en grupos reducidos (educación emocional, habilidades sociales, resolución de problemas interpersonales, autocontrol, entrenamiento en actitudes, valores y normas...). El programa de relajación- respiración en la escuela, ha tenido como objetivo principal promover la educación y salud integral en la escuela, favoreciendo las relaciones de “buen trato” con ellos mismos y con los demás, familiarizándoles con el nuevo lenguaje y dotándoles de herramientas de autoayuda. La puesta en marcha de la combinación de ambas con un protocolo de actuación previamente establecido, nos ha dado la base del estudio que se presenta a continuación.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivos de la investigación**

Objetivo principal:

- Disponer de una primera aproximación evaluativa acerca de los elementos que integran el programa de intervención, con la finalidad de poder derivar hipótesis de mejora del mismo.

Objetivos específicos:

- Evaluar los resultados de las sesiones de relajación realizadas dentro del horario lectivo con los alumnos.
- Evaluar las acciones con padres. (sesión formativa en el Primer Trimestre, sesión práctica con los padres-madres en el Segundo Trimestre y sesión práctica padres-madres e hijos en el Tercer Trimestre).

### **2.2. Procedimiento**

Se trata de un estudio exploratorio cualitativo basado en un enfoque estudio de casos. A partir de la recopilación de datos mediante cuestionarios, entrevistas tanto con padres como profesores y observación natural, intento analizar el impacto que se ha producido en los chavales la formación recibida en relajación.

Para ello realizar una síntesis individual de cada uno de los casos, diferenciando en cada uno de ellos dos apartados:

- Datos significativos de su anamnesis. Con la finalidad de introducir las peculiaridades y realidades de cada uno de los alumnos.
- Síntesis de la recopilación de información, mediante cuestionarios, entrevistas y observación natural. Resumen progresivo de la información obtenida por diferentes fuentes con la finalidad de observar características, implicación y evolución del alumno.

A continuación, realizo una síntesis de la evolución grupal y una síntesis de las sesiones realizadas con los padres.

### **2.3. Participantes**

A lo largo del curso 07-08, se ha trabajado con un total de 23 alumnos, todos ellos de Educación Primaria, distribuidos desde 3º a 6º de Primaria (8-12 años). Comentar, a modo de observación, que toda la población con la que hemos trabajado ha sido masculina, pero no porque ese fuera nuestro objetivo de trabajo, sino porque no se han realizado peticiones de intervención con alumnas. Las sesiones de relajación se han impartido distribuyendo a todo el alumnado en un total de 6 grupos.

### **2.4. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados han sido: a) Cuestionario de solicitud para formar parte del grupo de conducta y/o relajación. b) Documento de firma de conformidad de los padres, c) Cuestionario de recogida de información para padres de inicio de curso. d) Cuadro comparativo de recogida de información de principio de curso, tanto por parte de los padres, como de los tutores/as. e) Cuadro de evolución de los alumnos por trimestre. f) Anamnesis de los alumnos. g) Actas de las reuniones con la profesora de relajación- respiración. h) Registro de las sesiones realizadas por grupos a lo largo del curso. i) Cuestionario de recogida de información de final de curso para tutores. j) Cuestionario de recogida de información de final de curso para padres. k) Cuadro comparativo de recogida de información de los cuestionarios de final de curso, y l) Cuadro comparativo datos padres profesores final de curso.

## **3. RESULTADOS**

Tras llevar a la práctica el programa, evalúo todos los procesos de intervención, analizando de cada uno de ellos aspectos modificables (áreas de mejora) y/o aspectos que han demostrado funcionalidad (puntos fuertes). A continuación se detallan dichos aspectos, especificando anteriormente la intervención correspondiente.

### **Puntos fuertes:**

El tutor/a debe cumplimentar un cuestionario con los datos del alumno/a, para solicitar que pueda formar parte del grupo de modificación de conducta y de relajación-respiración.

- De esta actuación, se considera punto fuerte, que el tutor deba rellenar de forma oficial dicho documento, ya que de este modo el tutor/a se implica en recopilar información del alumno y en coordinarse con los responsables del mismo.

Entrevista individual del psicopedago/a con el alumno/a.

- Al realizar la entrevista individual, se extraen datos muy significativos para la evaluación psicopedagógica y se toma contacto con el niño. Lo cual favorece las siguientes intervenciones.

Entrevista con el tutor/a.

- Se comparte la información y se acuerdan pautas de actuación comunes y/o complementarias.
- Se observa una reducción del nivel de estrés del profesorado. Por sentirse acompañado en su labor docente, tanto con el trato directo con el niño, como con la familia.

Informar a la responsable de relajación.

- Se considera imprescindible para comenzar a intervenir con el alumno tanto por parte de la profesora de respiración- relajación como de la psicopedagoga, compartir toda la información confidencial del mismo.

Formar los grupos con los alumnos/as propuestos.

- Se valora de forma positiva que los alumnos se agrupen por afinidades y no por otros criterios, como formar parte del mismo grupo- clase, estar en el mismo nivel educativo...

Se informa al padre, madre y/o tutores legales de las medidas tomadas y se les orienta.

- Consideramos, que solo por el hecho de ser conocedores de nuestra implicación con los chavales, prestan mayor atención al programa.
- Las sesiones formativas e informativas con los padres se valoran muy positivamente.
- Los padres agradecen dicha actividad, ya que los niños generalizan lo aprendido a otros ambientes.

Intervención.

- Las intervenciones realizadas en el centro dentro del horario lectivo por parte de las responsables del programa.
- El uso de las pegatinas (asociación de ideas y refuerzo positivo), ha ayudado mucho a la generalización de lo aprendido.

Evaluación.

- Es muy favorable, el hecho de realizar una evaluación trimestral de cada uno de nuestros alumnos por parte de la profesora de respiración- relajación y psicopedagoga, complementándola con la información obtenidas mediante la observación, reuniones realizadas y cuestionarios entregados por tutores/as y madres- padres.
- La evolución positiva del alumnado. Tras la evaluación final, se observa que las conductas valoradas como susceptibles de modificación, han ido remitiendo y en alguno de los casos se han extinguido.

### **Áreas de mejora:**

El tutor/a debe cumplimentar un cuestionario con los datos del alumno/a, para solicitar que pueda formar parte del grupo de modificación de conducta y de relajación-respiración.

- Se deberían revisar los cuestionarios de recogida de datos, de tal forma que facilitara un estudio cuantitativo de la información que en ellos se recoge.

Comprobado que los profesores/as solo rellenan las primeras preguntas, se proponen dos alternativas: a) Reducir el número de preguntas. b) Que desde Jefatura de Estudios se le asigne una hora lectiva durante el primer trimestre para realizar esta labor.

Distribuir las sesiones semanales.

- Sería positivo, ampliar el horario de dedicación de la profesora de respiración-relajación.

Se informa al padre, madre y/o tutores legales de las medidas tomadas y se les orienta.

- Aunque el sistema de motivación para fomentar la participación de los padres ha sido bastante positiva, considero que se debería informar a todos los padres de Educación Primaria desde Dirección Técnica en la Sesión informativa de principio de curso de los objetivos del programa, aprovechando que esta ocasión es la única que acuden un 90% de padres. Motivar a los padres a participar en el programa, ya en un 100% han asistido las madres. Solo en la primera reunión de principio de curso acudieron juntos un padre y una madre.

Intervención. (De todos los agentes de cambio: padres, profesores, profesora de relajación y orientadora).

- La mayor dificultad encontrada ha sido el llevar a cabo por parte de profesores y padres- madres las actuaciones complementaban las actuaciones del Programa de Mejora de Conducta.

Como consecuencia de la presente evaluación, propongo estudiar la siguiente hipótesis: para que el alumno pueda formar parte del grupo de conducta y de respiración-relajación el tutor/a y/o padre- madre debe comprometerse (por escrito) a intentar llevar a cabo el aula las orientaciones dadas por la psicopedagoga. Además:

- Debería estudiarse la posibilidad de crear un plan de formación al profesorado en estas técnicas, con la finalidad de concienciarles y poder ayudar mejor al alumnado en situaciones difíciles.
- Realizar al menos dos reuniones multidisciplinares al año, con los padres- madres, tutor/a, profesora de respiración- relajación y orientadora. Con la finalidad de unificar pautas y criterios de actuación.

Evaluación.

- Revisar los cuestionarios, reduciendo las cuestiones y con el objetivo de poder realizar un estudio cuantitativo de los resultados del mismo.

#### 4. CONCLUSIÓN

En la sociedad actual sentimos, cada vez más, la necesidad de incorporar a la educación aquellos conocimientos que mejoren nuestra calidad de vida. Recordemos, por ejemplo, la efectividad de los métodos de relajación para reducir la hiperactividad en los niños, que es un hecho repetidamente probado. Los niños tienen una gran capacidad de adquisición de habilidades de relajación y son más fácilmente sugestionables que los adultos (Carey, 1986; Goleman, 1997).

Pues bien, después de haber realizado el estudio exhaustivo y de haber podido experimentar con los alumnos los cambios obtenidos, puedo asegurar que sí se obtienen resultados, sí es útil y sí es positivo complementar la intervención psicopedagógica de alumnos con dificultades conductuales con técnicas de respiración y relajación en la escuela.

Además, con este enfoque de trabajo, se han visto avances tanto en niños conductuales como emocionales.

En cuanto al ámbito educativo, se observa una mejora en el clima en el aula, favoreciendo el proceso de enseñanza- aprendizaje tanto a nivel individual como grupal, disminuyendo a su vez la ansiedad en el profesorado.

En el ámbito familiar se han producido cambios notables, al mejorar el comportamiento y estado emocional del niño, mejora el clima familiar.

Por todo, mi intención es difundir este trabajo que tantas satisfacciones me ha aportado.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AMUTIO KAREAGA, A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre la relajación*. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- ARNÁIZ, P. (1995). *Integración, segregación e inclusión*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad
- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (Coords.). (1996). *10 años de integración en España*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ARNÁIZ, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. *Siglo Cero*. 27(2), 25-34.
- AUBREY J., Y. (1975). *Terapia del comportamiento*. México. Trillas.
- BADIA, M. (29-Nov- 2004). “La salud mental en el aula. Abordaje psicosocial de problemas conductuales”. *Rev. Educación social*. N°3.
- BISQUERRA ALZINA R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- BISQUERT MARTINEZ M, GARCÍA ROBLEDO L. (2007). *Puntos clave en la intervención psicológica dentro del campo educativo*. Barcelona. ISEP.
- BERISCO GÓMEZ- ESCALONIA, A. y otros. (2003). 1. *Estrategias cognitivas para sentirse bien. Cuadernos de terapia cognitivo- conductual*. Madrid. EOS.
- BONALS, J., SANCHEZ-CANO (coords.). (2007). *Manual del asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Grao.
- CARRIÓN, J.J. (1999). *Integración y escuela para todos. Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Inédita. Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- CAUTELA, J.R., GRODEN, J. (1985). *Técnicas de relajación (Manual práctico para adultos, niños y educación especial)*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- DAVIS M, M. y ESHELMAN, E.R. (1985) *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- FONTANA, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid. Ed. Santillana.
- GARCÍA y MAGAZ, (1997). *Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales*. Madrid. (ESCEPI)
- GARCÍA-TRUJILLO, M.R, DE RIVERA, J.L. (1992). *Cambios fisiológicos durante los ejercicios de meditación y relajación profunda*. Ed. Psiquis; 13 (6-7): 279-286.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, J.K. (1992). *Procedimientos de relajación*. Madrid. Editorial EOS.
- GRAS BERNABEU, Y. (2003) “Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as del colegio San José de Elche”. Plà d’actuació del Psicopedagog 2003.
- HERRERO LOZANO, E. (1998). *Entrenamiento en Relajación Creativa*. Herederos del autor. Madrid.
- KORINDFELD, D. (2003). “La escuela y sus problemas de conducta”. Novedades educativas.
- MONJAS (1999) *Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social*. Madrid. PEHIS.
- MONEREO C. y SOLER C. (coord.). (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza.
- PAGÉS I BERGÉS, E. y RENÉ I TEUÑÉ, A. (2008). *Com ser docent i no deixar-hi la pell. Tècniques de concentració i relaxació a l’aula*. Barcelona. Grao.
- RIART I VENDRELL, J. (2007). *Puntos clave en la intervención psicológica dentro del campo educativo*. Ed. Isep. Barcelona.
- SALVADOR, F. y PELEGRINA, M. (1993). *El mètode científic en psicologia*. Barcelona. Biblioteca universitària. Enciclopèdia Catalana Universitat Ramon Llull.

SÁNCHEZ, A. (2000). *Educación Especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

SANZ, F. (2007). *Psicoerotismo femenino y masculino*. Barcelona. Kairós.

SEGURA, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

STAINBACK, S y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.

TRIANES, M.V. (1996). *Programa de Educación social y afectiva*. Madrid. CEPE.

TRIANES M.V. (2002). *Niños con Estrés, como evitarlo, como tratarlo*. Madrid. Editorial Alfaomega.

VAELLO ORTS, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana.

VALLEJO RUILOBA, J. (1998). *Introducción a la psicopatología y psiquiatría*. Ed. Masson. Barcelona.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1999). *Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional (I, II, III Y IV)*. Ed. EOS.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1999). *Programa de solución de conflictos interpersonales (I, II y III)*. Ed. EOS.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1997). *Autocontrol. Entrenamiento en actitudes, valores y normas. Educación para la convivencia escolar. (1º,2º y 3º Ciclo de Primaria)*. Ed. Marfil.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1998). *Habilidades sociales. (Primaria)*. Ed. Marfil.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1998). *Modificación de la conducta. Instrumentos conductuales*. Ed. Marfil.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1999). *Habilidades sociales. (1º,2º 3º Ciclo de Primaria)*. Ed. Marfil.

VERDUGO (1997). *Programa de Habilidades Sociales*. Madrid. CEPE.



# **DOCENCIA UNIVERSITARIA B-LEARNING, ATENDIENDO AL EEES, TENIENDO EN CUENTA LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO MEDIANTE UN LCMS**

**José Clares López, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La metodología de enseñanza que planteamos, está centrada en el propio alumno (McCombs y Whisler, 1997). Este tiene un proceso de aprendizaje activo, participa del propio proceso, usa sus propias estrategias de aprendizaje, aprende a su propio ritmo, es el centro de su propio proceso de aprendizaje consiguiendo así una motivación más intrínseca y duradera.

Por otro lado, también se intenta adaptarse a la forma de aprender atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (National Center for Research on Teacher Learning, 1999). Con ello se favorece el proceso de aprendizaje del sujeto.

Pretendemos también usar las TIC dentro de la metodología didáctica, especialmente el uso de Internet. Las ventajas que podemos tener al utilizar internet en la instrucción son que se dispone de una comunicación sincrónica y asincrónica, se pueden crear comunidades de aprendizaje y grupos colaborativas, se tiene acceso a bases de datos remotas, se tiene una información actualizada, se puede hacer un seguimiento de tipo académico y administrativo del alumnado; mientras que tiene sus dificultades como pueden ser la necesidad de una

conexión a Internet, que a veces es problemático, la velocidad de acceso influye en el despliegue de la información, para publicar la información es necesario contar con un espacio en un servidor (Enríquez, 2004), aunque este problema hoy es mínimo ya que hay muchos espacios gratuitos.

De la necesidad de crear un espacio único de formación en la Unión europea, EEES (*Espacio Europeo de Educación Superior*) con objeto de reconocer, intercambiar y que tengan la misma medida los títulos, se crea el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) que lo regula el Real Decreto 1125/2003 (BOE, 2003). Este tiene la peculiaridad de valorar el volumen total que un estudiante realiza, incluyendo en él lo realizado en los periodos de exámenes o cualquier otro posible método de evaluación. Aquí se considera el trabajo realizado durante las clases presenciales.

En su labor profesional, tanto el PDI (Personal Docente e Investigador), como el PAS (Personal de Administración y Servicios) tienen que estar familiarizados con el uso de las TIC como herramientas para su trabajo como para el apoyo de la docencia. En el cambio metodológico que impulsan las directrices del EEES estas herramientas se consideran imprescindibles como apoyo y/o complemento a las clases presenciales, en su modalidad *blearning*, o como *elearning* directamente.

Podemos decir que la docencia universitaria apoyada por las TIC tiene que ser un medio que permita el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, incluidos los procesos de formación *online*, entre los que destacan la facilitación de la acción tutorial, cuya importancia es trascendental con la implantación del nuevo ECTS. Facilita también el objetivo de formación permanente a lo largo de la vida, donde las TIC mediante los contextos de *elearning* pueden contribuir a la formación continua dada la flexibilidad de sus procesos formativos, siempre manteniendo niveles considerables de calidad. Pueden también contribuir al desarrollo del portafolios digital del alumnado, llamado también *webfolio*, *eporfolio*. Estos sistemas facilitan la movilidad dentro del EEES, en cuanto cuenten con un formato estándar. Este es un sistema electrónico personalizado en el que se recogen evidencias de los aprendizajes que el alumnado va teniendo, sobre todo en forma de destrezas y competencias (Cook, 2004).

## 2. ENSEÑANZA – APRENDIZAJE E/B-LEARNING

Lo que llamamos formación virtual, formación en línea o formación *online*, es una modalidad de enseñanza - aprendizaje donde la carga lectiva del curso o la asignatura se lleva a cabo totalmente en un formato asíncrono, esto es, donde no hay coincidencia espacial, y a veces puede haber coincidencia temporal o no entre los intervinientes. La comunicación se lleva a cabo por medio de un entorno de interacción y comunicación virtual, que se encuentra ubicado en Internet y que recibe el nombre de entorno virtual de aprendizaje o campus virtual (Duart et al., 2008). Aunque un campus virtual puede tener muchas más funciones de las usadas en el *e-learning*.

En la literatura hay abundantes definiciones de e-learning como por ejemplo (Jolliffe et al., 2001; Rosenberg, 2001; Ruipérez, 2003; Morrison, 2003) entre otras. Pero antes de decantarnos por una definición, es interesante revisar la propuesta de Azcorra et al., 2001 que incide en el concepto de la interacción y, por tanto, del factor humano, al definir teleeducación como «una enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva basada en el uso

de las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, y sobre todo aprovechando los medios que ofrece la red Internet».

Al tratar de definir *e-learning* lo haremos buscando unos principios de calidad en función de lo que se pretende conseguir mediante la misma. Por ello, siguiendo a García Peñalvo (2008) expondremos una serie de aspectos que el e-learning debe tener en cuenta para buscar un objetivo de calidad. Estos son:

- El proceso de enseñanza – aprendizaje;
- Ha de estar orientada a la consecución de competencias y destrezas del usuario;
- Se caracteriza por usar tecnologías basadas en la web;
- Tiene unos contenidos secuenciado;
- Los contenidos están estructurados en unas estrategias flexibles;
- Se da una interacción en la red entre estudiantes y tutores;
- Posee unos mecanismos de evaluación del aprendizaje y de toda la interacción;
- El aprendizaje se produce en un ambiente colaborativa de una forma asincrónica;
- Puede también tener otros servicios que le aporten más valor.

Al introducir el concepto de formación no presencial, podemos establecer tres formas o modalidades formativas, como son: totalmente presencial, totalmente a distancia y una mezcla de ambas. Algunas veces no es posible, o no interesa, llevar a cabo una enseñanza totalmente e-learning, donde todas las acciones se lleven a cabo de forma virtual. Se puede llevar a cabo una formación mixta, de tipo híbrido o también llamada formación *blended*, en la que se incorpora a la formación presencial otras actividades *on-line*, además de la formación presencial, de manera que en el cómputo global se evalúan aspectos tanto virtuales como presenciales. (Duart et al., 2008) En la formación mixta, o *b-learning*, se combinan diferentes escenarios que incorporan actividades de tipo presencial síncronas como *elearning*, tanto síncronas como asíncronas.

Dentro de las metodologías formativas, la metodología *e-learning*, nos aporta una serie de peculiaridades que la hacen interesante ya que aporta una serie de ventajas. Es aspecto más destacado es su flexibilidad, que la hacen que pueda dar respuesta a problemas que se plantean en el sistema educativo. Uno de ellos es el problema de aislamiento que pueden tener algunos estudiantes por el lugar de su residencia, lo que hace que los gastos que supone para este tipo de alumnado el asistir a centros pueden ser privativos para ellos, ya que han de enfrentarse a gastos como el desplazamiento, manutención, alojamiento, etc. Así, mediante las TIC se pueden resolver muchos de estos problemas al tener la posibilidad de poder sustituir la presencialidad física por una comunicación asincrónica, y tras posibilidades de interacción entre el alumnado y profesorado, así como la de transmitir el conocimiento por nuevas herramientas tecnológicas y contenidos en formato digital. En este sentido la OECD (2008), aconseja a las universidades el acercamiento de la educación superior a las zonas con mayores dificultades de comunicación a través del *elearning*, favoreciendo el acceso de todo el mundo a la formación.

La exclusión social y los retos para la convivencia toman también nuevos derroteros en las sociedades y estructuras surgidas de Internet, por lo que la educación tiene de nuevo un importante papel que desempeñar y el *elearning* constituye una plataforma de esperanza en este sentido (Planella y Rodríguez, 2004). Tal y como expresa Cabero (2006), sobre el *elearning* se han realizado muchas conjeturas y depositado un buen número de expectativas, algunas de las cuales se han visto confirmadas, pero también es cierto que hay más de un 80%

de fracaso en la gestión de cursos en línea y una tasa de abandono de más de un 60% (Cebrián, 2003).

### 3. PLATAFORMAS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. LMS-LCMS

Para el desarrollo de la formación basada en *elearning*, hace falta un entorno tecnológico, llamado plataformas tecnológicas de enseñanza o *Learning Management System* (LMS), que son un *software* que se usa para la creación, gestión y distribución de las actividades formativas y que se llevan a cabo a través de la Web.

Estos entornos, no se limitan a la funcionalidad de una tradicional página web asociada a una asignatura, sino que son aplicaciones que facilitan la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, y que en ella integran diferentes materiales didácticos y otras herramientas de comunicación, colaboración y gestión de toda la actividad educativa.

Entre las funciones que desarrollan estos entornos podemos destacar que:

- El profesorado puede colocar las diversas instrucciones para la utilización y desarrollo del curso.
- Los tutores supervisan el desarrollo del curso y de los estudiantes.
- Los estudiantes acceden a los contenidos, hacen los ejercicios previstos.
- Hay comunicación entre los estudiantes para temas informales, para hacer trabajos..., con el tutor para resolver dudas.
- Los administradores tienen información on-line sobre el progreso del curso, administración del mismo (inscripción, historial de cursos, etc.)

Para poder llevar a cabo las funciones previstas de un LMS, este ha de tener una serie de mínimas herramientas como pueden ser las de distribución de contenidos, herramientas de comunicación, de colaboración (especialmente los foros), de seguimiento, de evaluación, de administración, de asignación de permisos.

Pero tienen deficiencias, hay aspectos para los que un LMS no está preparado. El aspecto más importante es que no disponen de gestor de contenidos, y en general funciones que se le atribuyen un CMS (*Content Management System*). Apareciendo así los llamados LCMS (*Learning Content Management System*). Estos sistemas están basados en modelos de objetos de contenidos u objetos de aprendizaje. Para IEEE/LTSC (2002), un objeto de aprendizaje es una entidad, que puede ser, o no, digital, y que puede ser utilizada, reutilizada y referenciada durante el aprendizaje apoyado con tecnología. De forma más genérica Wiley (2002) los define como cualquier recurso en formato digital que puede ser reutilizado sirviendo de apoyo al aprendizaje.

El contenido de los LCMS es reutilizable en diversos cursos y transferible entre organizaciones. Para que esto pueda ser así, los objetos se almacenan siguiendo un estándar determinado en un repositorio central, donde se pueden buscar estos objetos siguiendo diversos criterios. Entre los componentes que deben ofrecer estos sistemas podemos encontrar (Greenberg, 2002):

- *Un repositorio de objetos de aprendizaje*. Este almacén brinda unos servicios para poder gestionar eficientemente recursos digitalizados.
- *Herramientas de autor*. Con ellas se pueden crear objetos de aprendizaje que se podrán depositar en los repositorios.

- *Herramientas de publicación.* Mediante ellas los usuarios pueden revisar y analizar los objetos de aprendizaje que otros usuarios han creado.
- *Herramientas de colocación.* Estas herramientas dan la posibilidad de formar equipos de trabajo, asignando permisos a los componentes para que puedan editar materiales y comunicarse entre ellos.
- *Interfaz dinámica.* Con ella tenemos la posibilidad de dar información, hacer evaluaciones, desarrollar actividades personalizadas, etc.
- *Aplicación administrativa.* Lleva el seguimiento de los usuarios, sus actividades, su perfil, sus características

La filosofía de la Web 2.0 hace que el propio usuario sea el protagonista, toman relevancia los contenidos creados por los propios usuarios, contenidos que son abiertos para poder adaptarlos, se mezclan los datos, se crean comunidades, se vive en un espíritu de innovación (Castaño et al., 2008). En este sentido, el concepto de *elearning* se ve afectado por esta forma de entender la comunicación y el aprendizaje en la red, ampliando este concepto al de *elearning 2.0* (Downes, 2006)

#### **4. PROPUESTA DE UN MODELO FORMATIVO**

Con esta propuesta pretendemos desarrollar un modelo centrado en el estudiante, que se ocupe sobre todo del aprendizaje, más que de la enseñanza, así como en los elementos que intervienen en el complejo proceso de *elearning*, como los tecnológicos, los procesos de evaluación, tutorías, servicios que se le prestan, etc.

La presentación de los contenidos, sus líneas generales, sus relaciones, etc. se desarrollan en el aula, y en la plataforma virtual, además de sus funciones habituales se dará importancia al portafolios y se analizan los estilos de aprendizaje del alumnado proporcionando actividades a realizar en función del estilo del mismos

Las plataformas de enseñanza virtuales están dando nuevas posibilidades al aprendizaje. La mayor parte de estas plataformas ofrecen servicios tales como correo-e interno, chat, alojamiento de materiales, foros, posibilidad de hacer exámenes y control del alumnado, por citar algunas funciones. Pero en nuestra propuesta queremos dar un paso más, como hemos indicado anteriormente, en orden a aprovechar más las posibilidades de la tecnología informática y hacer el aprendizaje más personalizado.

Nos referimos a la posibilidad de ofrecer al sujeto actividades en función de cómo aprende. Para esto, lo primero que debe de hacer el LCMS es analizar el estilo de aprendizaje del sujeto y en función de este, permitirle hacer actividades que más se acomoden a su forma de aprender. Para ello, nuestro sistema, además de las funciones que ya han sido descritas, tendría algunas características que la hacen más especial, entre ellas destacamos:

- Poder diagnosticar el estilo de aprendizaje del usuario antes de que realice cualquier actividad en la plataforma.
- Contendría las actividades orientadas para los diferentes estilos de aprendizaje previstos.
- Ser capaz de asignar estas actividades al usuario en función de su estilo de aprendizaje.
- Debe preveer la corrección de las distintas actividades por las distintas vías, de forma que el sujeto tenga siempre algún tipo de retroalimentación.
- Ser capaz de disponer de espacio para el desarrollo de *Portfolios virtuales de aprendizaje*. Así, el usuario irá recopilando digitalmente sus trabajos, donde quedará reflejada la evolución de su aprendizaje.



El LCMS nos va a dar la oportunidad de poder ofrecer una enseñanza personalizada al alumnado en función de su estilo de aprendizaje. Para poder acceder a los contenidos propios de la plataforma es necesario que el sujeto haya respondido al cuestionario sobre estilos de aprendizaje y los resultados del mismo guardado como perfil del alumnado.

Para el concepto de estilos de aprendizaje usaremos el modelo de Alonso, Gallego y Honey (1997), en él se postulas cuatro estilos como son el *Activo*, *Reflexivo*, *Teórico* y *Pragmático*. Pueden profundizar en este contenido en la obra anteriormente citada. Cuando el sujeto ha respondido al cuestionario de estilos de aprendizaje ya tiene acceso a los contenidos y actividades propuestas. Cuando el sujeto intenta entrar en estos contenidos el sistema le ofrece el contenido en función del principal estilo que ha detectado

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la valoración de las actividades. El control de éstas se hará en función de su especificidad y objetivos que se pretendan. Vamos a plantear algunas posibilidades para el control de actividades, dado que nos parece, no sólo importante, sino imprescindible su evaluación, tanto por lo que tiene de control de las mismas, por lo que supone para el alumno el saber que su trabajo se evalúa, recibiendo además una retroalimentación muy valiosa. Entre estas posibilidades tenemos: evaluación automática de la propia plataforma; evaluación por parte del tutor; valoración del propio alumno ante la exposición de la respuesta correcta; valoración de los compañeros en el foro/chat.

- a) *Evaluación automática*. Este tipo de evaluación tiene cabida donde el sujeto elige entre varias opciones, o tiene que relacionar unos objetos<sup>1</sup> con otros, o ha de colocar en su lugar palabras o imágenes, se ordenan diversos objetos,... esto es, actividades previstas que el propio sistema dispone de las respuestas correctas y puede comparar éstas con las que ha dado el alumno, y así ofrecer la correspondiente retroalimentación al estudiante, y guardar en el sistema estos resultados.
- b) *Evaluación del tutor*. En este caso no hay una respuesta concreta, o bien el alumnado tiene que explicar o valorar algo. Aquí, la respuesta dada por el sujeto es valorada y retroalimentada por el tutor.
- c) *Valoración del propio alumno*. En este caso, la respuesta que debe dar el sujeto, no es susceptible de una valoración automática, y el sistema le muestra, cuando el sujeto decide, una posible respuesta correcta, para que el sujeto valore su respuesta a la luz del modelo. En esta situación el sistema no puede guardar ninguna valoración, sólo el trabajo realizado por el sujeto para poder ser inspeccionado, si fuese el caso.
- d) *Valoración de compañeros*. Cuando el estudiante elabora una actividad, o da respuesta a algún interrogante, la expone a los compañeros para que la valoren y le den su opinión. Esto se puede hacer perfectamente en el foro o incluso en algún chat<sup>2</sup> concertado para la ocasión. En este caso, el sistema no tiene o devuelve respuestas concretas, aunque sí guarda la interacción llevada a cabo, si se ha hecho en foros, donde quedan registradas las interacciones. El tutor puede valorar estas interacciones, incluso participar en las mismas si lo cree oportuno.

---

<sup>1</sup> Con estos objetos nos referimos a *palabras, títulos, frases, párrafos,...*

<sup>2</sup> Los *chat*, tienen la ventaja de las opiniones y valoraciones se hacen de forma sincrónica, es decir con los participantes presentes, a virtualmente, en el momento en que se habla del tema. Es algo más vivo y dinámico, pero tiene la dificultad de hacer que puedan coincidir en el tiempo personas de diversos lugares, ocupaciones, responsabilidades, etc., así como la improvisación y las posibles resistencias a manifestarse públicamente.

Queremos concluir que con la propuesta pretendemos una interacción de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, con la doble finalidad de hacer más protagonista al estudiante de su aprendizaje, de adecuar, en lo posible las actividades a la forma de aprender de éste, estableciendo así un sistema formativo *b-learning*, que recoge las ventajas de la enseñanza presencial y las posibilidades del *e-learning*, completando y potenciando el sistema docente universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, C; GALLEGO, D. y MONEY, P. (1997) *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- AZCORRA, A.; BERNARDOS, C. J.; GALLEGO, Ó. y SOTO, I.(2001). Informe de la AUI sobre el estado de la teleeducación en España. En J. SOLÁ (ED.): *Mundo Internet 2001*, pp. 301-378. Madrid: Asociación de Usuarios de Internet.
- CASTAÑO, C.; MAIZ, I.; PALACIO, G. y VILLARROEL, J. D. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- COOK, J. (2004). Electronic Portfolios for Learning and Assessment. *Interact*, 29. Pp. 3-4
- Downes, S. (2006). E-learning 2.0. *eLearn Magazine*. 2006 (<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>). Fuente consultada el 3 de septiembre de 2008.
- DUART, J. M.; GIL, M.; PUJOL, M. y CASTAÑO, J. (2008). *La Universidad en la Sociedad Red. Usos de Internet en Educación Superior*. Barcelona: Ariel.
- ENRÍQUEZ V., L. (2004) LCMS y objetos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. 10 nov. Vol 5. Nº 10.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2007). Estrategias y objetivos de eLearning en las universidades españolas. *Actas Online Educa 2007*.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2008). *Advances in e-Learning: Experiences and methodologies*. Hershey, PA, USA: Information Science Reference.  
[http://books.google.es/books?id=WZMF0k\\_IDqAC&dq=Advances+in+e-Learning:+Experiences+and+methodologies.&printsec=frontcover&source=bl&ots=Pf5jDc2tyq&sig=OIJFAYiOtuYLJosToEneyio2fQ0&hl=es&sa=X&oi=book\\_result&resnum=5&ct=result#PPA3,M1](http://books.google.es/books?id=WZMF0k_IDqAC&dq=Advances+in+e-Learning:+Experiences+and+methodologies.&printsec=frontcover&source=bl&ots=Pf5jDc2tyq&sig=OIJFAYiOtuYLJosToEneyio2fQ0&hl=es&sa=X&oi=book_result&resnum=5&ct=result#PPA3,M1) (Consultado el 26-12-2008)
- GREENBERG, L. (2002). LMS and LCMS: What's the difference? *Learning circuits—ASTD's online magazine all about e-learning*. ([http://www.astd.org/lc/2002/1202\\_greenberg.htm](http://www.astd.org/lc/2002/1202_greenberg.htm)) Fuente consultada el 6 de Julio de 2004)
- IEEE/LTSC. (2002). *IEEE 1484.12.1-2002 Standard for Learning Object Metadata*. (<http://ltsc.ieee.org/wg12> ). Fuente consultada el 5 de enero de 2009.
- Jolliffe, A.; Ritter, J. y Stevens, D. (2001). *The online learning handbook*. London: Kogan Page.
- MCCOMBS, B. L. y WHISLER, J. S. (1997). *The learnercentered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORRISON, D. (2003). *E-learning Strategies. How to get implementation and delivery right first time*. New York: Wiley & Sons.
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary education: Synthesis Report*. (<http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf>). Fuente consultada el 3 de septiembre de 2008.
- ROSENBERG, M. J. (2001). *E-learning strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- RUIPÉREZ, G. (2003). *E-learning - Educación Virtual*. Madrid: Fundación Auna.

WILEY, D. (2002) *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. (<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>). Fuente consultada el 5 de enero de 2009.

# **ESTUDIO DE BUENAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS ESCOLARES A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN**

**Carlota De León y Huertas, M<sup>a</sup> Ángeles Olivares García  
y M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera, *Universidad de Córdoba***

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación es el principal instrumento para “mejorar la calidad de vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación” (Gimeno Sacristán, 2000:19). De este modo, se entiende que la educación tiene que dar respuesta a las nuevas demandas que emergen de la sociedad, una tarea que no resulta cómoda por los obstáculos que se encuentra. Entre estos obstáculos, podemos señalar, el escepticismo social originado en torno al sistema educativo y a las respuestas elaboradas para atender a toda la población educativa.

El interés de nuestra comunicación reside en ver cómo, mediante diferentes paquetes de medidas didácticas y organizativas, se hace partícipe a todo el alumnado de las propuestas educativas de respuesta a la diversidad diseñadas en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria participantes en nuestra investigación.

## **2. ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES**

Se plantean nuevos retos, nuevas necesidades de actuación que requieren de la institución educativa nuevas respuestas. Veamos qué respuestas se articulan. Pero primero

realizaremos una breve introducción al concepto de atención a la diversidad. ¿Qué es para nosotras la diversidad? ¿Qué queremos expresar cuando hablamos en términos de diversidad? Intentemos dar respuesta a estos interrogantes.

La creciente presencia del alumnado en las aulas procedentes de diversas realidades sociales, familiares y culturales es un hecho incuestionable en nuestras ciudades. Entre los rasgos que describen sus perfiles (Puigdemívol, 1998 y Alegre de la Rosa, 2000), se observan aquellos derivados de las diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, de motivaciones y expectativas, así como los derivados de las diferencias de cultura, religión, género, lengua, niveles de desarrollo y aprendizajes previos, configurando, de este modo, un primer acercamiento al mapa de la diversidad en el sistema educativo.

Esta idea inicial de compartir espacios y tiempos comunes por parte de una pluralidad de identidades sociales, culturales y cognitivas se ve sumida en un vaivén de debates establecidos en torno a dicha idea que parte del discurso de la multiplicidad de una serie de términos asociados a la idea de diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación.

Pulido (2005) presenta una declaración de definiciones que pueden ayudarnos a entender y compartir el significado de estos conceptos. En su trabajo titulado *¿Europa multicultural: integración o asimilación?* nos expresa que *diversidad humana* hace referencia al hecho objetivo de vivirmos como seres complejos y plurales. Al hablar de *diferencia*, se refiere a la construcción cognitiva de la diversidad; diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad. Cuando habla de *desigualdad* es la versión valorativa y afectiva de la diferencia. Por último, cuando habla de *discriminación*, se refiere a la manifestación comportamental basada en la desigualdad, en la valoración negativa que hacemos al percibir al otro como diferente. Todos estos términos condicionan las actuaciones y las actitudes en los encuentros y las interacciones entre personas en contextos académicos plurales.

Por otro lado, Gimeno Sacristán (1999:67) señala que *todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad*. En este sentido, atención a la diversidad viene considerándose sinónimo de la preocupación por las medidas que puedan servir para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan determinados alumnos en el acceso, la permanencia o la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de barreras que impiden, en su sentido más amplio, el acceso, el aprendizaje y la participación de determinados alumnos en la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002).

Sin embargo, esta diversidad, como hemos detectado en anteriores estudios (de León, 2008) no se manifiesta ni se vive de la misma manera entre los distintos agentes de la educación. De hecho se observan conductas y actitudes neutrales por parte de un sector de la comunidad educativa, a la par que otro sector manifiesta sentir impotencia ante esta nueva situación, aunque también nos encontramos con que existe un nutrido grupo de docentes que declaran hallarse ante un reto profesional (de León, 2008).

Para lograr un trabajo consensuado por toda la comunidad docente es necesario que todos los profesionales reflexionen sobre su práctica, compartan estrategias y trabajen en equipo. Por lo tanto, creemos estar en condiciones de afirmar que es el profesorado el que ha de ajustar la ayuda pedagógica, adaptando la práctica educativa mediante la elaboración del proyecto curricular y programaciones que tengan en cuenta las características particulares del alumnado.

*El principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos necesarios, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, alumnado y los mismos padres y madres. (Muñoz y Maruny, 1993:13)*

Insistimos en la idea de que no es el alumnado con dificultades quien tiene que adaptarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno y alumna particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no (Arnaiz, 1997). Atender a la diversidad supone proporcionar la respuesta educativa que más se adecue al alumnado, para lo cual, se requiere que el profesorado asuma dicho cometido y se disponga a implementar la medida para cada realidad educativa.

Los profesionales de la orientación deben ser conscientes de la importancia de su participación en la construcción de la cultura escolar y en el desarrollo de las distintas propuestas de actuación del centro (Pascual i Ruiz y Dragojević, 2007).

### **3. METODOLOGÍA**

El trabajo que presentamos se enmarca dentro del proyecto de investigación interuniversitario “*Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*”. Este estudio se centra en analizar las políticas educativas, prácticas y resultados que se están alcanzando con aquellos estudiantes que encuentran serias dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que se hallan, por consiguiente, en situaciones de riesgo de exclusión educativa y social. En este sentido, el trabajo realizado aporta una aproximación cualitativa al estudio de las distintas medidas extraordinarias de atención a la diversidad que se desarrollan en diferentes centros de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Andaluza incorporando la dimensión contextual en el análisis de las mismas.

Entre los objetivos definidos en esta investigación destacamos:

- Conocer cómo y cuándo se gesta, se afronta y se va desarrollando el riesgo de exclusión socioeducativa a lo largo de la escolaridad de los sujetos.
- Analizar la interpretación que hacen de las dificultades escolares el profesorado y agentes de la comunidad escolar, así como los criterios y procedimientos de evaluación y tipificación de estudiantes en situación de riesgo y su derivación hacia programas o medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Para dar respuesta a estos fines, consideramos fundamental adoptar un enfoque sistémico para llegar a una comprensión contextual de la realidad. En este sentido, la figura del orientador u orientadora de los centros de Enseñanza Secundaria se constituye en una fuente privilegiada de información puesto que el desempeño de sus funciones requiere un conocimiento profundo de la realidad personal, familiar, académica y social en la que se desenvuelve el alumnado; un conocimiento en profundidad de las políticas educativas y medidas de atención a la diversidad; así como el trabajo en red con los diferentes sectores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familia y administración.

## **Muestra**

A lo largo de este último año, hemos podido realizar análisis en profundidad de dos Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y, más concretamente, de las medidas de atención a la diversidad que en ellos se desarrollan. Hemos considerado que el estudio de casos permite conocer los centros en su singularidad, pero con un conocimiento repleto de significados.

## **Instrumentos**

Han sido varios los procedimientos para la recogida de datos que hemos utilizado para dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados. En primer lugar, aplicamos un cuestionario al profesorado y alumnado implicado en medidas de atención a la diversidad de los IES, con objeto de recabar información sobre los diferentes aspectos de los programas o medidas desarrollados. Por un lado, el cuestionario del profesorado hace referencia a los siguientes aspectos: perfil del alumnado, diseño del programa, valoraciones en el contexto del centro, recursos, apoyos y formación del profesorado. Por otro lado, el cuestionario dirigido al alumnado recaba información sobre el itinerario académico seguido, el programa o medida al que está adscrito, valoración del profesorado, valoración de la dinámica de clase, actividades y metodología y, finalmente, las expectativas personales y familiares.

En segundo lugar, realizamos entrevistas semiestructuradas al profesorado responsable de la docencia en los programas de atención a la diversidad desarrollados en estos centros, así como a las orientadoras de los IES para recoger las valoraciones acerca de su labor en este ámbito en cuanto a actores sociales implicados. En el caso de las entrevistas dirigidas a las orientadoras, la información recogida, tratada y analizada con el programa NUDIST, hace referencia a las siguientes dimensiones:

- Información general sobre el perfil del alumnado de los centros y, en concreto, de los estudiantes en riesgo de exclusión así como de las zonas de atracción del centro y su contexto.
- Información general sobre las medidas y programas de atención a la diversidad desarrollados en el centro, así como la valoración de los resultados.

Finalmente, y de forma paralela, se han analizado aquellos documentos de planificación de centro que ayudan a complementar, contrastar y comprender los datos recopilados en las técnicas anteriormente descritas. Estos documentos han sido los siguientes: Plan de Orientación y Acción Tutorial; Memoria Final de Curso; programación y documentación relativa a los Programas de Diversificación Curricular, Programas de Garantía Social o de aquellas otras acciones extraordinarias desarrolladas en el centro; estadísticas existentes en el centro que nos ayuden a disponer de datos cuantitativos sobre índices de riesgo de exclusión socioeducativa (transiciones, repeticiones, absentismo, abandono,...).

## **4. PRIMEROS RESULTADOS**

El análisis e interpretación de datos se centra, en este caso, en las entrevistas realizadas a las orientadoras de los IES estudiados. Suponen un primer avance de los datos aportados por los distintos miembros de la comunidad educativa que han sido consultados (a través de cuestionarios y entrevistas realizadas a alumnado y profesorado implicado en las medidas de atención a la diversidad).

Para comprender mejor los resultados obtenidos creemos necesario introducir este apartado con una breve referencia a los contextos en los que se ubican los centros visitados. Se trata de centros pertenecientes a diferentes contextos socioeconómicos. Por una parte, el IES1 se localiza en un municipio de la costa andaluza con una alta densidad de población (en el año 2008 contaba con 68.646 habitantes) y dedicada, fundamentalmente, al sector turístico. Este centro está ubicado en una zona céntrica de la ciudad y recibe alumnado de muy diversas clases sociales y de distintas nacionalidades. Por otra parte, el IES2 se localiza en un municipio del interior de la comunidad autónoma –en la depresión del Guadalquivir– con 6.022 habitantes censados en el año 2007 y cuya economía se focaliza, esencialmente, en la agricultura de la que también derivan algunas industrias auxiliares. El centro, en este caso, atiende a un alumnado con características muy peculiares, puesto que el 80% pertenece a pequeñas aldeas que conforman la localidad.

- **Perfil del alumnado de los centros educativos**

A pesar de la realidad tan diversa que apuntan los datos ofrecidos en el párrafo anterior, podemos constatar ciertas coincidencias en el análisis del perfil del alumnado de estos centros educativos. A continuación, describimos brevemente el perfil diferenciado de cada Instituto para identificar, después, aquellos rasgos comunes a ambos.

- IES1: El centro cuenta con una matrícula de 600 alumnos y alumnas. Su principal característica es la presencia de alumnado extranjero de distintas nacionalidades. En concreto, la orientadora afirma: *“...de muchas nacionalidades, treinta y tantas nacionalidades teníamos el año pasado; mucho alumnado itinerante que va y viene, que de repente se matricula, de repente se va (...) Las nacionalidades mayoritarias son la marroquí, china, inglesa y, después, sudamericana”*. Según indica, esta diversidad es la mayor dificultad con la que actualmente se encuentra el profesorado para trabajar en el aula. Es interesante la relación que establece entre el concepto de “fracaso escolar” con el desconocimiento del idioma: *“a nivel estadístico, cuando te dicen que hay 30 alumnos y 5 titulan y 25 no, puedes decir que hay fracaso pero a lo mejor es que hay 10 personas que no saben el idioma, entonces yo no lo consideraría un fracaso hasta que no aprendan el idioma”*.
- IES2: El centro cuenta con una matrícula de 400 alumnos y alumnas. La mayoría del alumnado, como ya adelantábamos, procede de núcleos rurales dispersos y desfavorecidos geográfica y socialmente. Este hecho incide en la existencia de un nivel cultural medio-bajo o bajo.

En relación con el nivel de competencia curricular del alumnado, ambas orientadoras coinciden al afirmar que un número significativo de alumnos y alumnas presentan un desfase curricular en la transición a la etapa de secundaria: *“...hay un grupo que ya viene desde Primaria con necesidades específicas de apoyo educativo, con su adaptación curricular y se mantienen las medidas de atención que hay que tener con ellos. El gran problema es esta bolsa que hay en medio de los que no se adaptan, que no saben, que no tienen el apoyo de las familias y cuando llegan al centro se pierden. Han podido ir más o menos bien en Primaria, pero cuando entran en Secundaria, si no es en 1º es en 2º de ESO cuando pueden responder a un perfil de mal comportamiento, de absentismo o de abandono de estudios”* (orientadora IES2). En relación con el abandono de estudios, y según mantienen las orientadoras, el curso de 2º de ESO parece ser decisivo en la continuidad o no del alumnado en el sistema educativo: *“...en 3º ya se quedan los que quieren estudiar”* (orientadora IES1). De igual



manera, las orientadoras señalan las escasas expectativas familiares sobre el futuro académico de los hijos e hijas como uno de los principales factores que inciden en el rendimiento y comportamiento del alumnado en el centro.

- **Programas y medidas de atención a la diversidad. Valoración de resultados.**

En el IES1 se ponen en marcha programas de diversificación curricular, materias optativas de refuerzo en Lengua y Matemáticas y agrupamientos flexibles. La valoración de la orientadora sobre el éxito de esta última medida es, en general, positiva: *“...los apartas para adaptarte al nivel y yo creo que ahí los resultados siempre tienen que ser positivos. Pero aquí en Secundaria, los resultados siempre van muy condicionados al comportamiento, a lo que te dejen hacer y a la motivación que es poca”*.

En esta misma línea, es interesante destacar cómo la organización de tiempos (horarios), la dotación de espacios y, sobre todo, la ausencia de profesionales determinan plenamente la posibilidad de poner en marcha este tipo de respuestas: *“Es que no lo tenemos como una dotación horaria extra sino que de las horas que sobran de guardia –y de aquí y de allí- se acomoda todo para tener esas horas disponibles. Este año, como aún no sabemos si vamos a tener una unidad...tampoco sabemos si vamos a tener posibilidad de hacer los grupos flexibles”* (orientadora IES1).

En el IES2 se desarrollan, como medidas de atención a la diversidad: programas de diversificación curricular en 3º y 4º cursos, programas de cualificación profesional inicial, optativas de refuerzo, el programa de acompañamiento y el plan de educación compensatoria. En relación con los programas de cualificación profesional inicial ofertados en este centro, éstos intentan dar respuesta a las demandas del sector productivo de la zona: *“...nos pusimos en contacto con el representante de la empresa y ya nos contó el perfil de los profesionales que necesitaban...”* (orientadora IES2). En cualquier caso, según explica la orientadora, pretenden ser una estrategia válida para evitar el abandono del sistema educativo por parte del alumnado: *“...le dimos otra dimensión: vamos a entrar en el PGS, aprende estas nociones sobre electricidad –que no ten vendrán mal- y prepárate para las pruebas de acceso a los ciclos de grado medio...”*. Se considera una garantía de continuidad del itinerario formativo del alumno o alumna promoviendo, con ello, una mejora en las condiciones de acceso al mundo laboral.

El programa de acompañamiento escolar dirigido a alumnado con dificultades escolares en los tres primeros años de la etapa secundaria es otra de las medidas que se desarrollan en el IES2, coordinada desde el departamento de orientación y llevada a cabo por un agente externo al centro: *“El enfoque que le hemos dado es que no sea una actitud totalmente pasiva de la profesora para que vayan los alumnos a hacer las tareas y ya está (...) Buscamos material sobre técnicas de estudio y entonces es lo que está aplicando, para luego ir intercalando las técnicas con las ayudas que pide el alumno”* (orientadora IES2).

Según se desprende de las entrevistas realizadas, es clave el trabajo de coordinación que se lleva a cabo en el proceso de transición del alumnado de Educación Primaria a Educación Secundaria. Esta coordinación hace posible la planificación y adaptación de los diferentes elementos curriculares a las características del alumnado que se incorpora a los centros: *“...la información más relevante la sacamos cuando nos entrevistamos con los tutores de centro. Vamos niño por niño diciendo qué optativas necesitaría...en fin, casi información de a pie que es lo que hace falta aquí”* (orientadora IES1). No obstante, también

se señalan algunas dificultades en este proceso debido, fundamentalmente, a las distintas culturas organizativas que caracterizan a los centros de Primaria y Secundaria: “...*debe haber más entendimiento entre Primaria y Secundaria...pero claro, es que son dos dinámicas totalmente distintas (...). En un colegio de Primaria muchos integrantes del claustro viven en el propio pueblo, entonces no es lo mismo que en el Instituto que vamos y venimos de fuera...*” (orientadora IES2).

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las entrevistas analizadas ponen de manifiesto la importancia de la figura de la orientadora como pieza fundamental en los procesos de diseño y desarrollo de las distintas medidas de atención a la diversidad. Su posición privilegiada, como ya señalamos en párrafos anteriores, nos ayuda a conocer *in situ* qué programas están respondiendo satisfactoriamente a las distintas necesidades y dificultades que presenta el alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE DE LA ROSA (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000) *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- DE LEÓN y HUERTAS (2007). Las estructuras organizativas y didácticas de los centros escolares ante el reto de la interculturalidad, en José Luis Álvarez Castillo y Luis Batanaz Palomares (eds.) *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica* (234-251). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria : su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I) *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- MUÑOZ y MARUNY (1993). Respuestas escolares. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No. 212. Barcelona.
- PASCUAL I RUIZ, J. y SANJIN DRAGOJEVIĆ (2007). Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas. Recuperado el 5 de febrero. de [http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf\\_Guia\\_participation\\_ciudadana\\_ESP\\_web.pdf](http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf_Guia_participation_ciudadana_ESP_web.pdf)
- PUIGDELLIVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- PULIDO MOYANO, R.A. y otros. *La educación multicultural y el concepto de cultura*. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 13. Recuperado el 10 de noviembre de 2005, de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a09.htm>.



# **EL EQUIPO DIRECTIVO Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. FRENOS E IMPULSOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE HUELVA**

*Ana M<sup>a</sup> Gómez Delgado, Universidad de Huelva*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La investigación que presento supone el trabajo de fin del Máster de Educación Intercultural del curso 07/08, organizado por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. El trabajo se estructura en cuatro bloques que son: propósitos del estudio, la fundamentación teórica, la investigación y las conclusiones.

Las razones que llevan a la investigadora a realizar este estudio son: la necesidad según diversos autores de hacer investigaciones sobre la organización de centros educativos, la progresiva necesidad de atención a la diversidad del alumnado, especialmente en los centros de Educación Secundaria, así como el trabajo en gestión y dirección, así como en docencia, de la propia investigadora, en un IES con alumnado muy heterogéneo. Con este estudio se pretende analizar el papel del equipo directivo y de la organización en la atención a la diversidad en un centro de Educación Secundaria de la ciudad de Huelva.

Los objetivos de la investigación fueron:

- 1.- Describir el papel del Equipo Directivo como órgano ejecutivo de gobierno en la organización de un instituto, a partir de sus concepciones sobre la diversidad.
- 2.- Relacionar los valores que comparten la organización y el Equipo Directivo con la atención a la diversidad.
- 3.- Interpretar la influencia de la política educativa y el contexto en la atención a la diversidad que presta la organización.

4.- Describir las estrategias del centro objeto de estudio para atender la diversidad desde la organización.

Respecto al proceso metodológico seguido, el enfoque de investigación es fundamentalmente interpretativo, con aportaciones de otros enfoques. El diseño de la investigación será cualitativo. La entrevista al Equipo Directivo y el análisis de contenido de los documentos del centro son los instrumentos de investigación para la recogida de datos.

La fundamentación teórica se centra en tres conceptos: organización, equipo directivo y atención a la diversidad.

Nuestro concepto de organización incluye una doble dimensión: la dimensión estructural (la organización como una estructura en la que los elementos se ordenan dentro de un esquema de acción con unas intenciones determinadas) y la dimensión cultural, lo dinámico, social e invisible. Así, definimos con Smircich (1983) la organización como *sistema de significados compartidos socialmente construidos*.

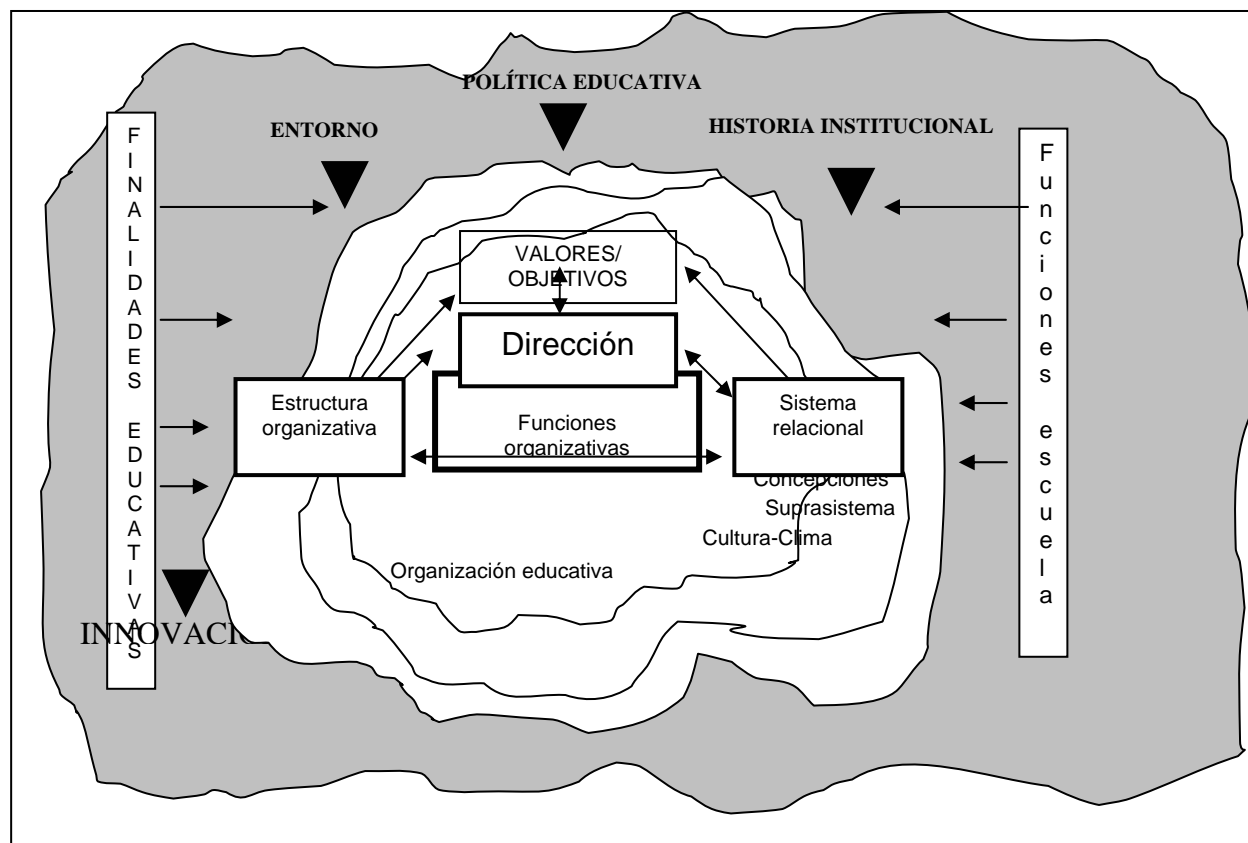


Figura 1. Adaptación de Ana Gómez: elementos para el análisis de las organizaciones

Adaptamos de Gairín (1996) la figura anterior que refleja los elementos que configuran y nos interesan de un centro educativo como organización.

Según diferentes autores es necesaria una Dirección en una organización para coordinar la actividad en la misma. En este sentido, tomamos la referencia de Ciscar y Uría (1986:109-110) en la que recogen que es necesario el ejercicio de una dirección que *coordine*

*el trabajo de todos, e incluso consiga mejorar la calidad del rendimiento de las personas (...) para motivar las conductas de los miembros de acuerdo con las expectativas de la organización.*

Interesa analizar al Equipo Directivo porque por primera vez tras la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE, 2006) es considerado órgano ejecutivo de gobierno.

El tercer concepto que fundamenta la investigación es el de atención a la diversidad, entendiendo por tal: conocer las características y necesidades de todos nuestros alumnos, atender al alumnado que por diversas razones se encuentra en especiales circunstancias y desarrollar valores desde la institución educativa para constituir una sociedad más democrática. La normativa para centros de secundaria, así como la normativa que regula la atención al alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo, abre progresivamente el abanico de posibilidades de atención a la diversidad.

## **2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

En cuanto a la investigación señalar que se ha realizado desde un enfoque o paradigma interpretativo, con aportaciones de otros enfoques. En el enfoque interpretativo que domina nuestro trabajo el diseño de la investigación es abierto, flexible y emergente. Realizaremos una investigación cualitativa en la que el análisis e interpretación de la realidad aportan datos necesarios para la delimitación de en qué investigar y para la planificación del proceso.

Según Guba y Lincoln, (1982,85) son características de una investigación cualitativa:

- Concepción múltiple de la realidad: Se asume que existen múltiples realidades que sólo pueden ser estudiadas holísticamente. Los datos obtenidos de la realidad necesariamente divergirán, por lo que no se determinará una única verdad ni será posible la predicción, ni el control de los hechos.
- Investigador y objeto de investigación están interaccionando e influyéndose
- El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos que describan los casos individuales. A ello se llegará mediante el análisis en profundidad, comparándolos con otros, a fin de generar patrones.
- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implicados en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.

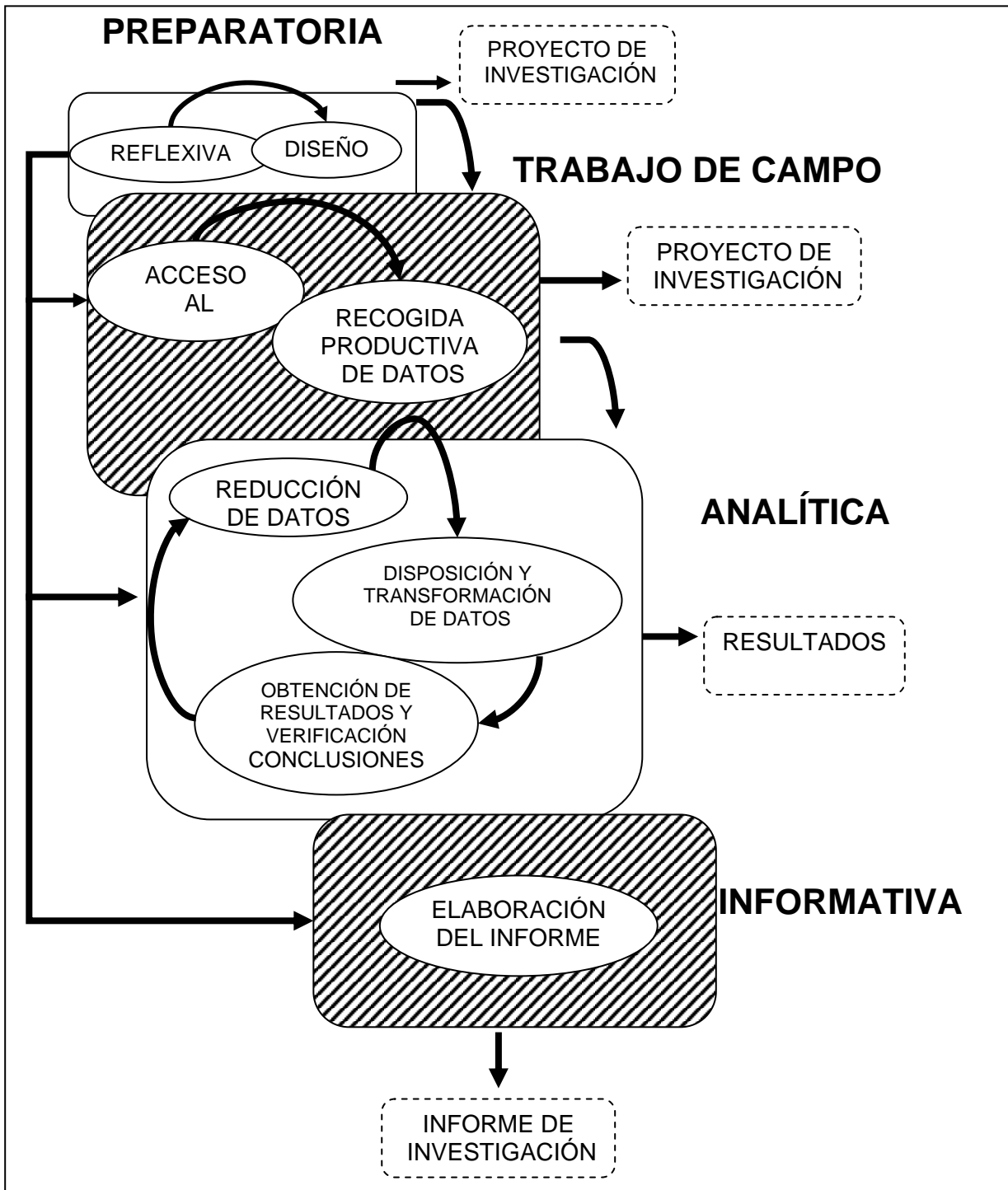


Figura 2: Fases y etapas de la investigación cualitativa, según Rodríguez Gómez, 1996

El enfoque interpretativo supone considerar el centro educativo como consecuencia del significado y la intención de las personas que forman parte de él. El objetivo de la investigación será contribuir al desarrollo del propio centro, que será analizado como un todo. Interesan las interpretaciones que el equipo Directivo hace de la organización, así como nuestra interpretación de los documentos del centro. Por otra parte, el positivismo nos aporta la posibilidad de analizar los documentos del centro como elemento estructural y visible, aunque bajo el prisma de la interpretación. Del enfoque crítico tomamos la posibilidad de mejorar no sólo la práctica de la investigadora, sino de todos los miembros de la organización.

La metodología de investigación será por tanto un análisis descriptivo- interpretativo en un Instituto de Educación Secundaria. El proceso seguido fue el siguiente:

- Selección del caso: lugar de trabajo de la investigadora con alumnado con evidente diversidad aparente. El papel de la investigadora será de observadora participante.
- Participantes: Equipo Directivo del centro.
- Acceso al campo: se hace la propuesta al Director y luego al resto del Equipo.
- Análisis de los datos por categorías.
- Triangulación: de métodos (documentos del centro y entrevista al Equipo Directivo), de sujetos (tres miembros del equipo y la investigadora), de tiempo (pasado, presente y futuro)

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos fueron:

#### A) Análisis de contenido

Se entiende como una Técnica para leer e interpretar el contenido de los documentos. Se analizarán con una Intención cualitativa que nos permita detectar las intenciones, actitudes y valores del instituto sobre la atención a la diversidad del alumnado. El objetivo del análisis de contenido será fundamentalmente detectar grupos o individuos a los que se les presta una atención diferenciada, estrategias y tecnologías organizativas, valores e intenciones.

El Universo de estudio serán: Finalidades Educativas, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan de Compensatoria, Plan de Convivencia y Plan de Orientación y Acción Tutorial para el curso 07/08. De ellos se hace una primera lectura con anotaciones al margen. Posteriormente se utilizan los párrafos como unidades de registro y se elabora un sistema de categorías del siguiente modo:

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Características personales que son atendidas	Genero, nivel sociocultural, etnia, procedencia geográfica, ritmo de aprendizaje, nivel de competencia curricular, discapacidades personales u otras diferencias.
Metas y valores	Motivar el interés, curiosidad, respeto y tolerancia por lo diferente. Desarrollar actitudes de flexibilidad, apertura y respeto a las diferencias. Educar en el respeto, solidaridad y cooperación hacia otras formas de vida. Sensibilización a la Comunidad Educativa sobre lo distinto y sobre la necesidad de educar para la diversidad.
Adaptación currículum	Incorporar al currículum contenidos relacionados con otras realidades personales, sociales y culturales. Adaptación de elementos del currículum.
Autoconcepto	Elevar el autoconcepto personal/grupal de las personas con características específicas.
Relaciones con otros centros, familias, entorno	Promover y facilitar el contacto con otros centros y realidades distintas. Intensificar las relaciones institucionales con los servicios de apoyo gestionados por las Administraciones o por entidades particulares..Contribuir a establecer una relación más estrecha entre el centro educativo, las familias y en entorno.
Medidas organizativas	Grupos y subgrupos diversos, adaptación de tiempos, espacios, ...



Formación, coordinación y actitudes del profesorado	Formación permanente del profesorado en estrategias para atender a la diversidad, Trabajo en equipo, actitudes, intereses.
Acción tutorial	Reforzar la acción tutorial y del Departamento de orientación.

*Cuadro 1: Sistema de categorías de elaboración propia para el análisis de contenido de los documentos del centro*

## B) Entrevista al Equipo Directivo

Se utiliza esta técnica porque aporta profundidad, detalle y las perspectivas de los entrevistados. Se hace en grupo al Equipo Directivo, como elementos claves en la organización, para conocer sus percepciones, experiencias y vivencias. Ellos eligen el escenario, el momento y duración. Se elabora poco estructurada (ellos construyen la respuesta) y no dirigida (pueden cambiar el orden e introducir nuevas cuestiones). Durante la entrevista dispondremos de un mapa de ideas y una secuenciación orientativa de preguntas. Se registró la información en audio.

La credibilidad se consigue a través de la contrastación que nos permite la presencia de los tres miembros del equipo y la propia entrevistadora como miembro de la organización. Para el análisis de los datos se elabora un sistema de categorías con rasgos que definen la atención a la diversidad. Se utiliza el programa Maxqda para el análisis (las unidades de registro también serán los párrafos). El análisis será tanto vertical, como horizontal.

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
Concepto de atención a la diversidad	¿Cuál es la diversidad, que debe ser atendida de manera diferente? Caracterización del alumnado del centro
El Equipo Directivo	Funciones y tareas. Obstáculos en su desarrollo
Valor de la diversidad	¿Cómo valora el Equipo Directivo la diversidad? Metas y objetivos del Equipo Directivo a través de las modificaciones que han aportando a la organización y las mejoras pendientes.
Respuesta de la organización para atender la diversidad	Estrategias organizativas para atender la diversidad a nivel de tecnologías y recursos
Apoyo de la administración para atender la diversidad.	Limitaciones que plantea la administración, así como recursos humanos y económicos de que dispone el centro.
Relaciones del centro con el entorno	Relaciones con organizaciones e instituciones para mejorar la vida del centro
Profesorado	Colaboración del profesorado en la organización: valores que comparte, intereses, relaciones que establece, trabajo en equipo, formación.
Familias	Participación de las familias en la vida del centro y el papel de la organización en esta participación
Influencia del contexto y la política educativa	Proyectos que se ponen en marcha, según nuevas normativas; proyectos voluntarios que inicia el centro

*Cuadro 2: Sistema de categorías de elaboración propia para el análisis de contenido de la entrevista*

### 3. RESULTADOS

#### A) ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO: CAMINANTE NO HAY CAMINO...

El contexto en que se enclava el centro está descrito en su Plan de Compensatoria y de Convivencia 2007. El Plan de orientación y Acción Tutorial no recoge la periodicidad de la coordinación sistemática del profesorado, ni existe un plan específico para la atención al alumnado gitano, como recoge la normativa.

Desde las Finalidades educativas se priorizan la tolerancia, la integración y en el Proyecto Curricular del Centro se prevén adaptaciones curriculares y otras medidas para atender la diversidad del alumnado, siendo el Plan de Compensatoria el documento que mejor refleja las estructuras y relaciones para la atención a la diversidad.

El grupo de trabajo del profesorado, el Plan de Convivencia y Escuela Espacio de Paz planifican programas para eliminar actitudes sexistas y violencia de género. El profesorado también trabaja en la adaptación de materiales. La atención individualizada de todo el alumnado queda recogida en los Planes de acción tutorial.

#### B) ENTREVISTA AL EQUIPO DIRECTIVO: TODO ESTÁ HECHO, PERO TODO ESTÁ POR HACER

El Equipo Directivo se siente como una pieza clave que dinamiza la vida del centro. Coinciden en señalar la existencia de condicionantes espacio temporales en la vida de la organización.

Conciben la diversidad como algo enriquecedor, aunque el alumnado del centro sea complejo y señalan que la política educativa y la realidad social condicionan la atención a la diversidad.

Entienden que se atiende la diversidad de género, desmotivación, niveles de competencia curricular, déficit sensorial, acción tutorial, inmigrantes y que los documentos del centro reflejan la atención a la diversidad, fundamentalmente el Plan de Compensatoria.

Conciben a la administración y al profesorado como piezas clave para atender la diversidad, añadiendo que las relaciones con el entorno son necesarias en el centro y señalan que es una prioridad activar a los padres y madres para que participen en la vida del centro.

### 4. CONCLUSIONES

Los resultados que se obtuvieron para cada objetivo de la investigación fueron los siguientes:

#### 1.- DESCRIBIR EL PAPEL DEL EQUIPO DIRECTIVO COMO ÓRGANO EJECUTIVO DE GOBIERNO EN LA ORGANIZACIÓN DE UN INSTITUTO, A PARTIR DE SUS CONCEPCIONES SOBRE LA DIVERSIDAD.

Para el Equipo Directivo la atención a la diversidad es un proceso. Expresan la diversidad especialmente referida a la diferencia que este Instituto como comunidad tiene con otros institutos de Huelva. La Administración lo designa ZAEP y el centro elabora Planes de compensatoria, reconociendo la diferencia. Se percibe cierta homogeneidad en el alumnado, en los bajos niveles de competencia curricular generalizados. En respuesta a la diversidad que les preocupa, sus metas son mejorar la convivencia y la imagen externa del centro. Conceden especial importancia a la diversidad de género y diversidad cultural. El Equipo Directivo asume la responsabilidad colectiva de la dirección y el liderazgo de mejoras en el centro.

2.- RELACIONAR LOS VALORES QUE COMPARTEN LA ORGANIZACIÓN Y EL EQUIPO DIRECTIVO CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La organización refleja valores positivos como la tolerancia, la integración del alumnado o el fomento de la solidaridad. El Equipo Directivo manifiesta que esa diversidad es enriquecedora. Tanto las concepciones del Equipo Directivo, como los planes y programas, los interpretamos focalizados hacia la atención a la diversidad.

3.- INTERPRETAR LA INFLUENCIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL CONTEXTO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE PRESTA LA ORGANIZACIÓN.

Los documentos del Proyecto Educativo ponen de manifiesto que en este centro ha existido inquietud por mejorar la motivación y rendimiento del alumnado, adelantándose a los planes de compensación, a través de la innovación. El contexto fue a lo largo de su historia institucional y en las actuales concepciones del equipo directivo, el principal condicionante de la atención a la diversidad. Actualmente existe interés por la diversidad cultural y de género, posiblemente influenciado por las exigencias normativas de los planes de Convivencia.

4.- DESCRIBIR LAS ESTRATEGIAS DEL CENTRO OBJETO DE ESTUDIO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD DESDE LA ORGANIZACIÓN.

En los documentos del centro se observan medidas ordinarias de atención a la diversidad como el Programa de Garantía Social y la Diversificación Curricular para 4º de la ESO. Hay también otras medidas, recogidas en sus Planes de Compensatoria, como ámbitos en 1º de la ESO, grupos flexibles, adaptación curricular grupal para alumnado desmotivado, apoyo curricular dentro del aula para el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo o atención a inmigrantes. El principal impulso en la atención a la diversidad procede del profesorado. La dotación de plantilla facilita el funcionamiento de esta organización aunque debería mejorar la coordinación de los equipos docentes. Las relaciones con el entorno se interpretan como una necesidad para dar respuesta a la realidad y a la diversidad del alumnado. La escasa participación de las familias es un freno, así como las evaluaciones externas del alumnado (pruebas de diagnóstico) sin tener en cuenta el contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CISCAR, C. Y URÍA, E. (1986). Organización Escolar y Acción Directiva. Madrid: Narcea.
- GAIRÍN, J., (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ y J. MESANZA LÓPEZ (coords). *Manual de organización de instituciones educativas*, pp 15-67. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational communication and technology: a journal of theory, research, and development*, v 30, 4, pp. 233-253.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/2006)
- SMIRCICH, L. (1983). Implications for Management Theory. En L. PUTNAM Y M. PACANOWSKI (Eds), *Communication and Organizations. An Interpretative Approach*, pp. 221-243. London: Sage Publications.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y otros (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Aljibe

# **FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE PROCESOS DE PENSAMIENTO: CONVENIO DE COOPERACIÓN TECNICO-CIENTIFICA IBGE/UNEB**

**Dina Maria Rosario y Mara Leite, *Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas y Universidade do Estado da Bahia /Brasil***

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE promueve cerca de 30 entrenamientos por año dirigido a sus funcionarios. Sin embargo, no posee un trabajo sistemático vuelto para la formación docente de sus instructores. En 2005, el estado de Bahia-UE/BA (un de los 27 del Brasil) inició una reflexión acerca de los entrenamientos y de la calidad de los trabajos de campo. El grupo de trabajo, destinado para tal fin, comprendió que a pesar de la relativa satisfacción con el desempeño de sus instructores, se hacía necesario invertir en la formación docente.

Para en tanto busca, en 2006, el apoyo del Núcleo Integrado de Psicología e Psicopedagogia-NIPP de la Universidade do Estado da Bahia-UNEB a través de un convenio de cooperación técnico científica que, de una lado iría a promover apoyo la formación del alumno de grado para investigaciones, en la UNEB y del otro apoyar la formación docente, en el IBGE. Si comunica la experiencia de formación, en el ámbito del IBGE, relativa al semestres de 2007.2 y 2008.1 (1 año de actuación del convenio).El convenio firmado por dos años se denominó Mediación de aprendizajes: el hacer pedagógico en el IBGE y fue publicado publicado en el Diario Oficial de la Unión del día 18 de junio de 2007, bajo el número 115 / sección 3.

Mediación de aprendizajes: el hacer pedagógico en el IBGE es una propuesta de formación continuada para mediación de aprendizajes por instructores, cordinadores de equipo, jefes de agencia, gerentes, técnicos e investigadores del IBGE/BA que se

propone a:

- Capacitar personas para la mediación de proceso de aprendizaje y de enseñanza que optimicen la formación continuada para investigaciones;
- Comprender el proceso de aprendizaje y las operaciones mentales intrínsecas a este;
- Planear procesos de enseñanza a partir del análisis cognitiva de los procesos y procedimientos requeridos del aprendiz y las características de los procedimientos, técnicas y rutinas de las actividades en los diversos sectores del IBGE/BA;
- Investigar, seleccionar, redimensionar, crear estrategias y procedimientos de gestión de acciones educacionales;
- Corroborar el proceso de gestión del aprender personal y profesional de los ibegeanos.
- Plantear procesos de formación docente para personas que no poseen formación docente inicial e actúan como instructores, garantiza en esta oportunidad, una acción dirigida al (re)dimensionamiento de los conceptos de si y del otro, de aprendizaje, enseñanza, educación, conocimientos. Implica promover transformaciones en sus perspectivas de acuerdo con el saber-hacer, saber-obrar y el saber-pensar. En este proyecto considerase imprescindible hacer consciente al docente de los procesos que, ellos e todas las personas, emplean en la elaboración de conocimientos. De esta manera, la formación se organizó por medio de la reflexión metacognitiva sobre procesos de pensamiento como base para el planteamiento y la planificación de la propia actuación y de los otros, la toma de decisiones y el acompañamiento del aprendizaje.

## 2. MÉTODOS Y ACCIONES

Han sido diseñados tres tipos de cursos: a) uno destinado a promover experiencias de aprendizaje mediada, con 15 horas/clase – denominado “Aprender e aprender-se na dinâmica ibegeana”; b) otro con la intención de promover la comprensión de procesos de aprendizaje e las operaciones mentales intrínsecas a estos e de plantear procesos de enseñanza con base en la análisis cognitiva de los procesos e procedimientos solicitados a sus compañeros-alumnos e las características de las encuestas del IBGE, con 80 horas/clase- “Formação continuada para mediação de procesos de aprendizagem”; c) y otro con el propósito de acompañar y intervenir en el planeamiento y actuación de los docentes, 30 horas/clase- denominado formação continuada para mediação de processos de aprendizagem-devir”.

La propuesta de los cursos está fundamentada en la adhesión voluntaria sin restricción con relación a función, puesto de lo trabajo o escolaridad. A inscripción ocurrió de dos modos, a través del Web/correo electrónico y presencial. y la participación en el curso no implicó en aumento financiero. Para la docencia han ido invitados dos profesoras de la UNEB y uno consultor-externo de la Universidade Federal de Bahia.

### 3. RESULTADOS

Hasta ahora 65 personas participaron, directamente, de las actividades del convenio. En el período de 2007.2 habían ocurrido dos cursos del tipo “a”, en clases con 20 personas. En 2008.1 ocurrió uno curso del tipo “b” en una clase para 25. Todas las plazas ofrecidas fueron ocupadas, voluntariamente, por los participantes. Participaron, en los cursos, funcionarios de la ciudad sede (Salvador) e de otros sitios de Bahia (Feira de Santana y Ipirá). El resultado de la análisis de los instrumentos de acompañamiento de aprendizaje (procesal) y de evaluación de curso (final) de las tres clases de formación (2007.2 – 2008.1) indican 85% de aprobación de acuerdo al diseño de los cursos y actuación de los docentes. Con relación a los aspectos que se refieren a posibilidad del uso de los conocimientos construidos e validez de la propuesta 80% de los participantes consideraran coherente y útil. Las deposiciones confirman los datos.

### 4. PRIMERAS CONCLUSIONES

El primer año del convenio de cooperación técnico científica IBGE/UNEB evidencia el foco en sus tres primeros objetivos. Se puede afirmar, desde ya, que los cursos ofrecidos contemplaron la búsqueda por la capacitación de personas para comprender y mediar procesos de aprendizaje y la planificación de la enseñanza a partir del análisis cognitiva de procedimientos, técnicas y rutinas de las actividades de encuesta en el IBGE/BA.

La continuidad de la oferta de clases de los cursos del tipo “a” y “b” ampliarán el contingente de personas envueltas y el inicio del curso tipo “c” promoverá la interiorización de la propuesta y la posibilidad de proponer estrategias de gestión de acciones educacionales para ibegeanos. La evaluación de los dos años de actividad podrá corroborar, o no, este dibujo de formación basado en el desarrollo de procesos mentales por parte del docente y construcción de competencia para promover el desarrollo de tales procesos en otros.

### REFERENCIAS

- FEURSTEIN, R. (1997). The ontogeneny of cognitive modifiability: applied aspects of mediated learnin experience and instrumental enrichmentl.Jerusalem, Israel: ICELP.  
(1994). Mediated Learning Experience: theoretical review, psychosocial and learning implications.London:Freund Publishing Hause,1994
- FREIRE, P.(1971). Educação e Mudança. São Paulo:Paz e Terra.  
(1987) .Pedagogia do oprimido. 17ª ed.São Paulo: Paz e Terra.  
(1997).Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- GRILLO, M. (2007). Construção da Docência. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, pp.231-242.
- MARQUES, M. (2006). A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí/DF: Editora Inijui..
- LUKACS, G. (1978) As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas da Ciência Humana. São Paulo/Brasil,4, pp.1-18.
- POZZO, J.I.(2004) Aquisição do conhecimento: quando o verbo se fez carne. Porto

Alegre: Artmed.

VIGOTSKI, L. (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987

ZINCHENKO, V.(1998) A Psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. En WERTSCH,J. Estudos Socioculturais da mente.Porto Alegre: Artmed, pp. 41-45

# **ACOSO ESCOLAR: UNA PROPUESTA DE ERRADICACIÓN BASADA EN ESTRATEGIAS QUE INCENTIVEN LOS VALORES DEMOCRÁTICOS**

*Lara López Hernández, Universidad de La Rioja*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Fue Olweus en 1970, quien definió el fenómeno como “bullying” o acoso en la escuela, acotando el término y diferenciándolo de la violencia escolar en general. Desde entonces el acoso escolar se entiende como un fenómeno que se produce a igual nivel, entre compañeros, que se da de forma continuada en el tiempo, lejos de la mirada del adulto, con la intención de abuso de poder por parte de un agresor hacia una víctima, y que se manifiesta de diferentes formas, verbal, física y social. Esta especificación del término, ha ayudado a que las investigaciones posteriores vayan dirigidas a luchar contra el problema de forma mucho más eficaz.

De entre las causas principales del problema se puede encontrar la incapacidad de los padres para educar a sus hijos, la no imposición de límites y normas de los mismos, y la carencia de medios formativos en la escuela, además del silencio de muchos espectadores, alumnos, profesores, entre otros. Las consecuencias son fatales, no solo para la víctima y el acosador, sino también para todos que lo rodean. Para ello, se necesitan más medidas diagnósticas de las que hay en estos momentos, para no pasar por alto una problemática que sigue estando implícita en muchos centros educativos, por lo que, por muchas medidas que existan, si no está reconocido un problema en primer lugar, no podemos luchar contra él.

De un tiempo a esta parte, en diferentes medios de comunicación vienen apareciendo cada vez más noticias sobre casos de acoso escolar. Pero, aunque con una incidencia todavía alta, diferentes estudios recientes dicen que se ha reducido en gran medida, desde el 2000 hasta hoy en día. Este es un dato positivo, que parece reflejar que la Administración Educativa ha puesto en práctica diferentes proyectos para prevenir el acoso escolar a lo largo de toda la geografía española, además de otras medidas al respecto. Pero no por ello, se debe dejar de trabajar en la lucha contra este fenómeno, ya que no solo perjudica gravemente a las víctimas, sino que indirectamente lo hace con toda la comunidad escolar. El acoso escolar no



viene solo, es un fenómeno institucionalizado y apoyado por la sociedad, que encierra varios problemas como causantes o agravantes, añadidos a la culpabilidad del que acosa. Por ejemplo la comunidad escolar como cómplice, debido a su silencio e ineficacia por varios motivos, el fantasma de Internet, las grabaciones en móviles como negocio, el fenómeno de la inmigración, los medios de comunicación provocando el denominado “efecto boomerang” y el sexismo, entre otros problemas asociados. Por ello, no es un problema baladí, fácil de solucionar, sino que es necesario aunar esfuerzo, y contar con la participación de varios agentes sociales, atacando varios frentes para hacerlo desaparecer.

Básicamente, los objetivos que se persiguen con esta investigación son los siguientes:

1. Recabar todo tipo de datos e información relativa al acoso escolar en La Rioja, a través de la opinión de diferentes agentes pertenecientes a la Comunidad Educativa;
2. Averiguar las causas de éste fenómeno y el tipo y grado de responsabilidad de los diferentes agentes educativos y socializadores (familia, escuela, medios de comunicación, instituciones comunitarias y amigas);
3. Conocer las características de la educación en valores en La Rioja;
- y 4. Establecer las posibles relaciones existentes, entre acoso escolar y educación en valores.

La metodología se pretende administrar a la máxima población posible, cercana a esta problemática. La población la forman parte alumnos, profesores y padres de institutos de secundaria de Logroño y cabeceras de comarca. Se han utilizado técnicas como el grupo de discusión con grupos de alumnos, la entrevista en profundidad a profesores, y el cuestionario administrado en un alto porcentaje de alumnos.

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar se define específicamente como una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro u otra, al que elige como víctima de ataques de los que difícilmente puede salir por sus medios, dado que, estos últimos están expuestos de una forma continuada y durante un tiempo a acciones negativas, que llevan a cabo los primeros. Consiste en un maltrato entre iguales en el que hay un abuso de poder, lejos de la mirada del adulto y siempre dentro del recinto escolar.

Algunas investigaciones dicen que son más propensos a sufrir acoso, aquellos alumnos con carácter ansioso, deprimidos, con baja autoestima y con desventajas físicas, sociales o personales (Leff 1999). Pero esto no es determinante, ya que, no hay perfil concreto de víctima, no habiendo factores que determinan que un alumno pueda acabar o no siéndolo. Referente a esto, la respuesta más frecuente que ofrecen los alumnos cuando se les pregunta, es que las víctimas lo son porque no encajan en su grupo (Hoover y Oliver 1996). *“Las víctimas no son diferentes, es el grupo el que decide la diferencia”*. Rovinson y maines 1997, pp. 51.

*“La secuencia del bullying parte del deseo inicial de hacer daño, expresar ese deseo en una acción, materializar esa acción sobre alguien con menos poder, hacerlo sin justificación alguna, de forma recurrente y que el agresor encuentre satisfacción al realizarlo y la víctima sometimiento al recibirlo”*. Rigby 1996, pp.16.

Porque la intención del agresor de hacer daño hace entender que no depende de cómo sea, o lo que haga la víctima, o incluso del contexto u otras causas, sino de esa emisión arbitraria que solo y nada más el agresor produce. Dado que *“El acoso escolar es una forma de comportamiento agresivo lesivo y deliberado, persistente y continuado durante semanas, meses o incluso años, y con la incapacidad de que los acosados se defiendan por sí mismos. Subyacente está el abuso de poder y el deseo de intimidar y dominar”*. Sharp y Smith 1994a, pp.1.

El acoso va más allá de bromear, porque “las gracias” se hacen siempre entre iguales. Y sin embargo el acoso crea una jerarquía, dado que el acosador es más fuerte que la víctima (Beane 2006) y por lo tanto, esta diferencia de fuerzas, contradice la definición de Olweus 1970, ya que no se trata de un acoso entre iguales, porque los agresores están por encima de las víctimas a las que somete a un nivel inferior. E incluso, en muchas ocasiones los agresores son superiores también en edad y en rasgos físicos. El acoso escolar implica diferentes tipos de conductas como aislamiento o agresiones físicas entre otras, este se prolonga durante el tiempo, es provocado por un matón contra una víctima y apoyado por un grupo, y se mantiene siempre gracias a la pasividad y a la ignorancia de las personas que les rodean y que no intervienen contra ello (Díaz-Aguado, 2006). El acoso “*entraña una dañina relación de abuso y maltrato que suele producir una suerte de vinculación patológica entre la víctima y su verdugo amparada en el secreto de los que les rodean*”. Ortega, 1997b:145.

Para entenderlo mejor se puede decir que el acoso escolar es un mecanismo relacional social y psicológico de poder. Las causas sociales, son la consecución de un estatus, una admiración y dominación dentro del grupo. Pero las más importantes son las causas psicológicas, ya que su funcionamiento se enmarca dentro de un juego de la mente con tinte sadomasoquista por parte del acosador, en el que el dominio hacia el otro le hace disfrutar porque se crece, porque le hace sentirse protagonista dentro del grupo. Esta es una causa de instinto de supervivencia, que se retrotrae a las civilizaciones más antiguas y a la especie animal. El acosador elige a su víctima de forma arbitraria, es decir cualquiera puede serlo en un principio, para, más tarde entrar en una dinámica de retroalimentación de la que la víctima no podrá salir, dado que va perdiendo autoestima y con ello capacidad de respuesta, ante esa soledad y desesperación continuada en el tiempo. Entonces el agredido se siente indefenso, sabe que ha perdido, y el agresor sabe que ha ganado, porque está seguro de que todos van a callar. Ahora él es el dueño y manda sobre el grupo, poniendo a cada uno en su lugar. Aunque esto, dentro del otro sistema social, el general (escuela, sociedad), le haga ser un mezcquino, aquí en el contexto de su grupo es el rey.

En términos sociales, el acoso escolar se produce en un microsistema social, dentro de un sistema más general, que en este caso es la escuela. Este se caracteriza por actuar de forma independiente, con sus propias normas, diferentes a las de la institución en general, y es esta la razón del porque muchas veces, por mucho que cambie o actúe la escuela, no se pueda llegar hasta ellos, con excepción de la mediación. Muchos estudios tachan a la propia escuela como causante de estos ataques. Pero la escuela está a otro nivel, es independiente, aunque bien es cierto que, en muchos casos su dinámica de funcionamiento, permite que estos se produzcan, pero siempre a sus espaldas y sin su consentimiento. Influye principalmente el apoyo de los espectadores que admiran y con ello impulsan esa capacidad de dominio del agresor. Además la permanencia al lado de quien instiga les da prestigio, y esta recompensa que recibe el agresor parece ser una de las causas principales de que el acoso siga adelante, de una forma oculta y organizada.

La sociedad, la escuela, los medios de comunicación entre otros agentes, pueden apoyar, pueden permitir de forma inconciente el acoso, pero nunca engendrarlo, porque la causa primera se encuentra a nivel psicológico, en ese interior oscuro y complejo del agresor como único causante, con una personalidad difícil de entender, que roza pero que no es psicopatológica, en el que sus vivencias y en especial la relación con sus padres, o con sus seres más cercanos han hecho que sea y actúe como lo hace, además de tener una predisposición genética para la violencia. Lo que hay que dejar claro es que el acoso escolar es un fenómeno muy complejo, que ha existido desde que el hombre está dentro de un grupo. Ha medida que ha ido pasando el tiempo y con la evolución de la sociedad, el acoso cambia de disfraz y aparecen nuevas manifestaciones del mismo. Este nos afecta a todos y todas,

incluidos los propios agresores. Pero sobre todo, es un problema serio, y por ello, debemos trabajar de forma conjunta para buscar soluciones.

En el cuadro siguiente se resaltan algunas características que nos ayudan a entender mejor el acoso, cuyos resultados se han obtenido de diferentes estudios.

*Cuadro 1. Características del acoso escolar*

<u>VARIABLES</u>	<u>ESTUDIOS REPRESENTATIVOS</u>
INCIDENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Olweus 1985</u>, el 15% o uno de cada siete estudiados.</li> <li>- <u>D.P 2006</u>, el 25% o uno de cada cuatro estudiados.</li> <li>- <u>D.P 2007</u>, el 10% o uno de cada 10 estudiados y diferencia en las comunidades autónomas (desde un 27,7% en Andalucía, hasta un 18,2% Aragón)</li> <li>- <u>Ortega 2006</u>, de un 2% a un 3%, de 10 a 20 alumnos por centro.</li> <li>- <u>Reducción del acoso</u>: La mayoría de los estudios coinciden en resaltar que el acoso desciende a partir del 2000. El D.P 2006 dice que desde esta fecha se reducen todos los tipos de acoso, excepto el social, que aumenta del 79,3% al 82,9%. Y el D.P 2007, dice que en el 2000 había un 2% y en el 2007 un 0,9%.</li> <li>- <b>LOS DATOS NO SON HOMOGÉNEOS.</b></li> </ul>
VÍCTIMAS (como son y como actúan)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Harris y petrie 2002</u>, más de la mitad de las víctimas no lo cuentan y quien lo hace, primero a un amigo seguido de la madre.</li> <li>- <u>Piñuel y Oñate 2007</u>, es un chico normal aunque más del 50% de ellos acaba teniendo depresión y otros síntomas negativos. La mayoría lo cuentan a sus amigos.</li> <li>- <u>El D.P. Riojano 2008</u>, dice que en primaria lo cuentan más en casa y en secundaria más a sus amigos.</li> </ul>
EDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Piñuel y Oñate 2007</u>, la edad mayoritaria es a los 13 años, en 2º de la ESO, seguido de 6º de primaria.</li> <li>- <u>Ortega 1998</u>, la mayor incidencia se produce entre los 12 y los 16 años.</li> <li>- <u>Aguado 2006</u>, en primaria siete veces más que en secundaria.</li> <li>- <u>Ortega 2007</u>, más cantidad en primaria pero más victimización en secundaria.</li> <li>- <u>D.P. Riojano 1999-2007 y D.P 2007</u>, más en primaria.</li> <li>- <u>D.P Riojano 2008</u>, sobre todo en 6º de primaria, seguido de 2º de la ESO.</li> </ul>
LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Piñuel y Oñate 2007</u>, la mayoría son acosados por alguien de su clase.</li> <li>- <u>D.P.Riojano 2008</u>, la mayor parte se produce en el patio, y en Logroño más que en el resto de la comarca.</li> <li>- <u>Ortega 1998 y Whetrey y Smith 1993</u>, en primaria más en el patio y en secundaria más en el aula.</li> <li>- <u>Menesini y Santa 1996</u>, en el sur y centro de Italia se produjo más acoso que en el resto de Italia y demás países de Europa.</li> </ul>
DESVIACIONES EXTERNAS	- La mayoría de estudios revisados, apuntan que las características externas de la víctima no son determinantes para que se produzca acoso. Aunque hay excepciones como <u>Byrne 1994</u> , que encontró que los alumnos de educación especial tenían más posibilidad de padecer acoso.
GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Ortega 1998 y olweus y rigby 1996</u>, la mayoría se produce más en chicos que en chicas, y de forma más física o directa con ellas.</li> <li>- <u>Adair 2000</u>, los chicos lo padecen en un 76% y las chicas en un 45%.</li> <li>- <u>Piñuel 2007</u>, los chicos en un 24,4% y las chicas en un 21,8%.</li> <li>- <u>Harris y petrie 2002</u>, sufren acoso los chicos y las chicas en la misma medida.</li> <li>- <b>LOS DATOS SI SON HOMOGÉNEOS.</b></li> </ul>
AGRESORES (como son y actúan)	- <u>Proyecto DICTA 2002 y D.P. Riojano</u> , la mayoría de los agresores dicen actuar así porque sus víctimas les provocan.
ESPECTADORES (como son y como actúan)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>D.P.2006</u>, dice que según los agresores estudiados, la mayoría de los observadores son pasivos.</li> <li>- <u>El D.P 2000</u>, dice, en contra, que el 48% reaccionan frente al acoso.</li> <li>- <u>El D.P. Riojano 2008</u>, la mayoría de los alumnos encuestados, un 60,48% dicen haber observado acoso psicológico.</li> </ul>
FORMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>IDEI 2005</u>, la forma mayoritaria son motes 14%, seguido de risas 8,9%, no hablar 8,54%, insultar 8,07%, acusarle 6,45% y decir mentiras sobre él, un 6,45%.</li> <li>- <u>D.P 2005</u>, dice que tres de cada uno de ellos recibe acoso psicológico.</li> <li>- La mayoría de los estudios coinciden en resaltar que el acoso psicológico es mayor que el físico en torno a una media del 10%.</li> </ul>
PADRES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Olweus 1978</u>, en general los padres de los acosadores tienen poca consciencia del problema, porque la mayoría no hablan con sus hijos, además de no participar en las tareas del centro.</li> <li>- <u>D.P.Riojano 2008</u>, la mayoría de los padres de la víctima hablan con el profesor el primero además de que la mejor medida contra el acoso es mejorar la educación en casa.</li> </ul>
DOCENTES Y OTROS PROFESIONALES EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>El proyecto DICTA 2002</u>, dice que cuando hay acoso los profesores intervienen en un 50%.</li> <li>- <u>El D.P 2006</u>, el 72% de los profesores es insultado, el 14% agredido y el 40% intimidado.</li> <li>- <u>El D.P.Riojano 2008</u>, dice que los profesores dicen que el acoso se produce más en</li> </ul>

	<p>primaria que en secundaria y que normalmente se estos se enteran del acoso por los compañeros de la víctima. Los directivos dicen que el mayor problema es la poca colaboración familiar y la mala organización escolar. Y para los orientadores encuestados en el estudio su mayor fuente de información es el tutor, dedicándose a temas de acoso entre un 20 y un 40% de su tiempo.</p>
--	---

*D.P.; Defensor del Pueblo.*

### 3. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS CONTRA EL ACOSO ESCOLAR

La mejor forma de prevenir e intervenir en caso de acoso es creando un clima de firmeza y seguridad en el aula. Para ello se puede comunicar a los alumnos los criterios que definen una conducta adecuada, desarrollando expectativas de conducta comunes en todos ellos, hacer sugerencias disciplinarias positivas o contratos conductuales que favorecen la conducta apropiada, ejercer una disciplina con sanciones, ejercer normas con castigos coherentes y justos, enseñar a los niños destrezas interpersonales positivas, enseñar a escuchar de forma activa, enseñar a solucionar los problemas de forma creativa e incentivar la mediación entre iguales entre otras estrategias (Harris y Petrie, 2006). Algunas más concretas son por ejemplo, hablar sobre el acoso dentro de clase y organizar debates dentro del aula. Otra muy buena es poner nombre a las conductas acosadoras, por ejemplo escribir en la pizarra diferentes conductas que los alumnos consideren intolerables y debatirlas. Además los alumnos debieran redactar sus propias experiencias y compartirlas con el resto del grupo. Esto es un buen diagnóstico también para saber si hay acoso en el aula y en caso de que así sea, asegurarse de que estos alumnos no sigan en la misma clase. Además para detectar y prevenir conductas de acoso habría que entrenar en habilidades sociales, trabajar la resolución de conflictos creando una atmósfera efectiva, reforzar la autoestima y la asertividad dentro del aula (Díaz-Aguado 2006; Teruel, 2007). Las dinámicas de grupo y alguna técnica de relajación dentro del aula incentivan la cooperación entre los alumnos. Pero antes de llevar a cabo estas medidas por parte de los profesionales del centro, es imprescindible que el Gobierno tome la iniciativa desde arriba, con un proyecto protocolario especializado de formación del profesorado especialmente, utilizando la mediación, y la enseñanza para la convivencia y valores, dentro de un modelo ecológico de educación, como el mejor método para atajar la problemática (Ortega, 2006).

En cuanto al papel de los profesores, estos debieran de trabajar de forma multidisciplinar, manteniendo con la víctima una actitud de escucha y apoyo, ofrecer un clima de empatía y seguridad en clase, enseñar a decir a la víctima “no” ante esos hechos y orientarles para que pidan ayuda cuando lo necesiten. El profesor no debe justificar nunca los hechos del agresor, debe ejercitar la tolerancia, la empatía, la igualdad y otros valores democráticos, debe sancionar la conducta no deseada, dar participación activa a todo el alumnado, no perder la autoridad, ofrecer un contexto en el que se pueda comentar, hablar, exponer, dar importancia al trabajo de tutorías y no mostrarse rígido ni severo, pero sí firme (Blanchard y Muzás, 2007). Parece difícil a priori, porque son muchos requisitos los que el profesor debe cumplir, pero una organización flexible en el aula hará que esto se pueda llevar a cabo.

Pero por muchas medidas que se tomen en la escuela, y en particular los profesores, a veces no se puede hacer nada, dado que la familia tiene la mayor responsabilidad frente a los hechos de acoso, y en especial la de los acosadores. Los padres del acosador pueden hacer mucho contra este problema. En primer lugar mostrarles cariño y afecto, enseñarles valores de cooperación y amabilidad a través de momentos didácticos con ellos. Por ejemplo, enseñarles a cuidar de los animales, demostrarles lo importantes que son, reflexionar sobre su propia educación para mejorar la relación con sus hijos, participar en programas de padres, decir a sus hijos el mérito y valor que tienen, enseñarles a tratar el enfado dando ejemplo y enseñarles conductas empáticas a través del juego y la simulación entre otras. (Harris y Petrie 2006). Es

decir, los padres tienen un papel crucial a la hora de prevenir las conductas de acoso en sus hijos, tanto víctimas como acosadores y para ello deben mostrarse abiertos en todo momento con sus hijos, demostrando comprensión, paciencia y tolerancia, mostrar interés por los problemas de sus hijos, hablar mucho con ellos, transmitirles reglas claras y concisas, demostrar credibilidad en sus decisiones, transmitirles normas y valores, acompañarle en todas las fases de su desarrollo, requerir ayuda de otros en caso necesario y además, ayudarles a intervenir de forma activa en el proceso de acoso, o ayudarlo en caso de que sea víctima (Schallenberg 2003). Muchos de los alumnos agresores describen a sus padres de la siguiente manera: *“mi familia no me comprende cuando estoy triste; mi familia no aborda de forma conjunta los problemas familiares; mi padre no acepta como soy y no se preocupa por mí; la honradez no es muy importante en mi familia; en mi familia no nos sentimos libres para expresar nuestras opiniones y no pensamos en los sentimientos de los demás...”*. Rigby 1996, pp.74. El modelo del maltrato es cíclico porque la mayoría de los padres de acosadores lo fueron también en la escuela.

Por eso: *“el cariño y la dedicación de la persona o personas que crían al niño dentro de unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos no físicos, crean niños independientes y armoniosos”*. Olweus 1998, pp.60.

#### 4. CONCLUSIÓN

Por todo lo anterior, es necesario encontrar vías para trasladar la violencia a la tolerancia, gracias principalmente a una educación basada en valores democráticos. Para ello, y siguiendo principalmente la línea de Díaz-Aguado 2006, se apuesta por una metodología cooperativa y participativa en la escuela, desde una perspectiva interdisciplinar, formando a padres dentro y fuera de la escuela (a través también de servicios especializados en las Consejerías de Asuntos Sociales) y profesores principalmente, y con la única meta de ayudar al adolescente a que comprenda valores primordiales como la amistad y la empatía, entre otros. Hay que enseñarle el camino para ser un adulto íntegro y sin más horizonte que la inclusión, donde todos los colores brillen para él, siendo a la vez necesarios para pintar el lienzo más hermoso del mundo. Porque al igual que las piezas de un puzzle todos somos diferentes, pero imprescindibles para la consecución del objetivo final, la convivencia en paz.

#### REFERENCIAS

- CEREZO, F (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006): “SEXISMO, VIOLENCIA DE GÉNERO Y ACOSO ESCOLAR. PROPUESTA PARA UNA PREVENCIÓN integral en la escuela”, en Revista de estudios de juventud, 73, pp. 38-57.
- OLWEUS, D (1978): Agresión in the Schools: Bullies and Whipping Boys. Washington D.C.: Hemisphere Press
- OÑATE, A y PIÑUEL, I (2007): Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X. Madrid: IIEDDI.
- ORTEGA y colaboradores (1998). La convivencia escolar; qué es y como abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- RIGBY, K. (1996). Bullying in School. And what we do about it. Melbourne: ACER.
- TERUEL ROMERO, J (2007): Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. Madrid. Pirámide.

# **TRANSFORMACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

**Maria José Morgado Matador**

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las Comunidades de Aprendizaje parten de que todas las niñas y todos los niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el Bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo. Para lograrlo hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en las Comunidades de Aprendizaje, que exigen un modelo igualitario en la sociedad de la información.

Escuela como resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, familiares, alumnado, asociaciones, empresas, ayuntamientos profesionales de otros estamentos (educadores sociales, centros de tiempo libre).

Este proyecto pretende apoyar a los centros públicos que desean un cambio a su práctica educativa y convierten sus ideales en permanentes utopías. Quiere despertar las ilusiones por aprender y enseñar, que ningún niño o niña se sienta marginado/a o etiquetado/a por su cultura, estatus, género o capacidad, que los centros educativos ofrezcan una educación de calidad, que el profesorado sea más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas y que las familias se sientan partícipes en la educación integral de sus hijo/as.

Creemos que sólo en interacción comunicativa, las familias, profesorado, barrio, sociedad,... pueden construir un proyecto educativo útil. Tenemos en cuenta, que para poner en marcha el proyecto, hay que transformar el contexto y todas las personas adultas que se relacionan con el alumnado deben participar en esa transformación. En sectores sociales no privilegiados tenemos asegurado el fracaso de muchos si el claustro va por un lado, las familias por otro y los servicios sociales por otro. Todos los colectivos y personas hemos de llegar a un compromiso que incluso se concrete en la firma de un Contrato de Aprendizaje

En el centro educativo se trabaja con los diferentes agentes en un continuo diálogo en aras de la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. De cualquier manera, no se trata de un experimento en el aire, su validez esta avalada por experiencias similares que se han llevado a cabo en otros contextos como es el caso de las escuelas aceleradoras de Stanford University.

En la práctica supone de alguna manera reinventar la enseñanza, creando un conjunto de contextos organizativos en los que todos pueden,- podemos, - desarrollarnos, crecer y en definitiva realizarnos personalmente y profesionalmente. En este todo, se incluyen a los alumnos/as, a las familias, a los profesores/as, a las personas voluntarias, a los educadores de tiempo libre, etc... Esto requiere unos nuevos marcos de referencia que contemplen y faciliten que todos los agentes educativos, todos participan eficazmente "*Aquí cabemos todos*". Se trata de una pedagogía de y para la transformación. Partimos de que la acción educativa nunca es una acción neutra. En este planteamiento, una de las tareas fundamentales a contemplar se encuentra en la acción educativa, teniendo en cuenta el sistema cultural en que nos encontramos, para poder pensar en acciones colectivas planificadas que se dirijan al desarrollo individual y comunitario.

La intención es hacer de la educación formal un medio para el desarrollo cultural mediante transformaciones de la institución y de las prácticas pedagógicas. Ahora bien, no basta con concebir modelos pedagógicos adecuados, lo importante es que el individuo del mismo es indispensable.

La innovación que se propone, desde esta perspectiva, es bastante difícil de concretar porque la acción educativa no se puede definir a priori por un grupo, sino que es o será el resultado de un proceso construido entre todos.

Por otro lado, la noción de área de desarrollo potencial es un elemento clave en este proceso, abarcando las posibilidades que residen en los conocimientos de la colectividad, resultando que la dimensión individual y colectiva son interdependientes.

Se propone, así mismo, reconsiderar una noción que, a pesar de ser comúnmente citada, no ha sido plenamente explorada en la enseñanza, la noción de entorno. Que de una manera prioritaria interesa en aquellos contextos que están en riesgo de ser excluidos. Se pretende actuar sobre el entorno para modificarlo con el fin de que los que están en dicho riesgo queden incluidos, basándonos en la creencia de que transformar el entorno es también modificar las posibilidades de transformación personal. En este caso, esta práctica sólo puede existir mediante la acción concreta de todos, enseñantes, alumnado y comunidad. En esta situación encuentra su significado la participación activa de todos los agentes sociales (madres/padres, voluntariado, profesorado, etc.)

Resulta imprescindible que la *Organización formal* de los centros educativos haga un primer esfuerzo para posibilitar que se den momentos de encuentro donde se reflexione diseñen y elaboren estrategias de enseñanza comunitarias, incluyendo la promoción del desarrollo cultural de todos los individuos que se implican en el proceso educativo. La escuela no es el espacio para estimular exclusivamente la adquisición de conocimientos formales. Es aquí donde cobra sentido el proceso de formación de todos los miembros de la comunidad educativa.

## **2. PRINCIPIOS BÁSICOS**

En este proyecto partimos de un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la acción conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión para ofrecer una respuesta válida a las necesidades educativas de todo el alumnado, de cara a conseguir que alumnado en riesgo de exclusión social puedan tener las mismas oportunidades que los demás de integrarse socialmente, tanto en el ámbito de empleo como de participación política y social en la sociedad que, en breve plazo, les tocará vivir. Participativa, basamos la organización y gestión del centro, en la colaboración, el diálogo y consenso entre todos. El proyecto se centra en la firme creencia de la capacidad de transformación que puede ejercer la escuela creando expectativas a quien en principio parece no tenerlas. Es por ello que, la solidaridad y la comunicación se convierten en los pilares básicos del proyecto, el diálogo permanente entre todos facilita y potencia la educación de todos el alumnado. Hay que ser conscientes de que nos enfrentamos a un reto que no es fácil, pretendemos romper una serie de barreras de incomunicación que se han ido construyendo históricamente, para el beneficio de unos y perjuicio de otros. Ni el profesorado, ni las familias están acostumbrados ni educados para hablar y trabajar como iguales.

Pretendemos la colaboración activa entre padres, maestros, alumnos/as, agentes comunitarios, etc. Con el fin de establecer y conseguir un conjunto de objetivos comunes para la escuela. Por ello, dentro de una situación dialógica se dota a todos los participantes de la comunidad escolar de la capacidad para tomar parte en las decisiones educativas importantes, para responsabilizarse de su puesta en práctica y, así mismo, de los resultados de dichas decisiones, esto es, que la decisión esté en manos de las propias personas implicadas. Es permanente, el compromiso colectivo obliga a desarrollar y revitalizar el papel de la misma institución escolar como unidad de cambio. Este compromiso tiene repercusiones en la ordenación curricular e implica perspectivas didácticas y organizativas novedosas. El reto organizativo queda planteado para permitir un cambio en las formas de actuar y resolver las problemáticas que se plantean.

## **3. FASES EN EL CAMINO HACIA UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

En cuanto al proceso a seguir en el camino hacia la conversión en una Comunidad de Aprendizaje, se contemplan una serie de fases que son el resultado de la reflexión que CREA ha realizado sobre diversas experiencias educativas innovadoras entre las que



destaca *The Accelerated Schools* de Henry Levin, *Success for All* de Slavin y *School Development Program* de Comer.

Las fases que aquí se presentan deben ser contextualizadas, debatidas y consensuadas por toda la comunidad educativa.

El proceso del cambio contempla dos periodos: **a) puesta en marcha y b) continuidad**. El primero durará aproximadamente un curso académico y el segundo dos cursos académicos.

### **a) Fase de puesta en marcha**

#### *1.-Fase de Sensibilización:*

Información sobre los principios básicos de la Comunidad de Aprendizaje a todas las personas que intervienen en el aprendizaje (profesorado, familias, voluntariado, etc., ...). Los temas que se abordan en esta fase son: a) Sociedad de la Información, b) Análisis de la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje, c) desigualdad educativa, resultados de otras escuelas de Henry Levin, o los programas de Comer y Slavin

Las sesiones se realizan en pequeño o gran grupo con estrategias de dinámicas de grupo adecuadas a las actividades. Finalmente se elabora un documento de conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

#### *2.-Fase de toma de decisión*

En este momento el centro debate sobre las condiciones para entrar a formar parte en un proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Conjuntamente, el centro, CREA, la comunidad educativa, Berritzegune, y la Dirección de Innovación Pedagógica.

Para esto es necesario una serie de requisitos:

\*el 90% del claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.

\*Acuerdo del equipo directivo del centro escolar.

\*Aprobado por el Consejo Escolar.

\*Aprobado en asamblea de AMPA

\*Apoyo desde la Dirección de Renovación Pedagógica que suponga autonomía económica y pedagógica.

#### *3.- Fase del Sueño*

Consiste en idear el centro donde nos gustaría trabajar, "*El centro donde trabajamos es el centro que queremos para nuestros/as hijos/as*", estudiar, llevar a sus hijos, etc. Realizadas las diferentes aportaciones para el cambio, la comunidad educativa consensua el centro que quiere para todos/as.

*4.-Análisis contextual y selección de las prioridades .Contraste de la realidad con el sueño que se quiere alcanzar.*

Se analiza detenidamente la realidad del centro. Reflexionando sobre el mismo, se puede saber lo que se quiere erradicar, cambiar, potenciar o transformar. *"Con lo que tenemos podemos"* Transformamos las dificultades en posibilidades y aumentamos las expectativas de todo el alumnado.

Se priorizan las actuaciones del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas para dar lugar a las acciones iniciales. Tanto el centro educativo como la Administración deberán disponer de suficiente flexibilidad para permitir los cambios requeridos por la actuación del plan.

Las prioridades estarán sustentadas en tres pilares fundamentales:

*En el CURRÍCULO: Enfoque por competencias básicas, Reforzar la importancia de la efectividad, significación e integración de los aprendizajes, facilitando así tanto su transferencia como su evaluación, pretendiendo armonizar calidad y equidad.*

*En las ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: Innovación de métodos didácticos, optimización de recursos humanos y materiales. Ampliando metodologías integradoras (Grupos interactivos) que vinculen el mundo de la educación y su entorno.*

En la ORGANIZACIÓN ESCOLAR: Agrupamientos, horarios, funcionamiento, comisiones, organización de nuevos agentes.

#### *5.-Plan de acción de los aspectos más relevantes a cambiar*

Las decisiones sobre la planificación se acuerdan entre toda la comunidad de aprendizaje ya que la toma de decisiones ha de ser compartida.

Se establecen comisiones de trabajo con profesorado, madres/padres, alumnado, personal no docente, personas del barrio, voluntariado, asesores/as que tienen como función elaborar y dar respuesta a prioridades determinadas..

Estas estructuras tienen como función de elaboración y propuesta de soluciones, siendo el equipo directivo, claustro, consejo escolar y asociación de madres y padres quienes deberán tomar las decisiones de su competencia.

Se acuerda la formación conjunta en NNTT, Uso de las lenguas, Compartir aprendizajes Y para ello se organizan los agrupamientos y se adaptan los horarios. La comisión encargada gestionará los recursos humanos y materiales para que sea posible su realización.

### **b) Fase de la Continuidad del proceso de transformación**

#### *6.-El proceso de investigación*

En esta fase, las comisiones de trabajo llevan a cabo un proceso exploratorio a partir de las prioridades establecidas en la fase anterior. Mediante la investigación-acción se experimentan los cambios introducidos y se modifican a partir del análisis y reflexión realizada. En este proceso se valorarán las posibilidades para que todas las personas colaboradoras participen en el aula y en el centro.

La investigación pretende estimular a la comunidad educativa a producir conocimiento, transmitirlo y llevarlo a la práctica.

### 7.- Formación

Cada comisión de trabajo puede solicitar más formación en una cuestión determinada buscándose para ello personas especializadas: (miembros de CREA, asesores de Berritzegunes y otros/as profesionales).

En las comunidades de aprendizaje se considera que la responsabilidad educativa del alumnado, es tanto de las familias como de los centros educativos y entorno social del alumno/a. Por eso, se enfatiza que todos/as trabajen conjuntamente para conseguir una mejor educación.

La responsabilidad de las familias no se reduce en hacer un seguimiento de los estudios del/la estudiante sino también en crear un clima educativo en el conjunto de la vida del hogar.

Desde esta perspectiva educativa es necesaria la implicación conjunta de la familia y centros educativos. El centro debe asumir un compromiso que propicie dicha acción común facilitando los medios necesarios para la formación.

### 8.-Evaluación

En las reuniones se irán evaluando las fases realizadas. La evaluación se realizará en todos los niveles: tanto en las comisiones de trabajo como en las reuniones de toda la comunidad de aprendizaje. La evaluación tendrá en cuenta los datos obtenidos de los sectores implicados en el proyecto.

## 4. ORGANIZACIÓN Y GESTION DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En este proyecto se tiene muy presente que la comunidad educativa va más allá del propio claustro y que la implicación de las familias y otros agentes educativos, externos al centro escolar, tienen una gran importancia. En toda Comunidad de Aprendizaje ha de desarrollarse de manera importante la organización y gestión para dotar al grupo del marco de trabajo adecuado a sus propósitos. Una vez establecidas las prioridades sobre las que se va a trabajar es preciso crear *Comisiones de Trabajo* encargadas de llevar a cabo el plan de acción diseñado para cada prioridad

Una de las razones para priorizar la organización, es el conocimiento de que en multitud de ocasiones los proyectos no llegan a hacerse realidad por falta de ajuste entre las metas y las estructuras organizativas. Un aspecto básico es la comunicación. El flujo de la información entre todos los agentes de la comunidad de aprendizaje ayuda a mejorar considerablemente la educación. Al principio la comunicación puede ser difícil porque ni la familia ni el profesorado están acostumbrados a trabajar conjuntamente, pero el mismo proceso de transformación facilita el aumento de la participación.

La interacción comunicativa conlleva un incremento de reuniones. Encuentros de comisiones de trabajo, grupos determinados, profesorado, voluntariado, asesores/as, gran grupo (profesores/as, personal, voluntariado, familias, asociaciones)

En la nueva organización que implica este proyecto, el centro educativo mantendrá una estructura horaria más flexible para ofrecer una oferta de más horas anuales y diarias que el establecido en el calendario escolar estandar.

Sin menos cabo de las estructuras habituales de todo centro educativo, señaladas en el R.O.F., es necesario ampliarlas para que haya espacio en unos niveles paritarios de intervención, los agentes educativos externos al centro escolar. Se trata de constituir una organización operativa y funcional para ajustarnos a la nueva visión de la realidad que presenta el centro. Es preciso que el propio profesorado tenga unos criterios claros y consensuados acerca de las finalidades que se pretenden conseguir con estas nuevas estructuras. Se puede decir que, tras la labor realizada en la fase de sensibilización y priorización de las metas, el nuevo planteamiento organizativo ha venido por añadidura.

Es, preciso que la organización sea flexible para permitir la creatividad que la convierta en operativa y funcional sin normas rígidas que la encorseten, que, así mismo, favorezca la participación y la implicación de todos los agentes educativos.

## 5. CONTRATO DE APRENDIZAJE

Uno de los objetivos prioritarios del Proyecto Educativo de Comunidades de Aprendizaje es la participación activa de los padres y las madres en el quehacer educativo de sus hijos/as.

Para poder concretar mejor este aspecto, el profesorado junto con los padres ha considerado necesario elaborar un **contrato de aprendizaje** que recoja los compromisos que se consideren oportunos para lograr la *participación activa de las familias y del alumnado*.

El contenido de dicho contrato deberá ser elaborado, consensuado y asumido por todas las partes, y se hará un seguimiento del mismo con la intención de articular los cambios necesarios para lograr sus objetivos. Por encima de todo, es una ocasión que favorece el encuentro de familias y profesorado para *reflexionar juntos* acerca de cómo mejorar la formación de sus hijos/as tanto en el aspecto académico, como en el desarrollo personal; corresponsabilizándonos todos en la tarea de conseguir desarrollar el máximo de las potencialidades de nuestros niños/as, siempre desde expectativas positivas.

Todo Contrato consta de dos partes fundamentales. Una primera parte, común para todo el alumnado del centro, y viene a ser los pilares básicos de la filosofía educativa. Aquí se establecen las prioridades, tareas, valores e identidad de toda la Escuela, comprometiéndose a aceptarlo, a asumirlo y a conseguirlo. El contrato es programado por ciclos, se ofrece a cada alumno/a, es firmado por el tutor/a, familia y el propio alumno.

Una segunda parte corresponde a los objetivos de desarrollo personal y actitudinal, referido a hábitos, actitudes hacia los demás, corresponsabilidad con la familia (lo que se acuerde en cada caso), y tareas a realizar. Aparece también reflejado, el aprendizaje personalizado en los distintos aspectos curriculares y organizativos (diagnóstico inicial, competencias, ritmo de aprendizaje, etc)

Todos llevan una hoja de Evaluación para realizar la revisión y el seguimiento del mismo.

*“Ruperto Medina es una escuela con altas expectativas de aprendizaje para todos/as los alumnos/as .Es una escuela creativa e innovadora que potencia el aprendizaje individualizado partiendo del aprendizaje dialógico y cooperativo, que trabaja en la igualdad de las diferencias compensando desigualdades.;preparando al alumnado para el siglo XXI porque creemos que la escuela transforma y educa positivamente”.*

## **6. VOLUNTARIADO**

En los centros de Comunidades de Aprendizaje este es uno de los aspectos más innovadores que encierra la experiencia educativa. .Es por ello, que el voluntariado (padres, madres, jóvenes de la universidad, antiguos alumnos...) es un gran caudal de recursos humanos que el colegio posee para atender todas las necesidades del alumnado.

El voluntariado se encuadra en un concepto de educación integrada, participativa y permanente y es uno de los ejes esenciales en el proyecto tal es así que partiendo de los principios pedagógicos y teniendo en cuenta el concepto de educación en el que está basado, contar únicamente con el profesorado y prescindir de otros agentes sociales que intervienen en educación es algo impensable.

Hoy en día, es por todos compartida la convicción de que escuela y familia han de trabajar en la educación de los niños y los jóvenes.

La implicación del profesorado, familias y voluntariado es necesaria para conseguir los objetivos y principios que el proyecto de Comunidad de Aprendizaje pretende y en esa transformación de la escuela es donde *se abren las puertas y se da cabida a todas las personas que nos ayuden a lograr nuestras metas y nuestros sueños.*

Hemos de incidir que partimos de la filosofía de que en esta escuela “todas las personas desde nuestra propia experiencia y formación tenemos algo que ofrecer y además cuando compartimos nos fortalecemos”Siempre somos conocedores de “algo” digno de compartir y que podemos enseñar .Consideramos que con la aportación de todos se potencia, refuerza y ayuda a que el alumnado convivan en una escuela que les prepara en su formación y educación integral.

El propio proceso de experimentación del proyecto estará sometido a constante revisión con el objetivo de responder a una práctica educativa que se adecue al contexto concreto donde se adapta.

# CONSTRUYENDO LA RELACIÓN FAMILIA -ESCUELA

Sonia Rivas Borrell, *Universidad de Navarra*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante la cuestión de si vale la pena invertir tiempo y energías en repensar el tema tan manido de la participación de los padres en la escuela, la respuesta es rotundamente afirmativa: sin ninguna duda. Esta actitud favorable nace precisamente de los resultados fallidos que en este ámbito se están cosechando, en cuanto a separación, distancia, cuando no conflicto en la vida real en la relación entre padres y educadores. Si bien la investigación educativa llevada a cabo hasta el momento ha puesto de relieve que el esfuerzo educativo conjunto entre escuela y familia tiene un impacto positivo en los resultados escolares de los alumnos, no se logran superar las barreras para lograr la cooperación plena. A pesar de todo ello, la preocupación por mejorar las vías de colaboración entre familia y escuela sigue ganando apoyo entre los teóricos de la educación, instituciones<sup>1</sup> y políticos, como una vía efectiva para mejorar el desarrollo del alumno.

No es el objetivo de este trabajo describir las formas de implicación y de relación de los padres con la escuela, pero sí de aclarar las dificultades reales con las que se encuentran padres y educadores a la hora de conciliar estos dos ámbitos en el panorama educativo actual. Como se pretende mostrar en la comunicación, no se trata únicamente de armonizar la labor de padres y profesores, puesto que ello no implica que cada uno cumpla adecuadamente su misión, sino de lograr una cooperación real entre ellos, una co-participación, y que ésta fluya de forma natural, para avanzar hacia una mayor compatibilidad en beneficio de la educación y de la formación del alumno. Aunque esta comunicación se centre en el ámbito escolar, cabe

---

<sup>1</sup> Como muestra de lo señalado, el banco mundial reconoce que las escuelas son más eficaces cuando los padres se encuentran activamente participando en ellas, y con profesorado preocupado por establecer lazos con los padres (World Bank, 1999).

resaltar que se entiende que la participación no tiene como único contexto de intervención el sistema educativo, sino que se extiende a los ámbitos familiar, comunitario y organizacional, del mismo modo que su aplicación no se limita a un rango de edad o a una etapa escolar.

## **2. MÉTODO**

En esta comunicación se abordan los factores que dificultan la construcción de la relación entre la familia y la escuela. De este modo se trata de iluminar la realidad para que se puedan construir unas bases sólidas para poder intervenir a través de actuaciones o de programas dirigidos a mejorar la participación entre familia y escuela.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Familia y escuela, ¿pueden realmente lograr algo en común?**

La Ley Orgánica de Educación (LOE de 3 de mayo de 2006), que ha derogado leyes anteriores (LGE, LOGSE, LOPEGCE y LOCE) subraya la corresponsabilidad que existe entre las familias y el centro educativo a la hora de educar (Título V, capítulo 1, arts. 118.4 y 121.5), y menciona distintos cauces para poder hacer efectiva la participación (Título V, capítulo 1, arts. 119.4 y 122.3). Por tanto, se puede afirmar que los padres y la escuela cuentan con un mecanismo legal para lograr la cooperación entre ambos. Este principio legal coexiste con la misión, universal, reconocida y unánime de que los padres son los primeros y principales educadores en la formación de sus hijos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Declaración de los Derechos del Niño, 1959, principio nº 7; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, parte II, art. 10). Es decir, no se trata solamente de un derecho de los padres a implicarse en la educación, o de un deber de los profesores de fomentar dicha implicación que es recogida en la literatura por el constructo de participación familiar, sino también de un deber de los padres de colaborar con la educación ofrecida en la escuela, y un derecho de los profesores en demandar a los padres el acompañamiento educativo que supone tener alumnos escolarizados.

Son numerosos los beneficios que se derivan de la buena relación entre padres y profesores: disminuyen los índices de abandono de los estudios en los hijos, mejora su competencia social y aumenta positivamente al éxito académico (Christensen y Sheridan, 2001; Kohl, Lengua y McMahan, 2000; Phillips, Brooks-Gunn, Duncan, Klevanov y Crane, 1998). Cabe preguntarse entonces en qué medida y de qué modo familia y escuela pueden lograr dichos fines. Sabemos que tanto la familia como la escuela tienen unas características definitorias, propias y exclusivas que las convierten en entornos marcadamente diferentes (Altarejos, 2002). Por un lado, los padres promueven una crianza y educación integral, personal y social en un marco informal de educación. Por otro lado, la institución escolar completa, en un marco formal de aprendizaje, la tarea educativa de la familia aportando matices formativos, educativos, didácticos, culturales, religiosos y políticos incluso. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, tanto la familia como la escuela pretenden criar, educar y socializar al niño para que sea buena persona y buen ciudadano, por lo que existe un punto de unión entre padres y educadores en su misión educadora.

Tomando como referencia la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1988), el modelo de Epstein (2001), y la teoría del capital social, comprendemos las relaciones sociales, los

vínculos que existen y que se forman entre la familia y la escuela para configurar la personalidad del niño. En este sentido, a la hora de hablar de educación, comprobamos que las relaciones que se producen en estos entornos no son *influencias separadas* en la formación del niño, sino más bien de *influencias superpuestas*. Por ello, va a ser necesario coordinar el trabajo conjunto entre padres y educadores para ir al unísono en la educación del niño.

Acuñaando la nomenclatura ecológica, los problemas surgen cuando dichos microsistemas, el de la familia y el de la escuela, están demasiado distantes o incluso enfrentados y no se encuentran puntos de unión.

A pesar de que, teóricamente, pensar en unas responsabilidades compartidas se percibe como deseable, la práctica la participación no se alinea en tal discurso. Con frecuencia se trata fallidamente de conciliar dos formas muy distintas de contemplar la educación, de constatar diversidad de situaciones, intereses y expectativas diferentes, dado que las familias y las escuelas tienen distintas perspectivas, intereses y pretensiones a la hora de educar.

### **3.2. A la hora de la verdad: Dificultades que se plantean a la hora de colaborar**

Existen un conjunto de obstáculos y barreras, que inicialmente impiden tender lazos de colaboración efectivos entre la familia y la escuela, que pueden abordarse a partir de lo que señalan los profesores y lo que apuntan los padres:

Por un lado, los profesores se muestran reticentes en hacer partícipes a los padres por varios motivos:

- 1) Por la preocupación que les genera que la participación de los padres interfiera en su labor. Muchos docentes prefieren que los padres no controlen ni juzguen su labor diaria con el alumno y eviten así el peligro de que muchos padres les desautoricen.
- 2) Por la desconfianza sobre lo que los padres pueden aportar. La creencia arraigada en algunos profesionales de que los padres desconocen muchas facetas de la educación, puede motivar e inducir al profesorado a frenar la colaboración.
- 3) Por el desinterés mostrado por algunos padres a participar con los docentes en el centro, al señalar que llevan a cabo una implicación paralela en sus hogares.
- 4) Por la falta de disponibilidad de los padres, al delegar absolutamente sus responsabilidades educativas y formativas a la escuela, quizás, tal vez, derivado de un sentimiento de impotencia (Vila, Bosh, Leonart, Novella y Del Valle, 1996).
- 5) Por la falta de preparación o de formación de los padres para saber cómo se pueden implicar con sus hijos de forma adecuada, a causa de creencias y valores asumidos.

Por otro lado, los padres reconocen no participar:

- 1) Por la falta de apoyo que encuentran en los docentes o en el centro para poder ejercer adecuadamente un ejercicio de colaboración (Epstein y Dauber, 1991).
- 2) Por la falta de interés encontrado en el profesorado debido, probablemente, a su poca preparación para fomentar la participación (Holloway, Yamamoto, Suzuki, Mindnich, 2008).
- 3) Por la falta de adecuación a las demandas solicitadas por los padres en el modo de plantear vías de participación (Garreta, 2008).

Se conoce también que los factores demográficos juegan un rol importante en el desempeño del ejercicio de la participación de los padres en la educación de sus hijos, aunque estos factores no sean los determinantes ni lo principal. Así, se han identificado algunas características de las familias que dificultan construir una relación colaborativa con la escuela: padres solteros (Zill, 1996; Fantuzzo, Tigre y Childs, 2000; Grolnick y Slowiaczek, 1994), familias monoparentales, status socioeconómico bajo (Dornbusch y Ritter, 1988) o niveles



educativos bajos (Fantuzzo y cols., 2000; McWayne, Campos y Owsianik, 2008), han sido identificados como factores de riesgo (Christensen y Sheridan, 2001; Kohk y cols., 2000). Si a lo anterior le sumamos la merma de la capacidad socializadora y educadora de la familia, dadas la desestructuración del cuadro de valores, de códigos de la vida familiar, del cambio sociológico en la familia (disminución del número de matrimonios, aumento de uniones frágiles, fragilidad de las uniones, familias monoparentales y recompuestas, etc), comprobamos que la escuela debe lidiar con problemas añadidos para fomentar la participación.

En resumen, se podría hablar de cuatro tipos de barreras que dificultan la colaboración entre familia y escuela: 1) *barreras institucionales*, relativas a la dificultad de algunos progenitores en considerar al personal de la escuela competente de realizar sus funciones, o de los profesores a la hora de facilitar cauces de participación; 2) *barreras culturales* entre algunas familias en cuanto a las diferencia entre sistemas escolares distintos, roles desempeñados en el seno de la familia, creencias y actitudes negativas; 3) *barreras contextuales*, que supone la poca o nula disponibilidad por cuestión de tiempo, horarios de trabajo, escasa motivación, energía, bajo nivel de estudios de los padres, cultura familiar de no participación; y 4) *barreras de comunicación*, que se refiere tanto a desconocimiento de la lengua empleada en el centro educativo por parte de padres inmigrantes, cuanto a la dificultad a la hora de interpretar y entender los mensajes de la escuela (Bolívar, 2006; Garreta, 2008). Por una razón o por otra, el resultado de todo ello puede desembocar en un descontento en los padres p en los maestros a la hora de tender lazos de colaboración.

Sin escudarse en las numerosas barreras que dificultan la colaboración entra la familia y la escuela, los docentes necesitan colaborar con las familias para influir eficazmente en el alumnado, y los padres requieren de los docentes para colaborar en la educación de sus hijos. Por consiguiente, la clave estará en encontrar las vías más oportunas y adecuadas en cada situación para ejercer este derecho y este deber.

### **3.3. La solución: la participación vista como concepto multifacético y multidimensional**

Estamos ante un panorama de nuevas condiciones, nuevas percepciones y realidades sobre la familia y la escuela. La situación sociocultural, las políticas y las prácticas van a condicionar el grado de implicación y la forma y tipos de relación que elijan los padres y los educadores. Lo importante es aunar el esfuerzo en un objetivo común, respetando cada uno el espacio de los demás, sus respectivas responsabilidades y competencias técnico-profesionales, motivo por el cual, algunos autores advierten de que no se debe uniformar ni homogeneizar el trato de las familias con la escuela (Crozier, 1999a, 1999b).

Habitualmente suele hablarse de participación familiar como la actividad desempeñada en el contexto escolar (Fantuzzo, Tighe y Childs, 2000). Sin embargo, existen otros dos ámbitos en los que también se puede hablar de participación: el contexto familiar y el relacional-comunicativo entre el contexto familiar y el escolar. Dicha participación puede y debe adoptar formas distintas, tanto en uno como en otro contexto, puesto que el comportamiento, las creencias, los recursos, las necesidades percibidas, la formación o el tiempo de cada una de las familias es diferente (Rivas, 2007). Así, se han recogido diferentes enfoques teóricos y prácticos que ayudan a analizar las relaciones que existen entre padres y la centro educativo: el *enfoque de integración*, el *enfoque funcional* (family involvement), y el *enfoque organizativo* (Warren, 2005). Asimismo, se han identificado prácticas globales que facilitan la relación entre la familia y la escuela (Christenson y Sheridan, 2001; Raffaele y Knoff, 1999).

En resumen: la clave está en comprobar que la naturaleza de la participación familiar es descrita como multifacética (Grolnick y Slowiazek, 1994; Parker, Boak, Griffin, Ripple y Peay, 1999) y bidireccional (Christenson, 2004; Fantuzzo y cols., 2000). Por esta razón, el ejercicio de la participación puede ser visto como un continuum de tareas (Bolívar, 2006; Epstein, 2001), que abarcan aspectos muy diversos en distintos contextos, ámbitos y tareas, y que se puede adaptar a las necesidades de cada situación familiar y escolar, teniendo en cuenta las dificultades y las peculiaridades con las que se encuentren los padres y los educadores en cada situación.

#### **4. CONCLUSIÓN**

En líneas generales, se podrían resumir las premisas que constituirían el marco de la práctica y la política de la participación familiar:

- 1) La implicación familiar ocurre en todos los contextos en donde el niño aprende y vive.
- 2) La implicación familiar cobra peso en toda la escolarización, aunque la materialización de la misma varíe en grado e intensidad. Se tratará de potenciar en cada momento los aspectos que ayuden a maximizar la eficacia de la colaboración entre padres y profesores.
- 3) La implicación familiar debe ser co-construida como una actividad recíproca, y caracterizada por la mutua responsabilidad entre las familias, escuelas e incluso otras instituciones o comunidades. Esta relación entre la familia y la escuela debería sustentarse no en una simple comunicación bidireccional, cooperación y coordinación, sino en la colaboración. Compartir entendimientos y objetivos es la meta para lograr la colaboración. De este modo, padres y profesores se unirían en responsabilidades, en derechos y en deberes. De hecho, este ideal se podría concretar en la práctica en cinco elementos de colaboración: respeto mutuo por las habilidades y el conocimiento, honestidad y comunicación claras, información abierta y bidireccional, mutuo acuerdo en objetivos, y en toma de decisiones compartidas. La confianza vendría a ser el factor implícito en todos estos elementos (Adams y Christensen, 2000).

En cualquier caso, lograr una buena sintonía y establecer buenos lazos de participación debe ser construido y supone trabajo por parte de docentes y de padres. Por ello, debe revalorizarse el trabajo del apoyo a las familias y la indiscutible labor y formación del profesorado.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ADAMS, K. S.; CHRISTENSON, S. L. (2000). Trust and the family school relationship, examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38, 477-497.
- ALTAREJOS, F. (2002). La relación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 3, 113-119.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Christensen, S.; Sheridan, S. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. NY: The Guilford Press.
- CHRISTENSON, S. L. (2004). The family school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.

- CROZIER, G. (1999a). Is it a case of we know when we're not wanted? The parents' perspective on parent-teacher relationship. *Educational Research*, 41(3), 315-329.
- CROZIER, G. (1999b). Parental involvement: who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1959). Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Ginebra, Suiza.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948). Adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General 217A (III) de 10 de diciembre. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Ginebra, Suiza.
- DORNBUSH, S. M.; RITTER, P. L. (1988). Parents of high school students: a neglected resource. *Educational Horizons*, 66, 75-77.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *Family, school and community partnership. Preparing educators, and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- EPSTEIN, J. L.; DAUBER, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- EPSTEIN, J. L.; DAUBER, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- FANTUZZO, E.; TIGHE, E.; CHILDS, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- GARRETA, J. (2008). Escuela, familia de origen, inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- GROLNICK, W. S.; SLOWIACZEK, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- HOLLOWAY, S. D.; YAMAMOTO, Y.; SUZUKI, S.; MINDNICH, J. D. (2008): Determinants of parental involvement in early schooling: evidence from Japan. *Early Childhood Research Practice*, 10(1), 20-35.
- KOHL, G. O.; LENGUA, L. J.; MCMAHOM, R. J.; CPPRG (2000). Parent involvement in school: conceptualizing multiple dimensions and their relations with families and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- MCWAYNE, C.; CAMPOS, R.; OWSIANIK, M. (2008): A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, 46(5), 551-573.
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1966). Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre. Entrada en vigor el 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Ginebra, Suiza.
- PARKER, A. Y.; BOAK, K.W.; GRIFFIN, C.; RIPPLE, C.; PEAY, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413-425.
- PHILLIPS, M.; BROOKS-GUNN, J.; DUNCAN, G.; KLEVANOV, K.; CRANE, J. (1998). Family background, parenting practices and the Black-White test score gap. In C. Jenks, M. Phillips (Eds.), *The Black-White test score gap* (pp. 103-145). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

- RAFFAELE, L. M.; KNOFF, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives and approaches. *School Psychology Review*, 28, 448-466.
- RIVAS, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 559-576.
- VILA, I.; BOSH, A.; LLEONART, A.; NOVELLA, A.; DEL VALLE, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿Continuidad o discontinuidad? *Cultura y Educación*, 4, 31-43.
- WARREN, M. R. (2005). Communities and schools: a new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.
- WORLD BANK (1999). ¿Qué es capital social? Extraído el 14 de febrero de 2009. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALDEVELOPMENT/EXTSOCIALCAPITAL/0,,contentMDK:20187568~menuPK:410388~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:401015,00.html>
- ZILL, N. (1996). Family change and student achievement: what we have learned, what it means for schools. En A. Booth y J. F. Dunn (Eds.). *Family school-links: how do they affect educational outcomes?* Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 139-174.



# **CALEIDOSCOPIO AUDIOVISUAL: COMPARATIVA DE CUATRO EXPERIENCIAS DE PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL INFANTIL**

**Jacqueline Sánchez Carrero, *Universidad de Sevilla***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En diciembre de 2008 el Parlamento Europeo reconoció oficialmente la necesidad de la educación mediática en nuestra sociedad, definiéndola como la capacidad que podemos desarrollar los ciudadanos para comprender y valorar críticamente los contenidos audiovisuales.<sup>1</sup> Aunque parece una temática de nuevo enfoque se trata de un tipo de enseñanza que ha venido preocupando desde hace décadas a distintos sectores de la educación. Las personas nacidas a partir de 1995 son llamadas ahora “nativos digitales” (Prensky, 2001). Se trata de aquellos que han crecido con los medios digitales, para quienes es natural la comunicación a través de la telefonía móvil, los videojuegos, Internet, etc. A todos estos medios los une un mismo concepto: el contenido audiovisual, de allí la importancia que tiene la educación mediática -específicamente la alfabetización audiovisual- dirigida a niños y adolescentes, sobre todo en los últimos tiempos en que los usuarios podemos ser consumidores a la vez que productores de información digital. “El acceso no restringido a la información digital en red ha creado un gran potencial para ir más allá de los recursos de contenidos con la finalidad de convertir a los estudiantes en creadores de conocimientos además de receptores de información” (Tyner, 2008). Lo que a continuación se presenta es el proceso de investigación de cuatro experiencias concretas de producción audiovisual con chicos entre 7 y 15 años de edad. Dos de ellas fueron realizadas en la ciudad de San Cristóbal,

---

<sup>1</sup> Puede ver la información completa en: [http://www.europarl.europa.eu/news/expert/infopress\\_page/037-44615-350-12-51-906-20081216IPR44614-15-12-2008-2008-false/default\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/news/expert/infopress_page/037-44615-350-12-51-906-20081216IPR44614-15-12-2008-2008-false/default_es.htm)

Venezuela, a instancias de un canal de televisión regional, en 1996 y 1999 respectivamente.<sup>2</sup> Las otras dos se efectuaron en el 2005 en Sevilla, España, una de ellas sirvió como modelo para la Tesis Doctoral de esta autora y la otra se realizó dentro de un programa didáctico-social de la ONG Fundación Gota de Leche de Sevilla. En todos los casos se establecieron dos variables para ser analizadas: la producción audiovisual y la lectura crítica; en esta ocasión nos centraremos, por razones de espacio, únicamente en la primera de ellas.

## 2. MÉTODO

Antes de iniciar la descripción del método de investigación utilizado es conveniente señalar las etapas que se cumplieron durante cada uno de los procesos a modo general. En la fase previa a la investigación se efectuó una revisión de la documentación publicada sobre alfabetización audiovisual infantil destinada tanto a adultos como a niños, y los documentos audiovisuales realizados por niños provenientes de distintas geografías. Posteriormente se determinó uno de los problemas principales que era la escasa o nula existencia de bibliografía destinada al niño que tratara el tema de la producción en televisión o del audiovisual en general. Durante la fase exploratoria se diseñó para la primera investigación -y optimizó para las siguientes- un material didáctico fundamentado en los principios de la enseñanza de los medios audiovisuales y en nuestra propia experiencia de varios años de trabajo en televisión. Lo que correspondía luego era establecer la hipótesis que consistía en estudiar en qué grado un grupo de niños puede aumentar su capacidad crítica ante la televisión al utilizar el material didáctico diseñado en el cual pondrían en práctica la producción audiovisual y la recepción crítica. Luego se planificó el modo en que iban a ser implementados los talleres infantiles y se definió el método y los instrumentos de medición. En la fase analítica se examinó con detenimiento el grupo de datos obtenidos para verificar el resultado de la experiencia y por último, en la fase conclusiva, se valoraron los resultados y se establecieron las conclusiones.

Describamos ahora, en primer lugar, los integrantes en número y características generales. La primera experiencia estuvo formada por un grupo de 12 niños –o más bien preadolescentes<sup>3</sup>- cuyas edades estaban entre 10 y 12 años, perteneciendo 7 al sexo masculino y 5 al femenino. Se autodenominó *Grupo TV97*. El segundo caso estuvo constituido por otro grupo de 12 niños con el mismo rango de edad pero los sexos estaban representados en un 50%, 6 niñas y 6 niños. Ellos asumieron el nombre de *TV Mágica*. A diferencia de estos dos casos, las experiencias realizadas en Sevilla estuvieron integradas por chicos de distinta edad, la primera de ellas entre 7 y 10 años, el grupo llamado *Teleklan*, y la segunda formada por chicas hispanas entre 13 y 15 años de edad, en adelante el grupo *Adolescentes Inmigrantes*. El número de la muestra se limitó desde un principio a una cantidad entre 10 y 12 integrantes tal como aconsejaron los asesores pedagógicos consultados, debido a que era indispensable prestar una atención personalizada en cada fase del aprendizaje tanto técnico como de producción audiovisual.

Estamos ante un tipo de investigación exploratoria, es decir, aquella donde “se examina un tema poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1996). Las técnicas e instrumentos de medición seleccionados nos ayudaron a

---

<sup>2</sup> La primera experiencia forma parte de la Tesis de Grado presentada por las investigadoras Karim Vivas Kool, María Alejandra Urosa y esta autora en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

<sup>3</sup> Comunicación personal, 19 de abril, 1996. “La preadolescencia, es el período del ser humano que está antes de la adolescencia, que puede durar entre 1 y 2 años y que es definida por la inseguridad más que en la adolescencia. El preadolescente se divierte con las cosas de los niños pero le da vergüenza que le vean haciendo algo que les divierte”. Carmen Cecilia Fernández, educadora y psicopedagoga.

calcular el avance en el aprendizaje de la producción audiovisual, es decir, la observación, los cuestionarios y la realización del proceso audiovisual. La observación de tipo participante contribuyó a la mejor relación entre los integrantes de la muestra y las investigadoras, lo meta era conseguir que los sujetos no alteraran sus comportamientos ante nuestra presencia. Esta observación fue complementada con la grabación videográfica –clasificada como observación indirecta- empleada como respaldo para registrar las reacciones de los niños. Los cuestionarios no serán definidos porque fueron utilizados para medir el grado de lectura crítica que es una variable no contemplada en esta ocasión. En cuanto a la realización del proceso audiovisual podemos dividir el procedimiento en tres fases: preproducción, producción y postproducción.

### 3.1. Desarrollo de la fase de preproducción

Las tareas del proceso de preproducción se restringieron a las siguientes: creación de historias a modo de cuentos, redacción del guión literario final y su respectivo guión técnico, búsqueda de localizaciones, cálculo del presupuesto, tramitación de permisos, realización del casting, plan de producción, diseño o búsqueda de vestuario, escenografía y utilería.

Escribir un guión suele ser un trabajo que exige tiempo para pensar, revisar y recomenzar si es necesario. Por ello el taller de guión se planificó en varias sesiones a la par que se avanzaba en los conocimientos técnicos. La redacción de las primeras historias sirvieron para practicar la escritura, mejorar la redacción y aprender a estructurar el texto en distintas partes. Más adelante aprenderían a separar las escenas y realizar el guión técnico, para lo cual era necesario estudiar y analizar meticulosamente el guión literario.

El *Grupo TV97* comenzó narrando oralmente experiencias propias que después plasmaron en cortas historias escritas. Los niños de 11 años fueron los que más curiosidad y dudas presentaron. La diferencia la marcó uno de los mayores, Andrés Alirio Zambrano, que con 12 años ya tenía cuentos escritos producto de su propia imaginación. Los títulos descubren sus temáticas preferidas: *Epidemia*, *Las aventuras de José y Carlos*, *Que tan peligroso puede ser un mosquito*, *Los perros y yo*, *La casa fantasma*, *Los animales*, *Braulio y Dona*, *El sueño*, *Conflicto entre hermanos*, *Las amigas comentan*, *La enfermedad de mi perro* y *El enviado de Satanás*, éste último escrito por Andrés Alirio. El guión final al que titularon *Ecologista de corazón*, trataba la historia de Bárbara, una joven defensora del medio ambiente inspirada por el recuerdo de su bisabuela, activista de la ecología. La frase final del guión escrito por Marianna García Saldivia de 11 años situó a la protagonista principal en un tiempo futuro al decir: “Estamos en el 2080 y me hubiera gusta conocer el mar”. El hilo conductor que utilizó la niña para enlazar la historia de Bárbara con su bisabuela fue un diario en el que relataba sus experiencias como defensora del mundo marino. Nos impactó los cambios de tiempo -como el *flashback*- que utilizó de manera admirable aún sin tener mucho conocimiento de guionaje. Al comienzo el espectador creará que está en el presente sin darse cuenta de que realmente se trata de un tiempo pasado que la protagonista rememora desde el año 2080, es decir, desde el futuro.

Los integrantes de *TV Mágica*, por su parte, también demostraron desde un principio facilidades para la escritura de historias cortas que podían transformarse en guiones, sin embargo parecían menos originales que el anterior grupo en cuanto a la temática tratada. Entre sus aportaciones destacan los siguientes títulos: *Minino y su pandilla*, *Los dos perritos*, *Un día de miedo*, *Los aventureros*, *Las urnas tenebrosas*, *Los seis aventureros* y *El vampiro en la ciudad*. El grupo en total escribió 29 cuentos durante el transcurso del taller. Como se nota en los títulos escogidos por los niños los temas que prevalecieron fueron los relacionados con animales y aventuras. El guión titulado *Estrellita y su amigo imaginario* fue el más votado por el grupo para ser producido finalmente. Fue escrito por María José Álvarez, de 10 años, y



narra la historia de una niña que debe dejar marchar a *Loquis*, su amigo imaginario. La frase final también atrajo la atención de compañeros: “Quiero que ayudes a los niños necesitados y los hagas felices como me hiciste a mí”.

Las experiencias españolas tuvieron otros rasgos identificadores en cuanto a la redacción de guiones. Los niños de *Teleklan* escribieron las historias basándose en la observación de una misma imagen: una casa antigua y un perro que vigilaba. Sus escritos fueron titulados así: *El perro y la mansión encantada*, *La mansión encantada de gnomos*, *Espectros y Manchas*, *La mansión encantada*, *El perro Manchas*, *Super ratoncito ultragracioso*, entre otros similares. En este caso dos de los integrantes -Ágatha Moreno y David Escriñá, ambos de 11 años- destacaron por su fluida redacción y porque relacionaban perfectamente las ideas para construir una narrativa sencilla y creativa. Los niños de 7 años fueron los que presentaron mayor dificultad para concentrarse a la hora de redactar. El guión final fue una adaptación de un cuento escrito por Lola Cobo, de 8 años, lo llamó *El Secreto de Juanito*. En esta ocasión el grupo de niños tenía como fundamento Los Derechos de los Niños, escogieron el maltrato infantil entre todos los demás artículos de la Convención sobre tales derechos. La historia de Lola se basa en Sara, una niña que descubre el desprecio con el que es tratado Juanito, el niño que ayuda en los oficios de su casa. Cuando Sara sufre la picadura de una pequeña serpiente en los jardines de su casa Juanito corre en su auxilio y le cura con unas hierbas heredadas de su abuela india. Sus padres al final se convencen de que Juanito tiene derecho a ser tratado como el niño que es.

Por su parte, las *Adolescentes Inmigrantes* observaron una fotografía como inspiración para el guión final. Representaba el momento en el que una de ellas se despedía de su madre en Lima (Perú) antes de partir Sevilla. Las propuestas entonces se basaron en su propia experiencia al recordar cuando dejaron a sus familiares en sus países de origen -Ecuador, Perú y República Dominicana- para emprender una vida nueva en España. En este caso los títulos se resumieron a uno sólo, *La Despedida*. El vídeo finalmente escogido para ser producido se llamó *Adaptación* y como su nombre indica, refleja las esperanzas, deseos y dificultades que tuvieron que vivir como inmigrantes al verse obligadas a cambiar de vida no por elección propia, sino por decisión de sus padres. El guión podía dividirse en dos partes, en una las chicas enfrentaban la decisión de una de ellas de volver con su abuela a Guayaquil (Ecuador); en la otra el grupo grababa un cortometraje teniendo como tema central la vida de una de sus compañeras que contaba cómo había logrado adaptarse, qué echaba de menos y qué aconsejaba a otras adolescentes que estuvieran a punto de dejar su país en estas condiciones. La realización del guión técnico es lo que más centró a las chicas en el proceso de aprendizaje. Al principio se sentían incapaces de dibujar los principales planos al lado de su correspondiente voz o sonido pero los esbozos realizados ayudaron considerablemente en la etapa de la producción propiamente dicha.

El resto de las actividades del proceso de preproducción fueron logradas sin mayor complicación. Tanto la búsqueda de localizaciones, el cálculo del presupuesto, la tramitación de permisos, el casting, y el diseño y búsqueda de vestuario, escenografía fueron tareas perfectamente comprendidas y logradas por todos los grupos. Sólo necesitaron mayor ayuda para el Plan de Producción puesto que tenían que programar los días de grabación poniendo atención el mayor aprovechamiento de los recursos disponibles.

### **3.2. Desarrollo de la fase de producción**

Una de las actividades que se puede plantear ante el uso productivo de la televisión es la que contempla la expresión por parte del espectador, aquí éste se convierte en miembro activo, es decir, puede intervenir y participar en la elaboración del mensaje televisivo (Pérez Tornero, 1994). Para ello es indispensable que los niños aprendan a identificar planos,

escenas y secuencias, tal como lo lograron todos los integrantes de los grupos. Además se aseguraron de que los actores aprendieran sus guiones y que las tareas de cada miembro del equipo estuvieran clarificadas. Las tareas cumplidas en esta fase abarcaron desde el maquillaje, la decisión de qué tipo de planos o movimientos serían los definitivos, el control del tiempo, el catering, la grabación y el registro del contenido de los formatos grabados. En todos los grupos destacó el papel del productor. La organización de la producción estuvo en los cuatro casos en manos del integrante más responsable, más puntual y quien, en acuerdo con todos, llevaría la decisión final ante las disyuntivas. Los directores formaron equipo con los guionistas, como suele suceder en la práctica real del mundo profesional adulto, así sería éste último, el guionista, quien decidiría en última instancia o llegaría a un acuerdo con el director sobre cualquier cambio que pudiera transformar la historia inicial. La condición de que el guión literario y técnico diera poco lugar a dudas ayudó considerablemente en el proceso de grabación.

En el *Grupo TV97*, la dirección del cortometraje final fue asumida por Pedro Pablo Alcedo Andrade de 12 años. Gracias a su seguridad innata el resto del equipo trabajó fluida y confiadamente. Preguntaba a las actrices invitadas cuál era su texto y les explicaba el movimiento que haría el cámara antes de comenzar la grabación. En el equipo *TV Mágica* Olimar Sayago de 10 años fue la elegida como directora. La confianza en este caso era alimentada por su espíritu tranquilo pero decidido. La niña estuvo a cargo de las tareas en la cabina de dirección del canal de televisión donde se efectuaron los talleres. Sobre todo estuvo atenta a una de las escenas en las que la protagonista pide a su amigo imaginario que le cumpla el deseo de ir a la luna y poder ver el sistema solar, entonces fue necesario utilizar la técnica del *chroma key* dentro del plató. En el caso de *Teleklan* la dirección le fue encargada a Luis Miguel Cobo, de 11 años, quien con su firme personalidad trabajó más independientemente que sus homólogos de los casos anteriores. Fue él mismo quien estuvo a cargo de la cámara grabando y repitiendo los planos cuando reconocía que la toma no había sido suficientemente buena. Un hecho curioso sucedió en este equipo cuando quisieron repetir una escena pasados algunos días después de la grabación y recordaron que la niña protagonista se había cortado el cabello. Esto pasó a ser una verdadera contrariedad que tuvieron que resolver de modo creativo repitiendo la escena con otros ángulos de cámara para evitar que saliera en pantalla la niña en cuestión. Ellos tuvieron la oportunidad además de grabar tres espacios más: *Reportaje Deportivo*, *Magiakids* y *Los Niños de la Guerra*, una animación en plastilina ideada también por Luis Miguel. En el caso de *Adolescentes Inmigrantes*, la dirección fue compartida entre tres integrantes -Giovanna Gómez, Gabriela Gómez y Nathaly Pichucho- y se llevó a cabo durante varias semanas enfrentando dificultades como localizaciones con poco espacio, lugares de difícil iluminación o grabaciones con sonido de baja calidad.

### 3.3. Desarrollo de la fase de postproducción

Ésta es la fase en la que más se diferencian las experiencias citadas, sobre todo a causa del equipamiento técnico utilizado. El *Grupo TV97* grabó en casetes de formato SVHS y editó el cortometraje en un equipo analógico profesional dentro de las instalaciones del canal de televisión, aún así el proceso técnico fue captado y entendido por el grupo de niños. Además demostraron facilidad para tomar los tiempos de los contenidos de los casetes y recordar todos los colaboradores que merecían un agradecimiento en su producción. Los módulos de edición fueron manejados sobre todo por la guionista y el director quienes atendieron a las instrucciones de los técnicos del canal para editar escena tras escena, sin las facilidades para cambiar de lugar una determinada escena que permite el montaje digital. Observamos que también respondieron bien al trabajo bajo presión pues el

tiempo estaba restringido al tratarse de equipos utilizados en la dinámica de un canal de televisión. Otro asunto interesante fue la resolución de problemas. Por ejemplo, en los planos de profundidades marinas que la guionista había incluido decidieron acudir a la videoteca y utilizar imágenes de un documental. La segunda experiencia realizada en 1999 en el mismo canal de televisión, la de *TV Mágica*, ya tuvo en sus manos la edición digital. En esta oportunidad grabaron ya en cintas MiniDV, así todo fluyó de modo distinto puesto que el formato digital agiliza la producción, convirtiendo la edición en un proceso descomplicado. Fue sorprendente el desarrollo que los niños asumieron en esta parte técnica. Ya en la etapa de producción habían reconocido los tipos de micrófonos, las fuentes de sonido e intentado manejar con éxito una consola de audio de 16 canales disponible en el canal de televisión. En relación con la iluminación habían aprendido a situar los focos adecuadamente chequeando la calidad de la imagen en los monitores que tenían a su disposición. En la fase de montaje resultaron mucho más abiertos que el primer grupo citado, aún cuando sólo el 30% de ellos contaba con ordenador en su casa. Supieron entender el proceso que se lleva a cabo para digitalizar las imágenes y unirlos bien por corte directo o mediante transiciones. La edición no lineal supuso un salto importante en la comprensión del montaje audiovisual sobre todo si lo comparamos con el engorroso proceso de la edición lineal que había asumido el *Grupo TV97*. En Sevilla los miembros de *Teleklan* montaron el cortometraje con muy poca dificultad puesto que ya conocían cómo utilizar un ordenador y habían practicado durante el taller con el software de edición *Window Movie Maker* del sistema *Windows XP*. Ana Carmona, de 10 años y Ágata Moreno de 11, hicieron la primera edición de tomas finales para que Luis Miguel concluyera con la musicalización y los efectos especiales. Este grupo llevó a cabo con mucho atino cada detalle de la postproducción, sobre todo durante la grabación de la voz en off empeñándose en que las frases tuvieran la tonalidad y la intencionalidad adecuadas. Asimismo reconocieron los errores en pantalla y debatieron sobre cómo solucionar problemas como la visión en una de las escenas de la pértiga del micrófono por encima de los personajes. Por último, el grupo *Adolescentes Inmigrantes* tampoco presentó mayor inconveniente en esta fase del proceso. Ya en el instituto donde estudiaban habían utilizado ordenadores aunque no con programas de edición audiovisual. En este caso la dificultad se presentó más bien en decidir cuál sería la estructura final del cortometraje que alcanzó los 30 minutos de duración. Otra situación que tuvieron que enfrentar fue cómo mejorar las escenas oscuras que por la escasa iluminación habían perdido calidad técnica. No obstante, el vídeo resultó bastante interesante por lo que fue aceptado y expuesto en el *Media Overseas Conversations*, evento realizado en la ciudad de Nueva York que muestra lo que niños y adolescentes están realizando con los medios de comunicación.

#### 4. RESULTADOS

Se puede afirmar de la recopilación de estos estudios la gran capacidad que pueden desarrollar los niños para comprender procesos especializados, en este caso, aspectos creativos y tecnológicos normales dentro de un canal de televisión. En las cuatro experiencias los chicos aprendieron a escribir guiones “pensando en imágenes”, lo que los facilitó una de las tareas más complicadas que es la redacción del guión literario. En cuanto a las temáticas los más pequeños se inclinaron por temas relacionados con sus familias, amigos y mascotas mientras que los de más edad pensaban en situaciones propias de su entorno. Las tareas que incluyen la escritura del guión resultaron más atractivas para las niñas que para los niños, no pudiendo ser medido este aspecto en el grupo de adolescentes por ser todas del sexo femenino. Se puede considerar que la edad no fue determinante a la hora de escribir un guión de manera creativa. Tanto los pequeños como los mayores ejercitaron relatos escritos con

marcada imaginación. Observamos también que mientras ellas suelen crear tramas para distintos temas ficcionales, ellos prefieren acciones más operativas como la cámara o hacerse responsables del diseño escenográfico. Por otra parte se puede afirmar que la práctica del *story board* es un factor clave en la alfabetización audiovisual infantil puesto que les permite visualizar el contenido general y les acerca al proceso de producción real.

Por otra parte, aprendieron a organizarse dentro de un equipo de producción para la realización del cortometraje final y asumir las funciones técnicas conscientes de sus habilidades. Se reconoce en todos los grupos una actitud de responsabilidad ante el hecho de la producción audiovisual, formando equipo a modo de grupo de trabajo profesional. Observamos que los niños mayores de 9 años presentaron más facilidad para las actividades propias de la producción. Lógicamente, las adolescentes por su edad fueron capaces de resolver aspectos de la producción sobre la marcha sin demasiada asesoría, contrariamente al caso de los niños que necesitaron nuestra opinión en determinados momentos. Los fallos más notables se presentaron en las primeras etapas de la redacción del guión, aunque también es cierto que es la actividad que presenta más progresos en todos los grupos.

El manejo de la cámara fue en todos los grupos la tarea más atractiva y por tanto la más solicitada, aunque no siempre desde el primer día, algunos necesitaron varias sesiones para perder el miedo y acceder a grabar. Los niños de 7 y 8 años fueron los más dados a experimentar con nuevos planos y posiciones de cámara mientras que los mayores pensaban más detenidamente antes de iniciar el proceso de grabación, analizando la composición y el encuadre. Si bien es cierto que las tareas de iluminación despertaron menor interés que las demás, esto se debe a que sólo podían situar los focos dentro del escenario por ser un dispositivo de riesgo. Aún así fueron capaces de descubrir sombras no deseadas y de aportar soluciones para lograr una mejor imagen. En este caso las niñas se interesaron más que los niños en definir las atmósferas que daban ambientación a las escenas, escogiendo para ello filtros de colores. El sonido es otra actividad a la que el grupo en general no prestó tanto interés como la cámara o la producción. La preocupación se hace presente cuando visionan el material grabado y se percatan de los defectos de sonido que muchas veces no tienen solución. Esto se observó en las cuatro experiencias.

En cuanto a la edición digital lo que diferencia a los grupos es el uso de la tecnología analógica y digital. Los últimos, naturalmente, encontraron esta fase del proceso divertida y posible, mientras que el primer grupo que trabajó con módulos analógicos lograron finalizar el montaje con nuestra ayuda técnica. Gracias al avance en este sentido, en la actualidad los chicos pueden experimentar con efectos audiovisuales antes impensados, sin embargo deben ser concienciados del control sobre este tipo de recurso que desluce el resultado si se abusa de su utilización. Asimismo se observó que los niños de edades mayores se preocuparon más por los contenidos y la estructura general de la historia mientras que los más pequeños hicieron más aportaciones en la fase de la edición y en la búsqueda de errores del cortometraje final.

## 5. CONCLUSIÓN

En definitiva, todos los grupos lograron llevar a la práctica la creación, producción y montaje de diversos documentos audiovisuales de distintas duraciones que van desde 2 hasta 30 minutos. Vivenciaron cada una de las actividades del proceso de producción audiovisual –preproducción, producción y postproducción– expresándose con ideas novedosas o tradicionales, pero siempre con su propia visión del mundo. El conocimiento de la producción televisiva les fue útil para desmitificar el medio y comprender que los mensajes son construcciones elaboradas por personas con distintos enfoques que trabajan en las empresas de comunicación. Conocieron el lenguaje audiovisual, los aspectos tecnológicos, las

categorías de los medios audiovisuales y su pertenencia a determinado tipo de audiencia, todos hechos significativos e imprescindibles a ser instaurados en un programa de alfabetización audiovisual. El estudio y la práctica de los aspectos técnicos y creativos –lo que aquí hemos denominado producción audiovisual que abarca guión, producción, cámara y edición- puede ayudar progresivamente al niño y adolescente a transformarse en un telespectador crítico, capaz de ser exigente ante el medio, descubriendo intencionalidades y precisando la finalidad de los espacios que le llegan a través de las diferentes pantallas a las que tiene acceso (Sánchez Carrero, 2008). Se puede afirmar que los niños de este estudio resultaron al final de los talleres conscientes, críticos y activos, puesto que distinguieron entre contenido y técnica, hicieron su propio juicio en cuanto al propósito de un documento audiovisual determinado y desarrollaron la capacidad de proponer cambios sustanciales tanto en el aspecto temático como en el técnico.

## REFERENCIAS

- HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. From on the horizon. *MCB University Press*, 9,5 ([www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)) (08-02-09)
- SÁNCHEZ CARRERO, J. (2008). *Pequeños Directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión*. Sevilla: Aconcagua.
- TYNER, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, 30, 79-85.

# **PAPER FACTORY; JUEGO DE INTRODUCCIÓN AL PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

**José Luis González Geraldo, *Universidad de Castilla-La Mancha***

## **1. JUSTIFICACIÓN**

El proceso de Bolonia es ya una realidad plausible que tendrá en 2010 un punto de inflexión que, más que su final, podría considerarse como el verdadero comienzo del mismo. Tal y como podemos leer en la última conferencia bianual de los Ministros implicados en el proceso (Comunicado de Lovaina, 2009), éste implica un seguimiento que irá más allá de la fecha propuesta y que tendrá en 2020 un nuevo final.

Los cambios estructurales que requiere el proceso, pese a ser condición *sine qua non* para la consecución de los objetivos propuestos, no son suficientes y cada vez es más evidente como uno de los principales resultados del proceso, y quizá uno de los más relevantes, es el giro pedagógico que nos lleva a poner al estudiante en el centro del proceso para sustituir al docente y pensar en el aprendizaje de nuestros alumnos y no en nuestra enseñanza (Comunicado de Londres, 2007; Comunicado de Lovaina, 2009). Deberíamos aceptar sin reservas que, parafraseando a Shuell (1986), si ciertamente buscamos el aprendizaje de nuestros alumnos y no lo bien o mal que podamos enseñar, lo que ellos hacen es más importante que lo que nosotros podamos hacer. Si no lo hacemos, podemos caer en el error de instaurar la forma pero no la esencia (Veiga y Amaral, 2009).

Si observamos la referencia anterior podremos comprobar cómo el año en el que se produjo está muy lejos del EEES lo cual nos indica que el proceso de Bolonia, pese a ser una revolución, no es tan nuevo como podríamos pensar en un primer momento. Y todavía podemos seguir esta misma línea e irnos más atrás en el tiempo citando a Tyler cuando nos indica que: “es lo que [el estudiante] hace lo que aprende, no lo que hace el profesor” (Tyler, 1949: 63).

Es decir, Bolonia nos ayuda a recordar cómo una enseñanza basada en la acumulación y transmisión de conocimientos está lejos de adaptarse a las necesidades de un nuevo siglo y unas nuevas sociedades en las que una actitud activa basada en el aprendizaje, y no en la enseñanza, se hace imprescindible (Ginés Mora, 2004).

Hoy en día no tiene sentido considerar al profesor universitario como un guardián del conocimiento con el don de transmitir ese preciado tesoro a sus alumnos sino como un mediador, un guía cuya tarea es facilitar el camino que el alumno, y nadie más, ha de recorrer entre el punto en el que se encuentra y en el que debería estar al acabar la sesión, la semana, la asignatura, la carrera.

En este sentido, esta revolución educativa nos ofrece un marco irreplicable para adaptar el rol de la universidad a nuestro siglo, a nuestra Sociedad del Conocimiento. Una sociedad en la que los lazos entre Investigación y Docencia deberían replantearse, a todos los niveles (Comunicado de Lovaina, 2009), de una forma más creativa y romper la desfasada dicotomía que todavía hoy sigue existiendo entre ambos conceptos.

Para ello deberíamos aprender de los errores que ya cometieron aquellos sistemas de educación superior con los que pretendemos competir (ver Informe Boyer, 1990) y reconocer que “Si hay un enlace entre los dos [Investigación y Docencia], éste opera a través de lo que la docencia y la investigación tienen en común; ambas se preocupan por el acto de aprender” (Brew and Bound, 1995: 261).

El EEES es consciente de la importancia de afianzar esta relación pero parece ser que, atendiendo a los conocidos como Descriptores de Dublín (2004) y a los comunicados de las últimas cumbres de Ministros (Lovaina, 2009; Londres 2007), sólo se habla de este punto al tratar el ciclo de doctorado. Un fallo que puede tener serias repercusiones cuando, hoy en día: “todos los estudiantes –ciertamente todos los graduados- tienen que ser investigadores” (Scott, 2002: 13).

Por lo tanto, basándonos en la necesidad de llegar a la esencia del cambio y lograr un verdadero giro metodológico y la posibilidad de afianzar lazos entre docencia e investigación a todos los niveles junto con la incoherencia de algunas iniciativas derivadas de los principios que defiende Bolonia, creemos oportuno elaborar el presente material didáctico para fomentar el aprendizaje del proceso general de investigación en todos los alumnos, principalmente los de primer curso. De ahí la propuesta pedagógica que nos ocupa, respaldada por iniciativas similares en el mismo campo (León, 1996) en las que el vehículo elegido para este fin, el juego, nos ayudará a fomentar la motivación de un alumnado que, comúnmente, no suele tener una buena disposición hacia un área que, sobre todo, desconoce. En definitiva:

“Cuanto menos atractivo es el contenido de una asignatura más importante es disponer de actividades que hagan que los alumnos se interesen y, por qué no, se lo pasen bien en el aula”

(León, 1996: 222)

Para terminar esta justificación sería conveniente resaltar cómo la dimensión social es una de las prioridades señaladas no sólo en el actual punto del proceso sino también para la próxima década (Comunicado de Lovaina, 2009) pues: “La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad” (Comunicado de Londres, 2007).

La actividad propuesta fomenta la equidad de nuestros alumnos pues todos deben respetar las mismas reglas y éstas son mínimas, e incluso pueden elaborarse ciertas adaptaciones (González Geraldo, Ferrándiz Vindel, Bordallo y De la Banda, 2009) para eliminar barreras que de otra manera podrían dificultar nuestra tarea docente.

## 2. COMPOSICIÓN DEL MATERIAL

El material elaborado, al que hemos llamado *Paper Factory*, es similar al que podemos encontrar en una baraja de cartas común, aunque con ciertas peculiaridades que comentamos a continuación. El número de cartas que componen la baraja es de 45, éstas se distribuyen en cinco grupos que podríamos identificar como los “*palos*” de nuestra baraja y que se corresponden con las ramas de conocimiento dispuestas en el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, a saber:

- Artes y Humanidades.
- Ciencias Experimentales.
- Ciencias de la Salud.
- Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Ingenierías y Arquitecturas.

Cada uno de estos grupos consta de nueve cartas secuenciales numeradas que se corresponden con las fases del Proceso General de Investigación con la siguiente numeración y texto:

- 1.- Planteamiento del problema.
- 2.- Revisión de la bibliografía.
- 3.- Formulación de hipótesis.
- 4.- Diseño.
- 5.- Muestreo.
- 6.- Medición.
- 7.- Análisis de datos.
- 8.- Conclusiones.
- 9.- Informe de investigación.

La bibliografía consultada (Buendía, Colás y Hernández Pina 1998) recomienda la asociación de las fases de análisis de datos y conclusiones como una sola fase del proceso sin embargo, en este caso, serán tenidas en cuenta de forma separada al considerar que ambas tienen entidad suficiente para ello y que, de esta forma, los alumnos podrán relacionar, pero también separar, el hecho de realizar los análisis e interpretar los mismos.

En cada una de las cartas se incluye un breve texto, extraído de la bibliografía utilizada, que proporciona información adicional sobre la fase que ésta representa. Este elemento puede ser utilizado tanto para repasar y consolidar conceptos como con fines evaluativos.



### 3. POSIBILIDADES DE USO

Dentro del repertorio de juegos que bien podríamos denominar como *populares* existen muchos que pueden ser adaptados con mínimas, e incluso nulas, adaptaciones a la baraja que hemos comentado. Por supuesto, su uso dependerá del conocimiento previo de las reglas de los mismos aunque hemos seleccionado como ejemplos algunas variantes que hemos considerado sumamente fáciles de enseñar en menos de cinco minutos y que nos llevarán poco tiempo de ejecución por lo que bien podríamos utilizarlas como una actividad de calentamiento (*warm-up*) o incluso como un aliciente que podríamos utilizar para hacer nuestras tutorías originales, atractivas y, sin duda, diferentes.

Si el docente o, mejor aún, los alumnos conocen alguna otra dinámica que pudiera adaptarse a las características de la baraja ésta respondería mejor a las expectativas de ambos colectivos y, por consiguiente, mejoraría la motivación de los implicados, haciendo de una actividad externa *su* propia actividad. Sin más, pasamos a comentar dos posibles usos del juego *Paper Factory*:

*Investigador solitario:* Esta variante deriva de una de las múltiples versiones que existen del juego conocido como solitario por lo que podrá ser jugado de forma individual o por parejas. En este caso colocamos la baraja en nueve montones de cartas boca abajo. El primero de ellos estará compuesto por sólo una carta, el segundo por dos, el tercero por tres... hasta llegar al noveno que, consecuentemente, tendrá nueve cartas. Después procedemos a dar la vuelta a la carta superior de los nueve mazos con lo que tendremos las nueve cartas superiores visibles.

Tras los preparativos, cogeremos cualquiera de estas cartas boca arriba y la pondremos debajo de otra que tenga el número inmediatamente superior al de la carta movida (podríamos incluso limitar las opciones indicando que las cartas han de pertenecer a diferentes ramas de conocimiento pero nos llevaría más tiempo). Inmediatamente después descubriremos la carta superior del mazo desde el cuál movimos la carta o bien podremos mover un bloque entero de cartas descubiertas a este mazo para descubrir la carta del bloque movido.

Seguiremos con esta rutina hasta que un bloque de cartas contenga todas las fases del proceso general de investigación. En este caso, retiraremos el bloque y continuaremos hasta tener cinco bloques con las nueve fases del proceso. Dichos bloques no tienen por qué coincidir con las ramas de conocimiento indicadas.

*Grupo de Investigación:* Hemos elaborado esta versión basándonos en el juego del “*cinquillo*”. Para preparar el juego se barajan las cartas y se reparten todas entre los jugadores, recomendamos grupos de tres a seis alumnos. Aquél alumno que tenga en su posesión, por ejemplo, la fase 5 (muestreo) de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (borde rojo) comienza la partida situándola en la mesa boca arriba y pasando el turno al jugador situado a su derecha.

A partir de ese momento el jugador que está en posesión del turno sólo puede colocar una carta inmediatamente superior o inferior a la fase 5 de dicha rama o introducir una nueva fase 5 de otras ramas con lo que el resto de jugadores tendrán más posibilidades de colocar sus cartas. Colocada la carta elegida, el jugador pasa el turno.

Todo jugador está obligado a colocar carta siempre que pueda. El primer jugador que se quede sin cartas gana la partida.

#### 4. CONCLUSIONES







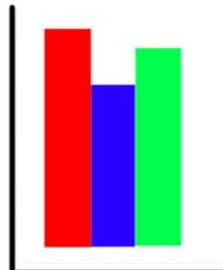

Como podemos comprobar las posibilidades de uso son múltiples aunque, por falta de espacio, no podemos profundizar en otras encontradas y probadas.

El principal problema que hemos encontrado con esta rutina es el hecho de que los alumnos terminen fijándose en el número de la carta y no en la fase que dicha carta representa por lo que recomendamos que, tras explicar y asimilar la dinámica del juego, sustituyamos la baraja por otra en las que las cartas no tengan ningún tipo de numeración. De esta forma conseguiremos que los alumnos recuerden la secuencia del proceso general de investigación y que se corrijan unos a otros pues, seamos sinceros, a nadie le gusta que le hagan trampas.

También podría utilizarse la baraja no sólo como introducción sino también como instrumento evaluativo al poder relacionar el texto que cada carta incluye con una pregunta que el alumno debe desarrollar. Por ejemplo, podría llamarse a los alumnos a tutoría y pedirles que saquen tres cartas al azar para elegir dos de los tres temas que han salido y llevar a cabo una entrevista o examen oral sobre el proceso general de investigación.

En estos momentos nos encontramos diseñando unas cartas *especiales* que hagan referencia a conceptos tales como: sesgos de investigación, validez y fiabilidad experimental, etc. que sirvan para modificar la dinámica del juego de forma parecida a como un comodín, o un anti-comodín, quizá lo haría. De esta forma, tras conocer los pasos del proceso general de investigación, podríamos realizar una introducción a otros conceptos más complejos que, sin duda, deben tratarse.

Para terminar nos gustaría añadir como anexo una rama de conocimiento completa para que sirva de ejemplo y puedan observarse los componentes de cada una de las cartas y se tenga una visión más real y general de lo explicado en estos párrafos.

<p><b>1</b> Ciencias de la Salud</p>  <p><b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b></p> <p><i>"Debemos entender el problema y decidir qué preguntas queremos resolver"</i></p>	<p><b>2</b> Ciencias de la Salud</p> <p>bla, bla, bla, bla...</p>  <p><b>REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p><i>"Al iniciarla es útil realizar una lista de palabras clave o descriptores que mejor describan nuestro problema de investigación"</i></p>	<p><b>3</b> Ciencias de la Salud</p>  <p><b>FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS</b></p> <p><i>"Las hipótesis deben: Expresar relación entre variables. Estar basadas en teoría o práctica. Ser Contrastables empíricamente. Estar definidas de forma clara y sencilla. (Las variables serán definidas después)"</i></p>
<p><b>4</b> Ciencias de la Salud</p>  <p><b>DISEÑO</b></p> <p><i>"Es la operacionalización de las hipótesis de investigación mediante varias preguntas: ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Cuándo?"</i></p>	<p><b>5</b> Ciencias de la salud</p>  <p><b>MUESTREO</b></p> <p><i>"Existen distintos tipos de muestras: Invitada: aquellos a los que se les invita a participar, Participante: aquellos que aceptan participar en la investigación, Real: aquellos que producen los datos que serán analizados"</i></p>	<p><b>6</b> Ciencias de la Salud</p>  <p><b>MEDICIÓN</b></p> <p><i>"Se recogen datos relevantes para la investigación a través de instrumentos de medida ya elaborados o contruidos por el investigador"</i></p>
<p><b>7</b> Ciencias de la Salud</p>  <p><b>ANÁLISIS DE DATOS</b></p> <p><i>"La estadística pretende: Reducir datos, Estudiar muestras y poblaciones, Toma de decisiones, Obtención de inferencias"</i></p>	<p><b>8</b> Ciencias de la salud</p> <p>A + B — ?</p> <p><b>CONCLUSIONES</b></p> <p><i>"Debemos tener presente el efecto Rosenthal: El investigador espera que ocurra lo que quiere que ocurra"</i></p>	<p><b>9</b> Ciencias de la Salud</p>  <p><b>INFORME DE INVESTIGACIÓN</b></p> <p><i>"En su elaboración deben seguirse una serie de normas consensuadas que pueden variar en función del ámbito de la investigación. Por ejemplo los criterios A.P.A."</i></p>

**REFERENCIAS**

- BOYER (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. New Jersey: The Carnegie Foundation.
- BREW, A. y BOUD, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- DECLARACIÓN DE LONDRES (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Disponible en [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communicue18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communicue18May2007.pdf). Último acceso 06-05-09.
- DECLARACIÓN DE LOVAINA (2009). The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade. Disponible en [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louva-in-la-Neuve\\_Communiq\\_ué\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louva-in-la-Neuve_Communiq_ué_April_2009.pdf). Último acceso 06-05-09.
- DESCRIPTORES DE DUBLÍN (2004). The framework of qualifications for the European Higher Education Area.
- GINÉS MORA, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- GONZÁLEZ GERALDO, J. L., FERRÁNDIZ VINDÉL, I. M., BORDALLO JAÉN, A. M. y DE LA BANDA AROCA, M. (2009). Juego de introducción al proceso general de investigación en el EEES: posibilidades de adaptación. En *VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Atención a la diversidad: Un reto para la Convergencia Europea*. Cuenca: Ediciones UCLM.
- LEÓN, O. G. (1996). Cómo entusiasmar a 100 estudiantes en la primera clase de Metodología e introducir al mismo tiempo 22 conceptos fundamentales de la materia. *Psicothema*, 8, 221-226.
- SCOTT, P. (2002). A lot to learn: we are all researchers now. *Education Guardian*.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VEIGA, A. y AMARAL, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57-69.



# **E-INTERVENCIÓN: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE TIC'S EN CALIDAD DE VIDA FAMILIAR**

**ManoelBaña Castro y Beatriz López González,**  
*Universidad de A Coruña*  
**Manuel Gromaz Campos y María José Rodríguez Malmierca,**  
*Centro de Supercomputación de Galicia*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El *“Estudio y análisis del impacto de la utilización de las TIC en la atención a las personas con discapacidad y sus familias: calidad y autogestión”* es un proyecto financiado por la Xunta de Galicia, en el que participan la Universidad de A Coruña (UDC) y el área de e-learning del Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA).

Para este estudio se toma una muestra de familias a las que se le permite el acceso al entorno virtual; partiendo de las finalidades de desarrollo independiente, autodeterminación y la educación, gracias a las que puede mejorar la calidad de vida familiar de personas con diversidad funcional facilitándoles el desarrollo, la adquisición de conocimiento y la capacidad de desenvolverse en la propia vida de una forma mínimamente independiente. Para ello se desarrolla un programa de atención familiar por parte de profesionales con el uso de entornos virtuales de comunicación y trabajo colaborativo.

Mediante este trabajo se pretende llegar a todos los miembros de la unidad familiar gracias al uso de un modelo de atención en el que las familias son el apoyo natural y principal de las personas con Diversidad funcional, siendo los propios familiares los que desarrollan una parte de la atención con el objeto de conseguir la educación de sus hijos e hijas.

Debemos recordar que la familia es el agente educador más importante en la vida de las personas y su función es la de formar en la vida a sus hijos e hijas así como incentivar y apoyar la formación de sus primeras experiencias personales.

## 2. MÉTODO

### 2. 1. Participantes

Se selecciona una muestra de familias de personas con diversidad funcional pertenecientes a asociaciones de padres de niños y personas con diversidad funcional de la provincia de A Coruña y Lugo. Todas estas familias cumplen los requisitos de trabajar por la normalización y la vida independiente de sus hijos e hijas comprometiéndose en su educación y vida desde los principios de Normalización, Autodeterminación y Calidad de vida.

Esta muestra consta de seis familias ubicadas principalmente en el área metropolitana de A Coruña y zonas rurales pertenecientes a la Provincia de Lugo. Todas las familias cuentan con un nivel educativo y socioeconómico medio. A Continuación en la Tabla 1 se recogen algunas de las características sociodemográficas de la muestra.

		Familias con diversidad funcional
<b>Número de componentes de la unidad familiar</b>	Familia de 3 componentes	16,7%
	Familia de 4 componentes	50%
	Familia de 5 componentes	33,3%
<b>Edades de las personas con diversidad funcional</b>	De 0 a 4 años	16,7%
	De 5 a 8 años	33,3%
	De 9 a 18 años	50%
<b>Tipo de diversidad funcional</b>	TGD	60%
	Síndrome de Down	16,7%
	TEA	33,3%

Tabla 1. Características sociodemográficas de las familias.

### 2.2. Instrumentos

Tras seleccionar la muestra se procede a la evaluación de la calidad de vida en las familias empleando para ello los siguientes instrumentos: La Escala de Calidad de vida familiar (ECVF) y una Escala de Autodeterminación personal.

Se emplea la *Escala de calidad de vida familiar* partiendo de la idea de que para intervenir en la calidad de vida es preciso poder medirla en cada una de las familias participantes en el proyecto. Esta medida se hace teniendo en cuenta la opinión de todos los integrantes familiares y por esto se crea La Escala de calidad de vida familiar (ECVF) en la que se recoge información objetiva y subjetiva.

La parte objetiva de la escala cuenta con 30 ítems que se centran en la toma de datos sociodemográficos que fueron registrados por uno de los profesionales participantes en el estudio. La parte subjetiva consta de 100 ítems (Ver ejemplo en la Figura 1) en un formato autoaplicado, a través de los que se miden las ocho dimensiones de la calidad de vida familiar

sugeridas por Shalock y Verdugo (2002): Bienestar emocional, Salud física, Bienestar económico, Relaciones/funcionamiento familiar, Apoyos, Productividad, Implicación en la comunidad y defensa y Ocio y tiempo libre. Cada una de estas dimensiones está dividida en indicadores sobre los que se plantean los ítems y éstos, a su vez, deben responderse atendiendo a dos criterios: grado de importancia y de satisfacción que supone para la familia. De este modo se detectan aquellos aspectos necesarios a trabajar en el programa de atención e intervención familiar.

	Como de <b>importante</b> es para mi familia					Como de <b>satisfecho</b> me encuentro				
	Poco importante	Algo importante	Medianamente importante	Bastante importante	Muy importante	Poco satisfecho	Algo satisfecho	Medianamente satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
97. Que mi familia sepa <b>tomar decisiones en conjunto</b> acerca de como <b>organizar su tiempo libre</b> .										

Figura 1. Ejemplo de un ítem perteneciente a la dimensión: Ocio y tiempo libre.

Por su parte la *Escala de Autodeterminación* se emplea para que las familias evalúen el grado de Autodeterminación de sus miembros con Diversidad funcional.

Ambos instrumentos sirven para valorar el grado de satisfacción personal y familiar y son empleados para poder intervenir en aquellas áreas en las que se encuentren necesidades. Tras la detección de estas necesidades se procede a diseñar programas para apoyar, en primer lugar, a padres y madres, y posteriormente a los niños y profesionales (Ver figura 2).

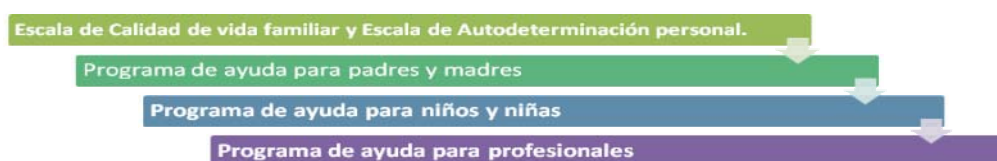


Figura 2. Relaciones entre los instrumentos de evaluación y los programas de atención.

### 2.3. Procedimiento

Establecemos un diseño cuasiexperimental basado en la estrategia test-entrenamiento-retest con un solo grupo asegurándonos con la muestra, de la participación, el compromiso y la comunicación entre los profesionales de la atención educativa y las familias. Para ello se hace uso de metodologías e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa en función de la información que se precise recoger en cada momento concreto. Globalmente se debe indicar que se parte de una metodología de corte cuantitativo apoyada puntualmente por instrumentos de recogida de información y análisis cualitativo.

Con esta finalidad se les han proporcionado a las familias equipos informáticos y acceso a Internet de alta velocidad para que puedan acceder desde sus propios domicilios a un entorno virtual especialmente diseñado para satisfacer las necesidades de los profesionales y de las familias que participan en la experiencia. Por ello se crean diversas secciones gracias a las que se efectúa la evaluación e intervención. La dirección del entorno es: <http://diversidade.cesga.es/>

Para iniciar el trabajo se formó a las familias en el empleo de los ordenadores y las aplicaciones que se les ofrecían. Posteriormente se procedió a proponerles un plan de trabajo



semanal con el que los profesionales de la UDC efectuaron la evaluación y posterior intervención en su Calidad de vida familiar.

El programa de evaluación y atención diseñado por la UDC pasa por las siguientes fases:

### Primera fase. Evaluación de la calidad de vida familiar.

Se efectuó una evaluación de la calidad de vida familiar dimensión a la dimensión a lo largo de 9 semanas. Cada una de estas semanas se propusieron una serie de actividades (Ver Figura 3) que se efectuaron para que las familias valorasen el estado de su calidad de vida.

- E-mail semanal:** Se pretende tratar cada dimensión enviando a todas las familias un mail en el que se detallan las actividades que se van a realizar a lo largo de la semana. Dentro de las actividades que se realizan podemos destacar las siguientes:
- **Lectura y reflexión de archivos adjuntos.** Estos pueden ser noticias, artículos, publicaciones... que se ubican en el apartado *Para saber* de la web. Con estos archivos se provoca la reflexión en las familias a cerca de los temas que se están tratando, de este modo se propicia el debate y facilita el resto de las actividades propuestas.
  - **Consultas.** Foro con el que se intercambian información y experiencias personales que ayuden a mejorar la calidad de vida familiar. Cada semana se abren nuevas consultas que traten el tema/dimensión que se toca esa semana. De este modo se dan soluciones grupales que ayudan a mejorar los indicadores de cada una de las dimensiones de la calidad de vida familiar.
  - **Escala de Calidad de vida Familiar.** Las familias reciben una invitación para cumplimentar la escala mediante una aplicación virtual que facilita la recepción, cumplimentación y volcado de los datos online.
  - **Chat:** Quincenalmente se efectúa un Chat en el que se debate sobre el tema/dimensión de la semana. En esta actividad se procura una participación activa por parte de todos los usuarios.
  - **Sesiones de atención individualizada.** Se ofrecen 4 horas semanales de disponibilidad a las familias para tener con ellos sesiones individualizadas, vía Chat, en las que se tratan aquellos temas que más les preocupan.
  - **Propuesta de actividades para casa.** Actividades opcionales voluntarias con la que las familias pueden trabajar las dimensiones o áreas que se están tratando durante la semana. Además de servir de reflexión, con esta actividad se pretende que las familias intercambien ideas y consejos, apoyados en la sección de consultas.
  - **Puesta en común.** Cada semana se recogen las reflexiones más relevantes obtenidas a lo largo de los últimos siete días y se les adjuntan a las familias en un mail para que así puedan reflexionar sobre estos temas.

*Figura 3. Actividades semanales durante la fase de Evaluación de la Calidad de Vida familiar.*

### Segunda Fase. Programa de atención y educación familiar.

Actualmente se está desarrollando un programa de educación familiar mediante el que se establecen las pautas de atención necesarias para dotar de capacidad y mejorar la Calidad de vida y Autodeterminación en las familias, al tiempo que se potencian las situaciones de enseñanza y aprendizaje necesarias para vivir en situaciones de desarrollo, lo más ecológicas y normalizadas posibles.

A continuación se presenta un esquema general en el que se plasma como es este programa de intervención.

#### Fase 1.

##### Programa General de educación para padres.

Objetivos:

- Informar, asesorar y orientar a los padres y madres sobre el desarrollo del niño o niña.
- Conocer diferentes tipos de estrategias que sirven para mejorar la Autodeterminación de la persona con diversidad funcional y la Calidad de vida familiar.

Contenidos:

- El comportamiento de las personas con diversidad funcional. Estrategias para optimizarlo y corregir conductas disruptivas.
- La Autodeterminación. Pautas para potenciarla en la familia.
- La familia. Estrategias para mejorar las relaciones familiares.
- La inclusión en la comunidad.

Actividades tipo:

Propuesta de actividades adaptadas a cada familia con las que se proponen fundamentalmente:

- Actividades para atender a los problemas de conducta y las necesidades de Autodeterminación de la persona con Diversidad funcional.
- Actividades centradas en mejorar la calidad de vida familiar prestando atención a las relaciones dentro de la familia y en la comunidad.

Evaluación: Cuestionario abierto en el que se evalúan los progresos familiares.

Duración: 3-4 meses.

**Fase 2.**

**Escuela para padres y madres.**

Objetivos:

- Enseñar a los padres estrategias de comunicación y resolución de conflictos.
- Conocer cómo se comunican los niños y comprender qué los motiva a hacerlo.
- Identificar que actividades de la vida diaria proporcionan oportunidades para que los niños aprendan.
- Aprender a responder a los hijos de manera que se favorezca el desarrollo y el aprendizaje.
- Adaptar la comunicación al hijo para que este sea capaz de entendernos.

Contenidos:

- A) Intercambio de información. (Modos de comunicación en la familia, Actividades de la vida diaria, Estrategias para responder...)
- B) Adquisición y desarrollo de habilidades
- C) Modificación de las creencias
- D) Resolución de conflictos y otras incidencias.

Actividades tipo:

Lectura y discusión (foros, chat...) de varios temas en los que se exponen una serie de pasos y pautas para potenciar el desarrollo de las personas con diversidad funcional.

Lectura y discusión de noticias y otro material ilustrativo que facilita la comprensión de los temas que se están tratando.

Evaluación: Evaluación continua mediante la intervención en las actividades grupales. Evaluación con pruebas objetivas (cuestionarios)

Duración: 3-4 meses.

**Fase 3**

**Programa de educación familiar centrado en atender a las dimensiones de calidad de vida familiar relacionadas con el presente. Bienestar emocional, Relaciones familiares, ocio y tiempo libre, Bienestar económico y salud física.**

**Fase 4**

**Programa de educación familiar centrado en atender a las dimensiones de calidad de vida familiar relacionadas con el futuro. Productividad, Implicación en la comunidad y defensa, Apoyos y Autodeterminación.**

Para ver el trabajo realizado en las fases 3 y 4 ver la Figura 5.

Figura 4. Esquema general del Programa de atención y educación familiar.

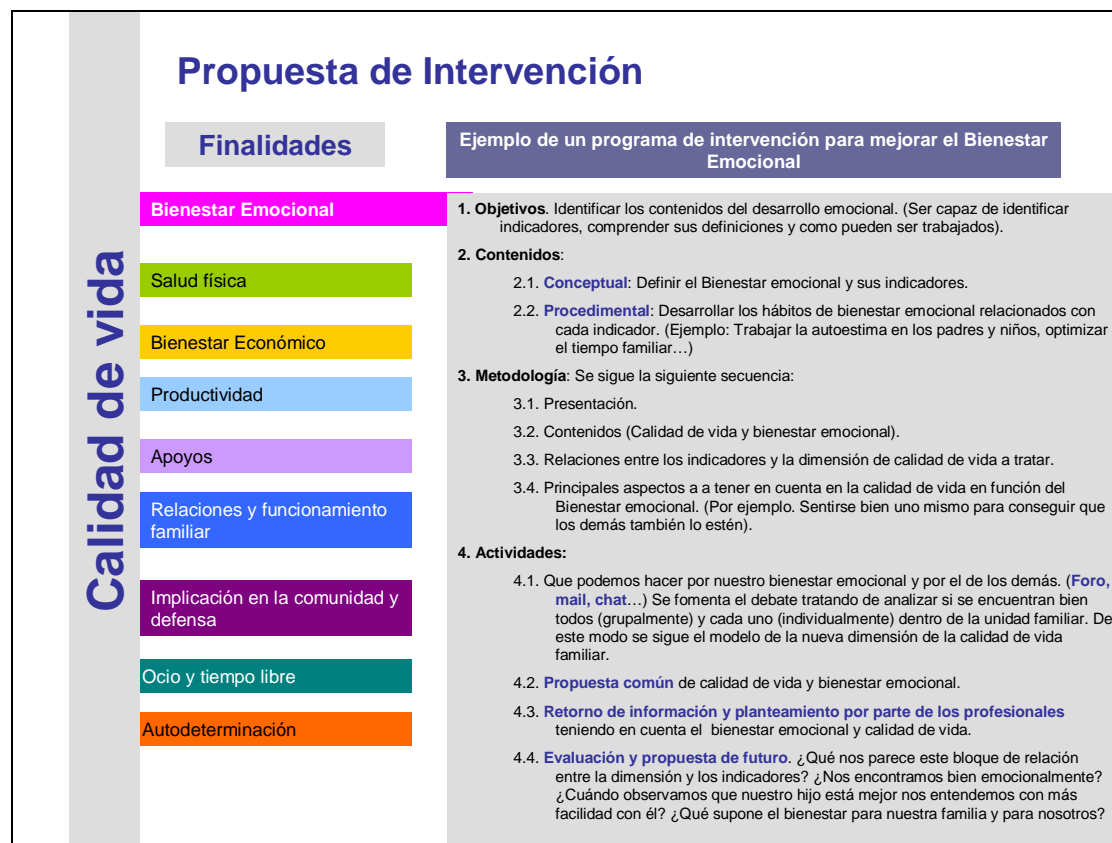


Figura 5. Esquema de la propuesta de intervención virtual para las fases 3 y 4.

### 3. RESULTADOS

Actualmente sólo se disponen de resultados relativos a la evaluación inicial de la calidad de vida familiar así como de la participación e integración de las familias en las actividades vía web.

Los resultados que se han obtenido a través del análisis estadístico y el contacto con las familias permiten constatar lo siguiente:

Como se aprecia a través de la Figura 6, existen necesidades de atención relacionadas con la mayoría de las dimensiones e indicadores implicados en la Calidad de vida familiar.

Atendiendo a los resultados relativos a la *Importancia*, cabe destacar la presencia de mayores puntuaciones en aquellos aspectos relacionados con Productividad, Apoyos a la Persona con Diversidad funcional, Salud física y Apoyos a la familia, dimensiones muy relacionadas con la persona con diversidad funcional. Por el contrario, las dimensiones relacionadas con el contorno del sujeto presentan, puntuaciones significativamente menores englobadas en el Ocio y tiempo libre e Implicación en la Comunidad y defensa.

Por lo que se refiere a la *Satisfacción* se puede señalar que los datos corroboran un sentido inverso en los relacionados con las dimensiones de Apoyo a la Persona con Diversidad Funcional, Productividad e Implicación en la Comunidad; todo eso parece indicar que a menor importancia menor demanda. También se puede deducir que estas dimensiones relacionadas con el contorno del sujeto suelen ser las más difíciles de trabajar por lo que se espera menor avance en ellas dada su poca importancia en función de la dificultad y el desafío para conseguirlas.

Estos datos concuerdan con la reciprocidad de la hipótesis de que las familias disponen de servicios personales y de futuro no adecuados o que no satisfacen sus demandas a pesar de ser los más demandados por ellos.

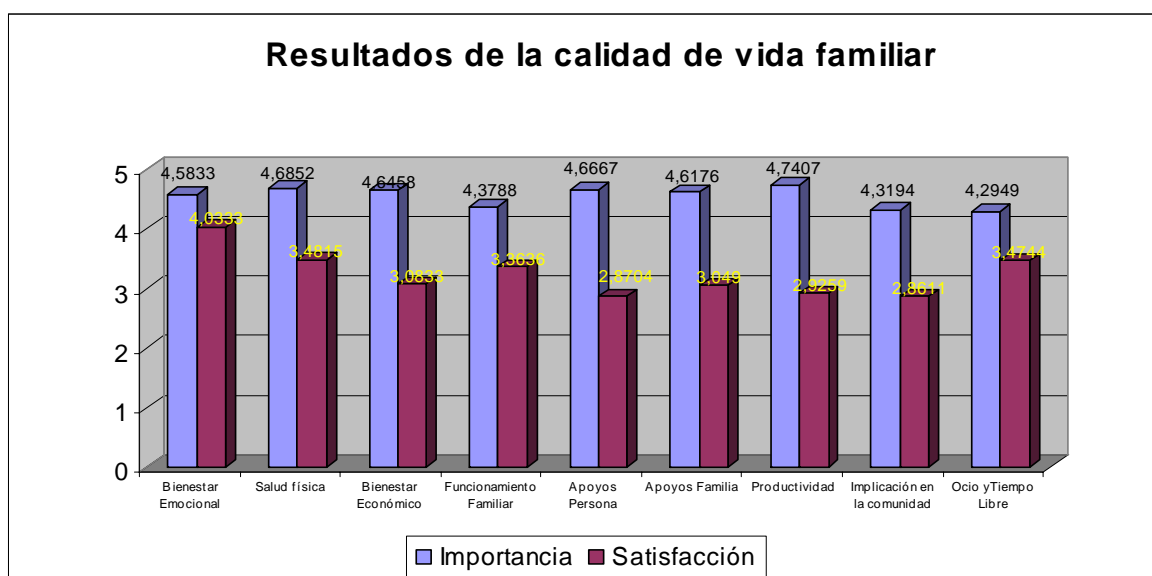


Figura 6. Resultados obtenidos en la evaluación inicial de la calidad de vida familiar.

Además de lo indicado, también se considera necesario resaltar la descarga de responsabilidades en uno u otro padre/madre con respecto a demanda y seguimiento del programa, aunque en algunos casos parecen actuar en plural en nombre de los dos.

Parece que la desconfianza inicial da lugar a un grado de acercamiento y mayor confianza conforme pasa o tiempo así como las familias ven los resultados de las consultas. En todo caso, cabe destacar el carácter personal de las mismas así como la desconfianza o retraimiento que parece acompañar a la utilización de este tipo de herramientas basado en la falta de conocimiento, la inseguridad y o desconocimiento de las personas implicadas en red.

Los datos cualitativos recogidos de las herramientas virtuales indican una participación e interés creciente a través del que se aprecia como la iniciativa e interés empiezan a formar parte de las familias y sus demandas cada vez más especializadas.

En resumen, podemos destacar la introducción positiva que está acompañando a este programa así como la mayor confianza y expresividad que va generando en los usuarios.

#### **4. DISCUSIÓN**

Hoy en día nadie puede poner en duda la importancia que tiene la educación familiar en el desarrollo; esta importancia sigue su curso en la educación escolar. Si en los niños sin discapacidad es importante que ambas educaciones conexas, en el caso de los alumnos con diversidad funcional es todavía mayor; para ello se necesita de una mínima formación a los padres (de la que nadie se ocupa) para qué hacer con los hijos, cómo comunicarse, como trabajar en el mismo sentido que los profesionales... o como entender lo que hacen éstos... Es una asignatura pendiente que se tendrá que plantear para que diseñar cualquier actividad que requiera de unos mínimos de éxito. En segundo lugar, los padres necesitan que les explique lo que tienen sus niños en casos concretos, como entenderse, como comunicarse, como demandar y atender a sus demandas... De esto tampoco existe una mayor experiencia que de lo anterior. En tercer lugar, los hijos con diversidad funcional necesitan de los Profesionales de la Salud, del Ocio y Tiempo Libre, de que los comprendan sus familiares, amigos, vecinos y comunidad en general, del ánimo, de esperanzas suficientemente necesarias como para el mantenimiento de la salud psíquica... Una gran parte de los padres sufren trastornos, depresiones, desánimo en su lucha diaria y acaban cediendo, cerrándose, aislándose, etc. etc. Necesitamos de su experiencia, de su lucha, de su vida diaria para que estas personas con diversidad funcional no se sientan, todavía más, aisladas. Para ello, es necesaria la creación de organizaciones/servicios a los que acudir para recibir ánimo/ayuda. De ahí la importancia de los programas de atención.

La utilización de las TIC en el ámbito de las personas con diversidad funcional es un campo en auge que valoramos en gran medida. Su utilización desde una visión de instrumento de apoyo pretende acercar la accesibilidad a las personas con diversidad funcional en varias formas:

1. Estableciendo y mejorando las redes naturales de apoyo, formando y asesorando a los padres, familias, vecinos, educadores... con el objeto de que las redes sean más fuertes y precisas sin modificar los papeles de esta red (los padres que sean padres, los educadores idem...).

2. Pretendiendo ser un instrumento de accesibilidad para los hombres y mujeres con diversidad funcional facilitándoles su comunicación, expresión y establecimiento de relaciones sociales así como de expresión, transcripción y pensamiento en relación con lo que ven, escuchan o quieren manifestar.

Esta experiencia tiene objetivos muy ambiciosos y, por ello, la mejor forma de poder alcanzarlos es escalonarlos y priorizarlos; en este sentido, la red natural comienza por los propios padres y familia; se pretende dotarles de medios para comunicarse con sus hijos, poder ayudarles y educarles, facilitarles la interpretación de su medio y su conocimiento y poder establecer unas bases sólidas de calidad de vida familiar que redunde en la calidad de vida de todos, desde el nuevo paradigma (Turnbull, 2004). En este sentido, contamos con que las demandas en atención se especialicen conforme atendemos a las más superficiales o primarias.

La novedad del proyecto que se presenta reside en la intención de trabajar con las familias para que ellas consigan la calidad de vida que necesitan para atender a sus hijos. Nuestra labor es lo de atender a sus demandas para que ellas puedan solventar los problemas que les van surgiendo. Aunque todavía hay pocos datos, algunos estudios como el realizado por Álvaro García Bilbao, sobre *La Accesibilidad en España: Diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras*, confirman que el grado de penetración de las nuevas tecnologías en las personas con discapacidad es similar al del resto de la población o incluso superior a la media, a pesar de las barreras a las que muchas veces se han de enfrentar. Por otra parte, resulta hoy evidente, que la utilización de los nuevos recursos tecnológicos está muy a menudo vinculada a la calidad de vida, la normalización y la integración en la sociedad de las personas con discapacidad.

El problema de la accesibilidad, ya no consiste en adoptar medidas que compensen las desventajas o que superen las limitaciones funcionales de las personas con discapacidad. Las nuevas ideas desvinculan la accesibilidad de la discapacidad y la amplían a toda la población a favor del nuevo paradigma del “Diseño Universal o Diseño para Todos” considerado de vital importancia para lograr la integración social.

#### 4. REFERENCIAS

- Ballestero, F. (2002) *La brecha digital. El riesgo de exclusión de la información*. Madrid: Fundación Retevisión-Auna.
- Fundación Auna. (2003) *Las personas con discapacidad frente a las tecnologías de la información y las comunicaciones en España*.
- Fundación Vodafone (2003) *Tecnologías de la información, comunicaciones y discapacidad*.
- Palomo Seldas, R. (2004) *Autodeterminación y autismo: Algunas claves para seguir avanzando*. Publicado en la revista Siglo Cero. Vol 35(1) Núm, 209, 2004. Pág. 51-68.
- Rodríguez, A., Rodríguez, E. et al. (2003) *Tecnología de la información y comunicaciones y discapacidad. Propuestas de futuro*.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003) *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.

- Schalock, R., Keith, K., Hoffman, K. y Karan, O.C. (1989). Quality of Life: It's measurement and use. *Mental Retardation*, 27 (1), 25-31.
- Tecnologías de la información y comunicación*. Monográfico. Cuadernos de Pedagogía. N° 363.
- Turnbull, A.P. (2003) *La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: El nuevo paradigma*. Siglo Cero. Vol. 34, N° 207, 2003. Pag. 59-73.
- Verdugo, M.A. y Jordán de Urries, F. (2001) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (2003) *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002*. Siglo Cero. Vol34 (1), Núm. 205, 2003. Pag. 5-19.
- Verdugo, M.A. (2004). *Calidad de vida y calidad de vida familiar*. Ponencia presentada no II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío.
- Verdugo, M.A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Wehmeyer, M.L. (2001) *Autodeterminación: Una visión de conjunto conceptual y análisis empírico*. Siglo Cero. 32 (2) n° 194: 5-17.
- Wehmeyer, M. y Kelchner, K. (1995) *The Arc's Self-Determination Scale*. Silver Springs, MD: The Arc of the United States.



# **RECURSOS WEB 2.0: NUEVOS MÉTODOS SOCIALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Duarte Hueros, Ana; Guzmán Franco, M<sup>a</sup> Dolores; Infante Moro, Alfonso;  
Santiesteban García, Paloma y Santos Fernández, Nieves**  
*Universidad de Huelva*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Ante el debate que se está produciendo en la actualidad sobre la “revolución” de la docencia y el uso de las tecnologías, nos planteamos si realmente estamos ante un cambio de actitud o más bien ante una mejora de la formación. Sin duda alguna, la sociedad del conocimiento está calando en todos los ámbitos de la actividad humana desde el ámbito educativo, pasando por el personal y cumpliendo con el ámbito social. A nivel educativo, como plantea Estevez (2003), estamos asistiendo a una situación en la que cada día, y en mayor medida, se le exige al profesorado que esté preparado para afrontar cuestiones diferentes de las relacionadas con la mera enseñanza, con “dar clase”. Además el profesorado tiene que enfrentarse a nuevas tareas docentes difícilmente imaginables hace unas décadas (Santos 2000). Lo importante hoy día no es tanto qué enseña el profesor en clase, sino el cómo lo enseña y cómo impregna a sus alumnos con sus valores, actitudes y experiencias, en definitiva el profesorado debe hacer que sus alumnos puedan desarrollarse educativamente, pero sobre todo personal y humanamente.

Tradicionalmente se ha hecho uso de herramientas como las diapositivas, el video... frente a otro tipo de recursos a los que nos lleva la evolución tecnológica, como las plataformas de teleformación, los nuevos entornos de comunicación como los blog o las



wikis, o las redes sociales como facebook, twenty... servicios y recursos con los que nuestros estudiantes están mucho más familiarizados y que se conocen como Web 2.0.

## 2. QUÉ ES WEB 2.0

Existen muchas definiciones de web 2.0, o quizá sería más correcto decir que existen numerosas concepciones, pues cada persona ve este concepto desde diferentes perspectivas y por lo tanto describen diferentes utilidades.

Aníbal de la Torre (2006) describe *la web 2.0 como “una forma de entender Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático, promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar”*.

La Web 2.0 podemos decir que es una denominación que trata de marcar un límite entre la Web 1.0 como la conocemos tradicionalmente: transmisión de información unidireccional y la Web actual basada en servicios de participación y comunicación multidireccional.

El origen del término se remonta al año 2004 cuando surgió en un brainstorming de trabajo entre los equipos de dos importantes empresas relacionadas con las tecnologías digitales: O'Really Media y MediaLive International. Su difusión se consolidó con la primera conferencia sobre Web 2.0 celebrada en octubre de ese mismo año (<http://www.web2con.com/web2con/>).

La principal referencia bibliográfica sobre el tema es un artículo de Tim O'Really publicado en setiembre de 2005 titulado *What Is Web 2.0? “Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”* que ya se encuentra traducido a varios idiomas.

Este texto es considerado un primer sustento teórico a un fenómeno que como señalan Scolari y Pardo (2006) hacia ya varios años que se estaba forjando *“Desde la aparición de los primeros blogs a finales de los años '90 hasta el crecimiento exponencial de la Wikipedia (www.wikipedia.org) desde su lanzamiento en 2001, la aparición de nuevas formas participativas –no sólo de escritura- en la World Wide Web es uno de los rasgos distintivos de esta fase de su evolución”*.

Podemos decir que la web 2.0, en principio es una evolución de la web 1.0 que todos conocemos. En la siguiente tabla hemos recogido algunas de las diferencias destacables para nosotros, entre la web 1.0 y la 2.0 de acuerdo a determinadas variables: características, contenidos y usuarios.

	<b>Web 1.0</b>	<b>Web 2.0</b>
<b>Características</b>	Lectura. Tradicional. Muchas horas de trabajo para los diseñadores, programadores y analistas. Estática. Sin actualizaciones. Navegar y consumir. Pocos productores de contenidos.	Escritura. Revolucionario. Interactividad. Dinámica. Actualizada. Conectar, colaborar, crear y compartir. Web colaborativa.
<b>Contenidos</b>	Textos hipervinculados. Imágenes y texto. Archivos multimedia. Páginas Simples: código html. No colaborativos. Sitios direccionales.	Velocidad de cambios. Audio y video. “Código compartido”. Javascript, xml, api, ajax. Interactivos.
<b>Usuarios</b>	Consumidor pasivo. Buscador de información. Lector de información. Poco selectivo. Limitados en el ingenio. Uso de la web en un modo de “lectura”. Aprendizaje individual. Mínima interacción reducida a formularios de contacto, inscripción o boletines.	Participante activo. Creador de información. Voluntad y deseo de compartir. Necesidad por saber lo que otros piensan. Necesidad del reconocimiento. Uso de la web en un modo de “lectura-escritura”. Aprendizaje Colaborativo.

Como se recoge en la tabla anterior, en la Web 1.0 nos encontramos ante un conjunto de sitios Webs o portales puramente estáticos, formados con documentos que casi nunca son actualizados, con contenidos en HTML y banners sin movimiento hechos con imágenes en formato \*.Jpg o \*.Gif. Sitios dirigidos únicamente a la navegación por la red, dándonos la posibilidad de buscar información (introducida por otros) y adquirir nuevos conocimientos, cosa que casi siempre se da de manera individual, pero sin posibilidad de compartir los nuestros.

En la web 2.0 el énfasis se pone en los usuarios y no a la web en sí. Los usuarios de entornos 2.0 se presentan como mucho más activos, ya no sólo realizan descargas de webs, sino que además crean sus propias webs, sus propios contenidos, y/o participan en las creadas por otros. Estos cambios se deben sin duda a los avances producidos a nivel de hardware (como el aumento de banda ancha disponible), pero sobretudo a los producidos en el software y la facilidad de uso de dichos recursos sin la necesidad de altos conocimientos informáticos y de programación.

En definitiva, la Web 2.0, conocida por algunos como la “revolución social”, nos ofrece un amplio abanico de posibilidades para trabajar con la red, pensar, analizar, reflexionar, discutir, proponer, generar conocimientos, formar y diseñar, ya sea en equipos, por parejas o individualmente.

Continuamos este apartado con un mapa evolucionado de aplicaciones 2.0 que surgió a partir del brainstorming citado anteriormente.



Mapa de aplicaciones Web 2.0 extraído de <http://internality.com/web20/>

En él se delimita qué puede ser considerado como Web 2.0 y se resaltan una serie de palabras claves que caracterizan el entorno de la misma. Dicho entorno se caracteriza por sus *usuarios*, contribuidores todos ellos del entorno Web 2.0, pues es una Web creada por y para ellos. Otra de las particularidades primordiales es la *participación*, pues el trabajo realizado entre todos los usuarios construye el trabajo final. Requisitos indispensables son la *colaboración* y la *confianza*. Sin olvidar que con estas herramientas (como Flickr, wikipedia, gmail...) los usuarios se *enriquecen* unos a los otros y se adapta a las necesidades del usuario, pues cada persona puede favorecerse de la información que le interese según la necesidad del momento.

### 3. RECURSOS WEB 2.0

Blog, Wikis, Flickr, Delicious... son algunos de los recursos y servicios que sustentan la Web 2.0, en la cual se incluye una diversidad considerable de aplicaciones y servicios agrupados bajo el concepto de software social.



Estas tecnologías existen con una aceptación muy alta y enorme facilidad para usarla, muchos de nuestros estudiantes hoy día las usan de manera cotidiana, sin saber que lo están haciendo. La gran expansión del uso de este tipo de herramientas se debe sobretodo a su facilidad de uso y rapidez. Un claro ejemplo de lo que comentamos es la navegación por páginas como *Youtube*, *Wikipedia*, etc. Hoy en día, casi cualquier persona es capaz de crear su propia cuenta o entornos de trabajo de una manera fácil y sencilla en la mayoría de estos sitios Webs.

Los usuarios de Internet ya no sólo consumimos la información que nos ofrece, sino que también la producimos. *MySpace*, puede ser un claro ejemplo de nuestra afición o interés por comunicarnos; siendo este un sitio Web dedicado a la relación entre personas de distintos lugares, dando la posibilidad de compartir ficheros o archivos, y que además de poseer una red interna de mensajería, contiene un buscador,... De la misma forma *Wikipedia* puede ser otro buen ejemplo, siendo una gran enciclopedia creada por todos los usuarios, que más adelante comentaremos.

Actualmente hay multitud de sitios dedicados a crear y gestionar este tipo de redes, entre las que podemos diferenciar dos tipos, las creadas con un fin profesional y las creadas para relaciones personales.

A continuación describimos brevemente algunos de los recursos que forman el entorno Web 2.0:



[www.xing.com/econozco/](http://www.xing.com/econozco/): es una red social para profesionales, que cuenta con más de 5 millones de usuarios de todos los países del mundo. Te permite gestionar tus contactos y construir nuevas relaciones comerciales.



**LinkedIn** ([www.linkedin.com](http://www.linkedin.com)): es otra red para profesionales, con más de 16 millones de usuarios. Consiste en registrarte en el sitio, metiendo todos tus datos personales y profesionales, dónde has estudiando, en qué fechas, qué trabajos has tenido, etc., así podrás ser encontrado por antiguos compañeros, jefes e incluso empresas que quieran que formes parte de su equipo profesional.



**Tuenti** ([www.tuenti.com](http://www.tuenti.com)): este tipo de red está dedicada a la relación personal de los usuarios. Para poder acceder a ella debes ser invitado por un amigo y una vez dentro podrás contactar no sólo con tus propios amigos, sino también con los contactos de tus amigos, pudiendo compartir ficheros, fotos, videos, etc. Otros lugares también conocidos con los mismos objetivos, que no son otros que la interacción y la comunicación entre personas, pueden ser Orkut ([www.orkut.com](http://www.orkut.com)) o Ryze ([www.ryze.com](http://www.ryze.com)).



Una de las herramientas más potentes a la hora de buscar información son las wiki, cuyo mayor referente es la ya nombrada **Wikipedia** ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)). Es la enciclopedia virtual más usada en Internet, siendo su característica principal el hecho de que cualquier usuario puede completar y mejorar la información ofrecida sobre un concepto o lugar, o incluso crear un artículo nuevo.

El uso de **Ruby on Rails** para programar páginas dinámicas cada vez es más efectivo. Usando el lenguaje de programación Ruby, esta tecnología permite desarrollar aplicaciones de tipo web en un entorno de desarrollo de código abierto. Goza de gran popularidad entre los programadores ya que automatiza las tareas más comunes y aumenta la productividad.



Las **Folksonomías** es un sistema de clasificación colectivo que surge de forma espontánea cuando varios usuarios de forma colaborativa, describen por medio de tags o etiquetas un determinado material informativo, es decir, sirve para categorizar objetos tales como fotografías, videos, artículos, etc. No sigue una estructura jerárquica, por lo que todas las etiquetas están en el mismo nivel, todas se consideran de igual importancia.



Para conseguir un mayor número de lectores en nuestro blog, que es el fin para el que ha sido creado, hay que empezar a clasificar nuestra información inscribiéndonos en sitios webs como: **Del.icio.us** (<http://del.icio.us/>)

Para poder explicar este concepto, hemos hecho uso de otras dos tecnologías muy conocidas en la web 2.0, las tags o etiquetas, y los blogs.

**Tags o Etiquetas:** es el nombre que le asignamos a un determinado objeto o a un conjunto del mismo, considerando como objeto a cualquier documento o archivo que podamos colgar en la red. Se usa para clasificar la información dentro de una página web, que habla sobre temas de distinto tipo. Es una buena forma de organizar los contenidos de nuestro sitio web.



Los **blogs** son páginas personales que usamos a modo de diario o cuaderno de bitácoras. Es una página web sencilla, donde anotamos nuestras experiencias o pensamientos ordenados cronológicamente. Un blog podemos usarlo con distintos fines; como un simple

boletín donde contar a nuestros lectores las noticias más relevantes del tema que trata nuestro blog. Podemos usarlo como diario personal donde desahogar nuestros sentimientos y poder hacer que otras personas se sientan identificadas. O incluso semejarlo a una agenda laboral donde comentamos el trabajo realizado en el día a día.

Una buena manera de relacionar la tecnología con la educación, es incorporando este tipo de páginas como una herramienta más de aprendizaje, donde el profesor puede hacer un pequeño resumen de lo que ha explicado ese día en clase. Así cualquier alumno pueda acceder a esos contenidos de manera virtual. Actualmente ya hay muchos docentes que lo usan en su trabajo diario.

Una característica a destacar es la posibilidad de crear comentarios. Cualquier lector de un blog, puede dejar su comentario a un determinado escrito, reflexión u opinión, teniendo que ser aceptado por el creador del mismo, antes de ser publicado.

Además de escribir texto, también podemos subir fotos, videos, enlaces a otros blogs o páginas de interés, habilitar descargas de archivos o incluso visualizar presentaciones.

Cualquier persona con no muy alto conocimiento sobre Internet puede crearse un blog sencillo gracias a sitios webs que te ayudan a hacerlo de una manera muy rápida y fácil.

A raíz de esta tecnología han salido otras como los *videoblogs* o vblog ([www.videoblogs.com](http://www.videoblogs.com)) y *fotologs* ([www.losfotologs.com](http://www.losfotologs.com)), que como sus nombres bien indican, son galerías de video y foto respectivamente, colgados cronológicamente por sus autores.

Otras de las tecnologías precursoras de este avance hacia la web 2.0, son los *Lectores RSS*. Este servicio te ofrece la posibilidad de estar informado en todo momento de las novedades que aparecen en los medios que normalmente visitamos. Cada vez que abramos este lector una vez instalado, todas las novedades viajarán a través de él para llegar a nuestro escritorio, por lo que estaremos al tanto de todo sin la necesidad de estar navegando por la red y lo que es mejor, sin tener que dar ningún dato personal como el correo electrónico para poder estar “actualizado”.



Existe gran cantidad de programas lectores de RSS o *agregadores de noticias* que se instalan en diferentes sistemas operativos o incluso desde un navegador web mediante suscripciones. Podemos descargarlo de forma gratuita e instalarlo en nuestro ordenador personal. Una vez instalado sólo tenemos que agregar a nuestros favoritos las webs que más nos interesen, teniendo la ventaja de ser los únicos que manejaremos la comunicación, pudiéndonos dar de baja a nosotros mismos en sitios ya enlazados o de alta en otros nuevos.

No podemos olvidarnos de uno de los fines más usados. *Compartir videos y fotos*, es actualmente uno de los servicios que presta la web 2.0 que más interés y por lo tanto más visitas tienen en Internet.

Entre los sitios más conocidos por los internautas para compartir video está el ya más que famoso Youtube (<http://es.youtube.com/>). Es un sitio web que permite a todos los usuarios colgar, visualizar y comentar clips de videos. Fue fundado en Febrero de 2005 por 3 compañeros de PayPal, y actualmente es propiedad de Google desde el 10 de Octubre de 2006.



Es el lugar al que acudimos todos cuando queremos buscar algún clip de video de una película, serie de televisión, video musical, videos caseros, etc. Aunque entre sus reglas está la de no subir material con copyright podemos encontrar un elevado número de material de este tipo.

Además permite también capturarlos para ser puestos después en nuestros blogs o páginas webs como enlaces directos. Dispone de cierto espacio, API, donde muestra un código en programación HTML para copiarlo en nuestra web.



Para compartir imágenes de la misma manera encontramos como sitio con mayor número de visitantes, Flickr ([www.flickr.com](http://www.flickr.com)). Es el portal adecuado para almacenar, organizar y compartir imágenes en línea con personas de cualquier parte del mundo.

#### 4. WEB 2.0 Y EDUCACIÓN

De acuerdo a lo que venimos comentando, sabemos qué es lo que tenemos, con qué partimos, pero realmente ¿Sabemos hacia dónde nos dirigimos?

El punto de partida siempre es un punto de referencia fundamental para propiciar el cambio y la mejora, por lo que también lo es en el terreno educativo y sobre todo en algo tan destacable como puede ser la formación docente. La educación, debería ser tratada como uno de los pilares más importantes en la construcción de la Sociedad del Conocimiento. Al mismo tiempo que ofrece gran de variedad de oportunidades, es la que mayor numero de barreras institucionales presenta la hora de sacar partido al conjunto de las tecnologías de la información.

Casi en cualquier espacio pedagógico, por no decir en todos, partimos de métodos, contenidos y procedimientos, que continuamente requieren de revisión. Los estudiantes y sobretodo los docentes deben ser conscientes de la necesidad de dar respuestas y de solucionar problemas educativos que la sociedad actual plantea continuamente, así como ser capaces de aprovechar las nuevas posibilidades que nos brindan todos estos nuevos recursos y servicios junto con otros medios innovadores, tales como las pizarras interactivas digitales en las aulas.

Desde el punto de vista educativo, la Web 2.0 no tiene fronteras, algunos la consideran la revolución social de Internet, ponen especial énfasis en la interactividad, la colaboración on-line y la posibilidad de compartir contenido entre los usuarios. Recientemente Castells se refiere a la autocomunicación de masas en el sentido de las posibilidades que brinda la Web 2.0 para la comunicación continua y personal a través de espacios como los Blogs.

Con la idea de fomentar la penetración de la Web 2.0 entre nuestros alumnos y profesores, estamos llevando a cabo una experiencia práctica con alumnos de diferentes facultades de la Universidad de Huelva, en la que pretendemos que desarrollen un módulo de formación en Web 2.0 con el apoyo tanto tecnológico que nos ofrece la institución educativa, así como pedagógico por parte del profesorado en el manejo y desempeño de las herramientas y de estructuración de los contenidos.

## 5. REFERENCIAS

- Cabero, J. y Romero, R. (Coords.) (2007): *Diseño y producción de TIC para la formación*, Barcelona, UOC.
- Castells, M. (2004) Why networks matter? In McCarthy, H. et al. Eds.: *Network logic: who Governs the Interconnected World?* London: Demos.
- De La Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Enero 2006. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm> [9-11-08]
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad de conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- Infante Moro, A. y Aguaded, J. I. (2008): La Revolución en la Red: la Web 2.0. *V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Num. 5. Madrid. Universidad Europea de Madrid.
- O'Really, T. (2005): "What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". Disponible en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-isweb-20.html> [19-11-08]
- Santos, M.A (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- Scolari, C. y Pardo, H. (2006): "Web 2.0. Caos conceptual y nuevos mitos en el discurso cibercultural". Disponible en: [http://www.uvic.cat/fec/recerca/grid/fitxers/archivos\\_scolari/Scolari\\_Pardo\\_IBERC\\_OM\\_2006.pdf](http://www.uvic.cat/fec/recerca/grid/fitxers/archivos_scolari/Scolari_Pardo_IBERC_OM_2006.pdf) [24-11-08]





# **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE FORMACIÓN COMO ESPACIO SOCIAL Y EDUCATIVO**

**García del Dujo, Ángel; Hernández Serrano, María José  
y Muñoz Rodríguez, José Manuel; *Universidad de Salamanca***

## **1. INTRODUCCIÓN**

Nadie pone en duda el importante papel que desempeñan las nuevas tecnologías en la sociedad actual. Hablar del siglo XXI es hacerlo, entre otros elementos, en clave de tecnología de la información y la comunicación. Todos y cada uno de los ámbitos que impregnan la vida social y cultural de las personas, los tiempos y lugares practicados, vienen descritos por el discurso que despliega la tecnología, principalmente, a través de Internet. Y, en este sentido, el mundo de la educación también empieza a estar impregnado por la introducción, en muchos de sus dominios, de esta tecnología (Mioduser et al., 2003). En unos casos, su justificación viene presentada por tratarse de una serie de herramientas que mejoran el proceso educativo; en otros, se trata de una motivación más para el alumnado como consecuencia de la novedad que implica su aparición en el aula; la mayor parte de las veces, las nuevas tecnologías hacen acto de presencia facilitando más información y enriqueciendo la comunicación, en unos niveles superiores a lo habitual.

Acostumbrados, pues, a convivir con las tecnologías en las aulas y en los hechos y fenómenos educativos en general, en proceso paralelo, hemos de valorar en qué medida la construcción, la introducción y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el mundo de la educación están apoyados por una fundamentación educativa que avale con firmeza la idoneidad de la relación que se establece entre la tecnología y la educación de cara al desarrollo personal y social de los sujetos. Esta habitual presencia de las nuevas tecnologías en el mundo de la educación nos demanda la construcción de un

paradigma que fundamente las prácticas educativas que se llevan a cabo en los denominados espacios virtuales de formación.

Dicha fundamentación pasa, desde nuestro punto de vista y en base a algunas de las investigaciones llevadas a cabo<sup>1</sup>, por justificar que las acciones educativas sujetas a la red son espaciales y, por tanto, toda experiencia educativa que podamos tener en base a estos entornos puede explicarse en términos de espacio, en tanto que lugares, conectados a la red (Harism, 1993), en donde adquieren sentido los procesos educativos y las personas construyen sus identidades personales y colectivas; -tras el espacio de redes existe el espacio de los lugares-.

En esta comunicación mostramos que el espacio virtual, cuando de tecnologías de la información y la comunicación estamos hablando, no es una simple metáfora, pues la experiencia producida lleva consigo prácticas y formas espaciales análogas a las que se llevan a cabo en los lugares tradicionales de enseñanza. Los resultados que exponemos muestran que entrar y salir de Internet, usar y transformar la red en función de unos intereses, supone poner en práctica un proceso social: la constitución de auténticas comunidades de convivencia y relaciones virtuales, de aprendizaje, a la vez que sociales y culturales, territoriales.

Dando un paso más, la pertinencia del trabajo que presentamos se deriva de las características del momento y contexto en el que nos encontramos, la llamada sociedad del conocimiento, y los ritmos y formas como los sujetos se incorporan a esa sociedad por mediación de las nuevas tecnologías. En este escenario entendemos que la investigación que presentamos, de manera parcial, ayudará no sólo a clarificar algunos aspectos del debate conceptual que se ha despertado al respecto sino también, y sobre todo, a vencer algunas de las resistencias que presenta el uso de estas tecnologías en numerosos colectivos, concretamente entre los profesionales de la enseñanza. No olvidemos que nuestra investigación versa en última instancia sobre una de las dimensiones fundamentales de la especie humana, el espacio.

En esta línea se encuentra la hipótesis de partida: frente a la idea de que Internet es aespacial y que construye interacciones sociales al margen del espacio, pretendemos mostrar el carácter espacial de la Web. Más que trascender el espacio, Internet y los entornos generados por esta tecnología presentan diferentes órdenes de espacialidad; la Web es experienciada como espacial y diferentes formas de espacialidad se desarrollan a través de los entornos mediados por estas tecnologías.

Como hipótesis secundaria, que concreta nuestra posición, proponemos la siguiente: una de las maneras como se producen en la Web estas formas y prácticas espaciales conecta con la noción antropológica de lugar, que a su vez constituye la base de una compleja matriz de vectores que dimensionan las relaciones que se establecen entre los sujetos y los espacios tradicionales. Más concretamente presentamos en este trabajo los resultados que afectan a tres de las dimensiones.

Expresado en otros términos, si los espacios educan, y los entornos generados por la mediación tecnológica pueden ser considerados espacios, nos aboca a mostrar algunos de los cauces a través de los cuales se hace visible dicha educatividad, para ver si encontramos una serie de regularidades espaciales que justifiquen y fundamenten la posibilidad de hablar de las

---

<sup>1</sup> “Interpretación del espacio en los contextos virtuales de aprendizaje”. Investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Plan Nacional de I+D+I 2004-2007. Ref. SEJ2005-06517/EDUC. Investigador principal Ángel García del Dujo.

nuevas tecnologías, principalmente de Internet, como auténtico espacio virtual educativo, más allá de lo puramente tecnológica, que nos permite hablar y ver la innovación educativa por encima de lo que supone el mero uso de herramientas tecnológicas.

De acuerdo con Pellegrino (2003), los espacios son significativos porque comportan significados sociales, culturales, físicos, personales, afectivos, etc. Y todos estos significados son el resultado, como nos recuerda McKie (2000), no solamente de lo que la tecnología *provoca* en los sujetos por su estructura, sus posibilidades y limitaciones o sus características, sino de lo que la tecnología *evoca*, es decir, el recuerdo de lo que suponen los entornos presenciales conocidos, en comparación con los virtuales donde el sujeto se re-presenta. El interés de trabajo se ha centrado en descubrir cómo son percibidas por los sujetos esas provocaciones y evocaciones de la compleja relación sujeto-entorno virtual.

El objetivo, pues, ha sido el de observación y análisis del comportamiento y experiencia de los usuarios, alumnos, en uno de los componentes tecnológicos que forman parte habitual de los procesos de aprendizaje en los contextos virtuales de formación, la plataforma virtual, y sus diferentes ambientes, para demostrar que el espacio aquí no es simple metáfora, pues la experiencia producida lleva consigo prácticas y formas espaciales análogas a las que refieren los antropólogos cuando hablan de lugares. Es decir, la manera en que las tecnologías cambian las formas de participación social dependerá de la eficacia percibida, y, por tanto, de la forma en que las tecnologías sean vivencias.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Los destinatarios diana del estudio fueron alumnos de postgrado de la Universidad de Salamanca correspondiente a los alumnos de un master universitario en Tecnología Educativa. El grupo estaba compuesto por 22 sujetos, de los cuales 14 eran mujeres y 8 hombres. La mayoría de ellos se encontraban en la franja de edad entre los 20 y los 30 años. Sólo tres sujetos eran mayores de 30 años.

### 2.2. Instrumento

El instrumento de recogida de información ha sido de naturaleza cuantitativa, a través de la metodología de encuesta (cuestionarios), formulando preguntas de escalas de tipo liker. El contenido del cuestionario “El espacio en los entornos virtuales” se elaboró de la siguiente manera: en primer lugar identificamos componentes de especialidad que generan sentido de lugar o, mejor dicho, las características de esos componentes. Entresacamos una treintena de características, -amplitud, movimiento, personalización, pertenencia, propiedad, agrado, emoción, etc-, que, posteriormente, recompusimos en vectores que ponen de manifiesto la relación entre los usuarios y el espacio virtual, -ubicación, emoción, recuerdo, relación, acción, grupo, etc.-. Esta prueba fue diseñada propiamente para el estudio, apoyándonos, a su vez, en la literatura relativa a este tipo de aspectos (Slater, 1999; Lessiter et al., 2000; Schuemie et al., 2001; entre otros). Cada bloque de componentes supuso un grupo de preguntas en el cuestionario. A esas preguntas les precedían otras relativas al sexo, la edad, el país de procedencia y la formación.

Optamos por una metodología de encuesta pues estos instrumentos “son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios” (Torrado, 2004: 233).

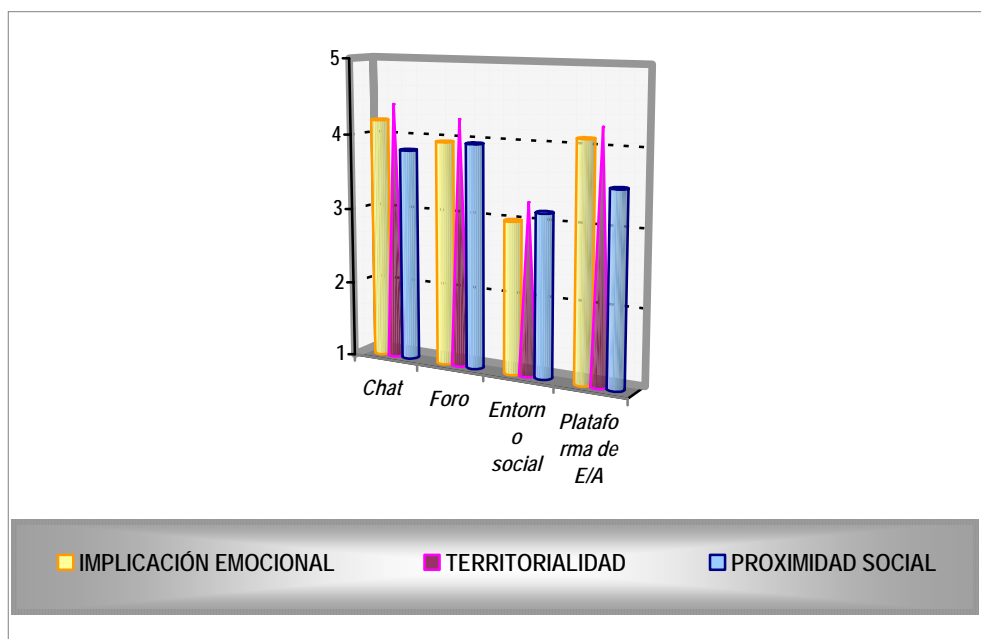
### 2.3. Procedimiento

Una vez elaborada la encuesta piloto, procedimos a su validación, aplicándola a 4 expertos en Pedagogía, 4 expertos en Metodología de la investigación educativa, y a 2 alumnos, para que incluyesen las observaciones y los comentarios que estimasen oportunos, antes de su elaboración definitiva. El cuestionario se administró al final del curso, una vez que se consideraron concluidas las actividades de interacción del curso. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a su registro con la ayuda del paquete estadístico SPSS v.15.0<sup>2</sup>; y, por último, llevamos a cabo los análisis estadísticos pertinentes. El procedimiento utilizado para su análisis fue el Modelo Lineal General de Medidas repetidas, a través del cual se realiza un análisis de la varianza cuando se toma la misma medida varias veces a cada sujeto para distintos factores, en nuestro caso espacios. Además, en base a las variables demográficas se especificaron factores inter-sujetos, que dividieron a la población en grupos (por sexo, edad, y formación) y permitieron contrastar hipótesis nulas sobre los efectos tanto de los factores inter-sujetos como de los factores intra-sujetos.

En definitiva, la metodología de investigación que hemos planteado en esta investigación es consecuencia directa de los objetivos propuestos en el apartado correspondiente, siendo el objetivo último obtener indicadores educativos que nos permitan demostrar la variable espacial y, por tanto, el carácter espacial de los entornos virtuales de formación.

### 3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a una de las partes de la prueba global, basada en aspectos sociales y relacionales, fijándonos en esta ocasión, en tres de las variables: sentimiento de territorialidad, la implicación emocional y el sentimiento de proximidad social y de relación (ver Figura 1).



*Figura 1 Medias generales de las diferentes variables analizadas en los cuatro espacios*

<sup>2</sup> Licencia del Campus de la Universidad de Salamanca.

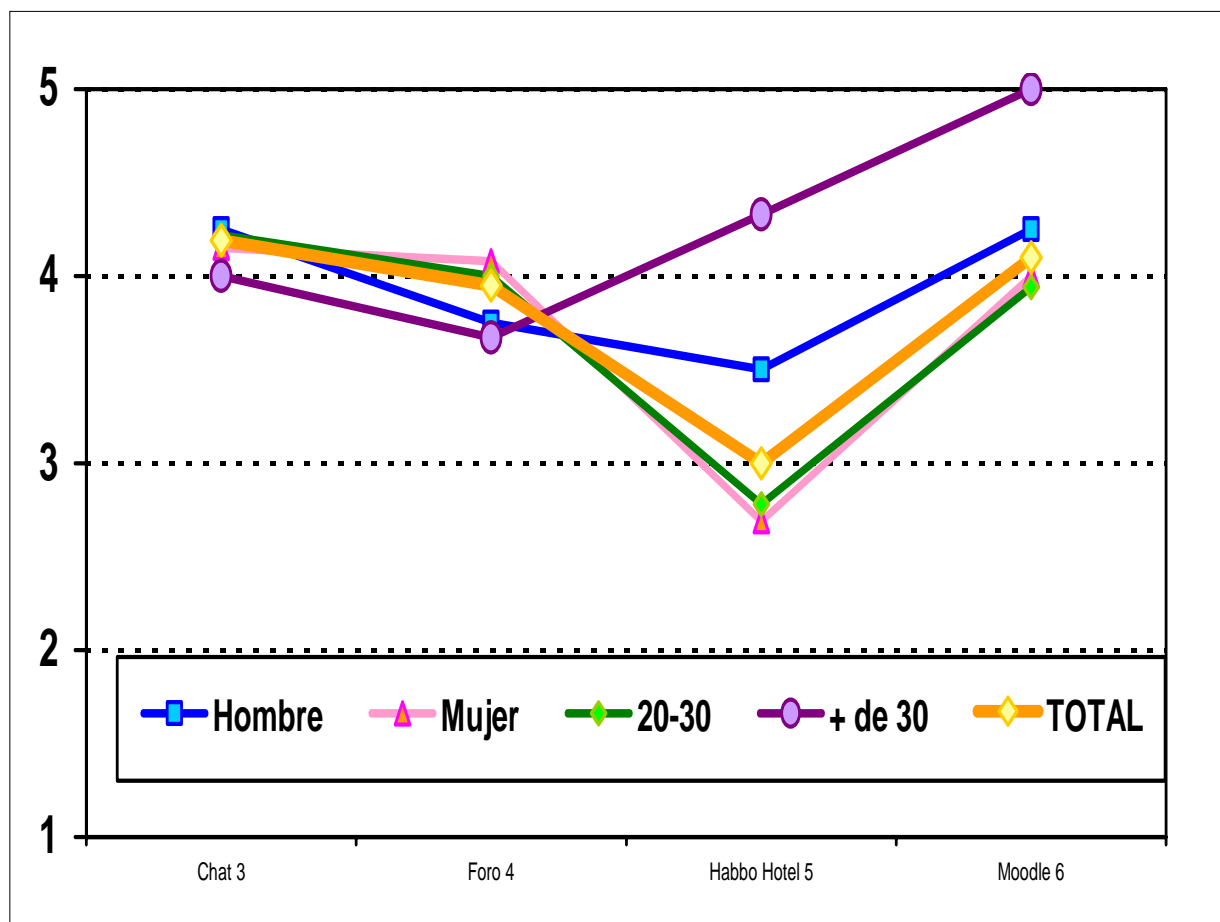
En relación al primero los resultados han sido claros: de los cuatro espacios-tecnologías analizadas en la que existe un mayor grado de “estar viendo cosas” fue en el entorno social y, por el contrario, donde consideraron que más “estaban haciendo cosas” fue en el chat y en la plataforma de enseñanza-aprendizaje ( $\chi^2 = 33.45$ ,  $p = 0.003$ ), es decir, los lugares que más posibilidad de participación permiten. Este sentimiento de territorialidad si bien hace alusión a un concepto, de entrada, geográfico, significa, a su vez, y en base a los resultados, aquello donde alguien, la persona, y algo, el espacio, comienzan a afirmar su propia existencia. Los sujetos no sólo observan, sino que están.

Son dos los aspectos que hemos de anotar que pueden suponer un punto de inflexión importante. De un lado, en base a esta variable, los alumnos muestran que una plataforma virtual de enseñanza o un foro son un espacio idóneo para la realización de actividades y, por tanto, como lugares competentes para la actividad educativa. El interés que despierte en el sujeto, la posibilidad de adaptación, la multiplicidad de significados evocados y, sobre todo, el sentimiento de identidad establecido serán garantía de unas condiciones espaciales buenas para llevar a cabo formación. Y, de otro lado, el “interés que despierta” en el sujeto, “la posibilidad de adaptación”, y, sobre todo, “el sentimiento de identidad de grupo” establecido son garantía de unas condiciones espaciales buenas para llevar a cabo formación.

En relación al segundo, la implicación emocional, buscábamos mostrar que cuando el alumno frecuenta el espacio virtual, conoce sus características, ambientes, significados, comienza a construir un sentimiento emocional y afectivo respecto del lugar que le lleva no sólo estar sino también ser en ese espacio de referencia. Los resultados nos muestran que en cuanto a las emociones positivas, existen diferencias significativas entre el foro y el chat ( $F = 10.56$ ,  $p = 0.004$ ), y también entre los dos últimos espacios, la plataforma y el entorno social ( $F = 21.87$ ,  $p = 0.000$ ). Por sexos, sin embargo, existen diferencias significativas entre los espacios intermedios, el entorno social y el foro, siendo este último mayormente considerado por las mujeres como un espacio donde se sintieron más a gusto y confortables, según las diferencias estadísticamente significativas halladas ( $F = 3.32$ ,  $p = 0.008$ ). Mientras que en los hombres no existen a penas diferencias entre las medias. También existen diferencias significativas respecto a la edad entre los dos espacios intermedios, y entre los dos últimos ( $F = 4.29$ ,  $p = 0.001$ ).

Como se expone en el siguiente gráfico (Figura 2), la tendencia muestra que cuanto mayores son los sujetos más involucrados en sentido positivo se encuentran hacia los dos últimos espacios, existiendo notables diferencias en sus valoraciones hacia el último espacio, donde manifestaron que se sintieron muy adaptados y confortables. Las valoraciones del resto de sujetos, de entre 20 y 30 años no se alejaron mucho de la media general.

Es preciso destacar cómo, en la media general, el chat es el espacio en el que más positivamente se involucraron, y al contrario, el entorno social fue en el que menos se involucraron. El Chat, visto desde un punto de vista emocional, puede ser considerado un lugar emocional donde se pueden entablar tramas afectivas entre los sujetos y el espacio como base de las prácticas educativas que allí se llevaban a cabo. La dinámica que se establecía en el Chat era sencilla de ver: se ponía en marcha toda una trama afectiva de relación con las personas, más allá de la tonalidad afectiva que caracteriza la relación con un objeto aislado, -aquí radica la diferencia entre el ordenador como herramienta telemática y ordenador como nuevo lugar de formación-.



*Figura 2: Resultados demográficos en la variable “implicación emocional” en los diferentes espacios*

En relación al tercero, el sentimiento de proximidad social y de relación, creación de un ambiente de cooperación, e interdependencia de acciones respecto a las realizadas por los demás, también existieron diferencias estadísticamente significativas entre los dos primeros y los dos últimos espacios ( $F = 8.39$ ,  $p = 0.009$ ). De nuevo el primer espacio, el chat, fue el espacio donde más se generó proximidad, cooperación y donde más se manifestó que las propias acciones dependían de las realizadas por los otros.

Observando y analizando, en esta ocasión desde un punto de vista cualitativo, los movimientos, comentarios y conductas, que llevaron a cabo cuando se veían en el chat, comprobamos que el espacio virtual, entendido ahora como lugar de interacción, posee la dimensión de convivencia necesaria que toda persona humana reclama de un lugar en el que busca no sólo estar sino también ser, de lo contrario no seguirían charlando aún cuando se había terminado la sesión académica. La aparente inmovilidad del espacio virtual, considerado sólo como herramienta telemática, queda relegada por una clara movilidad física y social definida a partir de las relaciones que se promovían entre los alumnos.

Resumiendo, los resultados que presentamos muestran que entrar y salir de Internet, así como usar y transformar la red en función de unos intereses, supone poner en práctica un proceso social: la constitución de auténticas comunidades de convivencia y relación virtuales, de aprendizaje, a la vez que sociales y culturales, ‘territoriales’. Así, convivir a través de la Red, usar y transformar el espacio virtual, implica convertir la Red en un nuevo espacio de socialización. En términos más concretos, hemos detectado una serie de características de estos espacios que generan sentido de lugar, proporcionándonos lo que puede y debe ser una

topogénesis educativa de los espacios virtuales de formación. Las dimensiones sociales resultantes, culturales, personales -afectivas, comunicativas, significativas, relacionales, etc.-, se combinan en el espacio transformándolo en lugar, pues se añade el referente 'territorial' y de pertenencia que todo sujeto demanda cuando se ubica en un espacio. Así pues, la tecnología no origina un único modelo socioterritorial, sino que, como ha venido ocurriendo desde siempre, depende de la manera en que sea utilizada y ocupada.

#### 4. CONCLUSIONES

- Llevar a cabo procesos formativos en plataformas virtuales nos permite ver, a través de sus diferentes espacios, foro, Chat, etc, la variable espacial que toda acción formativa necesita y el consiguiente nivel de interrelación que muestran los sujetos con el espacio.
- El espacio virtual ha quedado presentado no sólo como una estructura topológica abstracta, ni como una infraestructura tecnológica para la docencia sino, también, como una superposición entre la estructura espacial, reticular, geométrica, tecnológica y física, y la estructura social y cultural, educativa.
- Hemos pasado de ver los espacios virtuales como ámbito tecnológico, a considerarlos como contextos o ambientes de convivencia, de interacción, de saber, guía para el desarrollo de la personalidad y la construcción de identidades.
- Entrar y salir de Internet, usar y transformar la Red en función de unos intereses, supone poner en práctica un proceso social: la constitución de auténticas comunidades de convivencia y relación virtuales, a la vez que sociales y culturales, territoriales.
- Para crear los espacios virtuales de formación es lógico y adecuado considerar la unidad psicosomática del ser humano, su conexión con el entorno vital, definido, en esta ocasión, en base a la consideración de los espacios virtuales como lugares de convivencia y acción.
- Es posible elaborar un paradigma que fundamente la interdependencia que se empieza a establecer entre las necesidades formativas, los procesos educativos y los espacios virtuales.

#### 5. REFERENCIAS

- Harasim, L. M. (1993). *Networks: networks a social space*, en Harasim, L. M. (ed.): *Global networks: computers and international communication*. Cambridge: MIT Pres, 16-34.
- Lessiter, J., Freeman, J., Keogh, & E. y Davidoff, J. (2000). *Development of a new cross-media presence questionnaire: The ITC-Sense of presence*. Delf: Netherlands.
- McKie, J. (2000). *Conjuring notions of place*. En *Journal of Philosophy of Education*, 34 (1). 111-122.



- Mioduser, D., Nachmias, R., Tubin, D. & Forkosh-Baruch, A. (2003). Analysis Schema for the Study of Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools Using ICT. *Education and Information Technologies*, 8:1, 23–36.
- Pellegrino, P. (2003). *Le sens de l'Espace. Les Grammaires et les Figures de l'Enterndue*. Livre III. Paris: Antropos.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 231-257.
- Schuemie, M. J., Van del Straaten, P., Krijn, M., Van der Mast, C. P. G. (2001). *Research on presence, in VR: A Survey. Cyberpsychology and Behavior*. Delf: Netherlands.
- Slater, M. (1999). Measuring presence: A response to the witmer and singer presence questionnaire. En *Presence*, 8, (5), 560-565.

# **EVALUACIÓN DE PROCESOS DE INNOVACIÓN ESCOLAR BASADOS EN EL USO DE LAS TIC DESARROLLADOS EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN**

**Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso; *Universidad de Salamanca***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la aportación que se presenta se pretende informar sobre el proceso llevado a cabo en un proyecto de investigación subvencionado por la Junta de Castilla y León y desarrollado a lo largo de tres años, de 2006-08, bajo la dirección de Fco. Javier Tejedor en la Universidad de Salamanca, en el que han participado varios profesores de la universidad de Salamanca y maestros de Infantil y Primaria de la Comunidad de Castilla y León.

En los momentos actuales, en que ya se llevan desarrollando desde hace algunos años proyectos de innovación en los centros educativos en base al uso e integración de las TIC en la docencia y el aprendizaje, resulta necesario evaluar con un carácter sistemático las experiencias que se vienen poniendo en práctica, identificando los puntos fuertes y débiles de dichos procesos y sugiriendo pautas de mejora con el fin de optimizar el esfuerzo realizado y contribuir al logro de la eficiencia-eficacia en los centros, indicador indiscutible de calidad educativa (García-Valcárcel, 2007, 2008; Tejedor, 2006, 2007; Hernández, 2008; Quintero, 2008).

## **2. OBJETIVOS DEL PROYECTO**

La situación descrita nos lleva a **plantear los siguientes objetivos** en el mencionado proyecto de investigación:

- 1) Identificar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las TIC en centros educativos de Infantil/Primaria de las provincias de Ávila, Palencia, Salamanca y Zamora.
- 2) Seleccionar un centro, caracterizado como innovador, en cada una de las provincias citadas. En estos centros se describirán los cambios habidos en su organización, prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje que han determinado la caracterización del centro como innovador.
- 3) Realizar el seguimiento del proceso innovador durante un curso escolar. A lo largo de dicho curso se realizará un seguimiento evaluativo del proceso innovador al final del cual se elaborará un informe para cada centro que recoja los puntos fuertes y débiles que presenta la actividad de innovación en base al uso de las TIC y las sugerencias de mejora. Esta evaluación se realizará con referencias internas (los profesores de los centros) y externas (profesores de universidad).
- 4) Valorar la metodología didáctica con uso de las TIC para favorecer la motivación, interacción... como facilitadores de aprendizaje.
- 5) Valorar la calidad del proceso innovador basado en TIC en los centros seleccionados, con referencia a la consecución de los objetivos escolares (conocimientos, habilidades y actitudes).
- 6) Elaboración de un Plan de Integración Progresiva de las TIC en centros de Infantil y Primaria.
- 7) Elaboración de Protocolos de Evaluación de Procesos de Innovación basados en TIC.

### 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Consideramos que la consecución de los objetivos propuestos puede verse favorecida con la adopción de una **metodología de corte cualitativa** para posteriormente incorporar diversidad de estrategias de obtención de información y de análisis de datos. Concretamente adoptaremos la metodología del “estudio de casos múltiple”, fijándose en cuatro los centros innovadores sobre los que realizar la experiencia evaluativa del proceso innovador seguido.

La naturaleza básicamente cualitativa de la metodología propuesta nos permitirá profundizar en el conocimiento de las dimensiones implícitas en los procesos innovadores, tratando de complementar la perspectiva de los directivos, profesores y alumnos del centro con la de los padres de los alumnos y la de los investigadores externos.

La **selección de la muestra** para el estudio de los cuatro casos se realizó a través de un proceso de tres fases:

- Revisión de todos los centros para detectar su implicación en procesos de innovación, a través de páginas web, documentos oficiales, actas de reuniones...
- Contacto con los centros innovadores que cumplieran las condiciones establecidas; un criterio importante para seleccionar los centros será su disponibilidad para participar en la investigación.

- Selección definitiva de los cuatro centros en que se realizará la investigación (uno en cada una de las provincias indicadas).

**Las variables a estudio** se corresponden con las cuatro dimensiones especificadas en el cuadro 1: organización del centro, profesorado, enseñanza (metodología didáctica) y aprendizaje de los alumnos, apareciendo detalladas en la segunda columna, junto a los indicadores.

**Los instrumentos a utilizar** en la medida de las variables o indicadores incorporados a la investigación aparecen especificados en la columna tercera del cuadro 1. Puede notarse su caracterización de naturaleza básicamente cualitativa (entrevistas, diarios, observaciones, reuniones grupales, informes,...)

Para la obtención de datos relacionados con los productos educativos de aprendizaje se utilizarán como instrumentos básicos los informes académicos de evaluación de los profesores, junto a las fichas de valoración de logros del profesor con respecto a cada uno de los alumnos, elaboradas expresamente en el marco de esta investigación.

*Cuadro 1. Propuesta metodológica*

Dimensiones	Variables/indicadores	Instrumentos
Organización educativa del centro	Modelo de gestión del centro. Proceso de innovación: origen y fases Apoyo de la administración educativa al proceso innovador. Disponibilidad de hardware (ordenadores, conexiones,...). Tipo de software utilizado. Organización de espacios y tiempos de aprendizaje. Tiempo dedicado a la planificación y desarrollo de la estrategia innovadora. Relaciones con la comunidad educativa.	Entrevista equipo directivo Entrevista grupal con profesores Observación Recogida documental
Profesorado	Formación de los docentes en TIC. Concepciones pedagógicas de los profesores. Participación en proyectos colaborativos.	Entrevista y cuestionario a profesores
Enseñanza (metodología didáctica)	Material didáctico elaborado y utilizado. Estrategias de enseñanza. Facilitadores de aprendizaje (motivación, interacción).	Guía de actividades Diario
Aprendizaje	Características de los estudiantes Productos educativos (conocimientos, habilidades y actitudes)	Informes del profesor (habilidades y conocimientos) Fichas de informes por alumnos
Valoración global del proceso	Satisfacción de alumnos, padres, profesores Opinión de evaluadores externos	Cuestionario de alumnos Cuestionario de padres Informes del profesor Informe de equipo externo de evaluación

**El análisis de datos** responderá a las exigencias de valoración de los considerando propuesto, ajustándonos en todo momento a la naturaleza de las variables medidas y de los instrumentos utilizados. El análisis tendrá carácter cualitativo y cuantitativo.

#### **4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA**

##### **4.1. Actividades desarrolladas en la primera fase del trabajo**

De los siete objetivos fijados, corresponden a la primera fase los dos primeros:

- 1) Identificar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las TIC en centros educativos de Infantil/Primaria de las provincias de Ávila, Palencia, Salamanca y Zamora.
- 2) Seleccionar un centro, caracterizado como innovador, en cada una de las provincias citadas. En estos centros se describirán los cambios habidos en su organización, prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje que han determinado la caracterización del centro como innovador

La puesta en marcha del proyecto nos exige llevar a cabo una revisión exhaustiva de los centros con actividad innovadora en aplicación de TICs en las provincias de Ávila, Palencia, Salamanca y Zamora. Se asigna a los distintos miembros del equipo la provincia a revisar y se propone que la estrategia a seguir atienda distintos frentes: revisión en documentos informáticos (Internet); revisión de documentos de instituciones educativas; revisión de materiales editados como “actas” de reuniones celebradas por diferentes instituciones; seguimiento de convocatorias de proyectos de innovación convocadas por instancias nacionales autonómicas, provinciales y locales; contactos personales...

Posteriormente, cada miembro del equipo aportó los datos obtenidos de la zona que le había sido asignada en relación con los centros que estaban realizando actividades innovadoras de incorporación de las TICs que pudieran considerarse de interés. Una vez detectado el centro y valorada como interesante la experiencia desarrollada se planificó la realización de un contacto con el director de los centros considerados por nosotros más interesantes a fin de conocer directamente los pormenores del proceso innovador y la disponibilidad de participar en nuestro proyecto de llevar a cabo al proceso de evaluación de la actividad innovadora por ellos desarrollada. Los centros inicialmente seleccionados para realizar contactos fueron 10 de los que finalmente elegimos cuatro para realizar la investigación:

Ávila: Los Regajales (Las Navas de Arévalo)

Palencia: Corazón de María

Salamanca: Gran Capitán

Zamora: CRA de Burganes de Valverde

La actividad de esta primera fase terminó con una revisión de la propuesta del proyecto para conseguir una mejor adaptación a las características de los centros

seleccionados. Por supuesto, esta propuesta revisada mantuvo básicamente las actividades previstas en el diseño inicial.

#### 4.2. Actividades desarrolladas en la segunda fase del trabajo

De los objetivos fijados para conseguir con la realización total del proyecto, corresponde a la segunda fase el tercero de ellos:

3) Realizar el seguimiento del proceso innovador durante un curso escolar. A lo largo de dicho curso se realizarán **informes de progreso** del proceso innovador con referencia a los puntos fuertes y débiles que presenta y sugerencias de mejora para la integración de las TIC en la acción docente. Esta evaluación se realizará con referencias internas (los profesores de los centros) y externas (profesores de universidad).

Las actividades programadas para la consecución de este objetivo suponen dos acciones:

- preparación de instrumentos para realización del trabajo de campo para la obtención de la información requerida
- realización propiamente dicha del trabajo de campo, este trabajo se programa para llevar a cabo en los centros durante el curso 2007-2008.

La preparación de instrumentos comienza con la elaboración del primer borrador de la GUIA DE ACTIVIDADES, a modo de Diario, a solicitar a los profesores para recoger la información requerida. El borrador presentado se somete a debate y se fija un plazo para aportar mejoras hasta dar por definitivo el documento. Se establece el procedimiento de presentación a los profesores en los distintos centros. Los distintos miembros del equipo se encargarán de presentar la GUIA al colectivo de profesores del centro y de aclarar las dudas que su elaboración pueda generar en el los profesores. La GUIA habrá de ser completada durante doce semanas, seis en cada uno de los cuatrimestres del curso escolar.

Posteriormente, el grupo investigador elabora los borradores de los protocolos de entrevistas a realizar a los equipos directivos de los centros y a los profesores de los centros, en dos ocasiones. Se planifica la actividad a desarrollar en el comienzo del trabajo de campo, que coincidirá con el comienzo del curso escolar.

A finales del mes de septiembre y primeros de octubre se realizó por parte de los miembros del equipo de investigación la visita a los centros para entrega de la GUIA y para la realización de las entrevistas, que incluían la obtención de parte importante de la información programada en el Cuadro 1 del proyecto presentado.

Mientras los profesores de los centros iban completando las guías de actividades, los miembros del equipo de investigación preparamos el resto de los instrumentos que habrían de utilizarse para recabar el resto de la información deseada: Cuestionario para profesores, Ficha de informe del profesor sobre cada uno de sus alumnos (identificados), cuestionario para alumnos y cuestionario para padres de alumnos. También se hicieron varias visitas a los centros con la finalidad de realizar observaciones y recoger información audiovisual.

### 4.3. Actividades desarrolladas a lo largo de la tercera fase del trabajo

Corresponden a la tercera fase los cuatro últimos objetivos, coincidentes todos ellos con el análisis y valoración de la información obtenida, las propuestas para favorecer los procesos de integración de las TIC en las aulas y la puesta a disposición de los centros y de los profesores de los protocolos para orientar y guiar el proceso de obtener la información básica para llevar a cabo la evaluación de los procesos de innovación en marcha. Así pues, en esta última fase del trabajo se realizaron las siguientes actividades:

1) Recogida de la información a partir de los instrumentos siguientes sobre los aspectos y grupos que se señalan:

- ✚ Entrevista al equipo directivo de los centros participantes en nuestro proyecto: 4 registros.
- ✚ Primera y segunda entrevista realizada a los grupos de profesores implicados en el proceso de innovación basada en TIC y participantes en nuestro proyecto: 8 entrevistas, con un total de 50 profesores participantes.
- ✚ Guía de actividades realizadas en las aulas por los profesores implicados en los procesos de innovación con TIC: 299 registros semanales
- ✚ Ficha personalizadas de informes de los profesores implicados respecto a cada uno de sus alumnos: 276 registros
- ✚ Calificaciones personalizadas de los alumnos implicados : 276 registros
- ✚ Opiniones de los padres cuyos hijos participan en procesos de innovación basados en TIC: 241 registros
- ✚ Opiniones de los alumnos implicados en procesos de innovación basados en TIC: 230 registros
- ✚ Opiniones valorativas de los profesores implicados sobre las prácticas de innovación llevadas a cabo: 24 registros.

2) Análisis y valoración de toda la información recogida, diferenciadas para dos submuestras de interés: Centros y Niveles educativos.

3) Síntesis valorativas diferenciadas para cada uno de los centros, basadas en toda la información recogida, tanto la de carácter cualitativo como la de carácter cuantitativo.

4) Revisión de los protocolos utilizados para obtener información. El conjunto de dichos protocolos se presenta como evidencia de la consecución del objetivo séptimo planteado en el proyecto: “Elaboración de Protocolos de Evaluación de Procesos de Innovación basados en TIC”.

5) Presentación esquemática de un Plan progresivo para llevar a cabo un proceso de innovación basado en el uso de las TIC (Plan de buenas prácticas de incorporación de las TIC en los centros educativos).

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la presentación de los casos se clasificarán todos los datos recogidos en cada centro en relación a las siguientes categorías:

- 1) Descripción del centro: tipo de centro, etapas, alumnado, nº de profesores, aulas, contexto social...
- 2) Experiencias en procesos de innovación con TIC: anteriores, actuales, futuras, razones para implicarse en proyectos de innovación, fases establecidas...
- 3) Recursos tecnológicos (hardware, aparatos): disponibilidad, ubicación, adquisición, grado de satisfacción del profesorado con los mismos...
- 4) Materiales (software, programas): tipos de recursos didácticos elaborados o utilizados, estrategias de selección de materiales...
- 5) Organización del proceso de innovación en el centro: papel del coordinador en TIC, profesores implicados, análisis del papel de las TIC en el proyecto educativo de centro,...
- 6) Organización y uso de los recursos TIC en el aula: distribución, actividades realizadas, tipos de materiales en distintas materias, adaptación a las características de los niños, metodología, objetivos que se trabajan....
- 7) Formación, coordinación y cooperación entre los docentes del centro: tipo de formación recibida, expectativas y necesidades, colaboración entre ellos para el uso de las TIC, coordinación interna de actividades formativas...
- 8) Cooperación y apoyo externo: relaciones con las instituciones de comunidad (ayuntamiento, diputación, asociaciones), apoyo de la Administración educativa, asesoramiento, relación con editoriales, relación con padres-madres...
- 9) Resultados obtenidos: grado de innovación pedagógica, concepción de la evaluación, competencias desarrolladas en los alumnos, motivación, satisfacción de profesores y alumnos...
- 10) Dificultades encontradas y estrategias de solución.

## 6. CONCLUSIONES

Con carácter general, para el conjunto de los centros, podemos proponer como pautas para mejorar los procesos de integración de las TIC en la acción docente ordinaria de los centros los siguientes considerandos:

- dotación adecuada de infraestructuras en las aulas ordinarias de clase.
- optimizar la distribución de espacios en los centros cara a favorecer un mejor uso de los recursos disponibles.
- favorecer la estabilidad del profesorado en los centros en los que se lleven a cabo experiencias integrales de incorporación de las TIC.
- implicar en el proyecto de innovación con TIC al mayor número de profesores del centro educativo, a ser posible a todo el claustro, compartiendo una línea de actuación.
- integrar en las plantillas docentes la figura del “coordinador de TIC”, con competencias para el liderazgo de proyectos de innovación y la formación de los



profesores del centro en aspectos tecnológicos, así como de mantenimiento de equipos.

- esforzarse colectivamente por analizar la repercusión que el uso adecuado de las TIC puede suponer en la mejora del rendimiento y el aprendizaje, en todas sus facetas: contenidos, competencias, actitudes, motivación, etc.

## 7. REFERENCIAS

García-Valcárcel, A. “Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa”, en *Investigación y TIC al servicio de la Innovación educativa*, Salamanca, Ediciones. Universidad de Salamanca, 2008, págs. 57-82.

García-Valcárcel, A. “Procesos de innovación didáctica basados en el uso de las nuevas tecnologías”, en *Experiencias de Innovación docente universitaria*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, págs. 31-70.

Hernández Martín, A. “La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación” en García-Valcárcel, A. (Coor) *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2008, págs. 9-32.

Quintero Gallego, A. “Innovación educativa e integración curricular de las TIC” en García-Valcárcel, A. (Coor) *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2008, págs. 33-56.

Tejedor, F. J. “Innovación educativa basada en la evidencia” en *Bordón. Revista de Pedagogía*. 59 (2006), 2 y 3, págs. 475-488.

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. “Competencia de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes” en *Revista Española de Pedagogía*, 233 (2007), págs. 21-43.

# **AJMM DESPUÉS DE LOS ATENTADOS DEL 11-M: FOMENTO DE LA INTERCULTURALIDAD, LA CONVIVENCIA Y LA COHESIÓN SOCIAL (UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL)**

**Salam Adlbi Sibai**

## **1. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA**

La comunicación presente relata la experiencia de una asociación que surgió como respuesta a los atroces atentados del 11 de marzo del 2004 en Madrid. El nombre de la asociación es “Jóvenes Musulmanes de Madrid (AJMM)”. Está constituida por la segunda generación de Madrid, es decir, jóvenes mayores de edad, españoles (nacidos en España), de origen árabe diverso (palestino, sirio, marroquí, argelino y egipcio, entre otros) de religión musulmana, y universitarios. El objetivo principal es dar voz a estos jóvenes, los cuales con esta experiencia han querido demostrar su claro sentimiento de pertenencia a España y su interés por mantener un alto grado de cohesión social a través de la convivencia y la interculturalidad. Por ello, la metodología utilizada ha sido la cualitativa y la etnográfica. Se ha combinado la observación directa y la entrevista individual y colectiva<sup>1</sup> a varios miembros de la junta directiva de la asociación.

## **2. OBJETIVOS**

- ➔ Dar a conocer una experiencia original y sin antecedentes en el contexto español (e incluso europeo) de asociacionismo cultural y educativo.
- ➔ Presentar un programa de educación no formal para jóvenes que viven entre dos culturas: la española y la árabe-musulmana, con la finalidad de desarrollar la cohesión social, la interculturalidad y la convivencia.

---

<sup>1</sup> Sánchez Martín, M. E. (2005) *Análisis de situaciones sociales*. Andalucía: grupo Editorial Universitario.

### 3. LA AJMM.

¿Cómo os definís?: Segunda generación.

Miembro A: “Es una asociación juvenil con objetivos culturales y educativos. Surgió a raíz de lo que ocurrió el fatídico once de marzo del 2004 en Atocha. La formamos jóvenes de segunda generación, es decir, que hemos nacido aquí, en España, y hemos vivido aquí toda la vida. También hay miembros que vinieron a Madrid cuando tenían 5 y 10 años, y que ahora son universitarios. Y también hay miembros que han venido ahora, a sus 24 años, para seguir con sus estudios en la universidad.”

Aparicio Gómez y Torno Cubillos (2006) señalan en relación a los hijos de inmigrantes que han nacido en el país de acogida, lo siguiente:

“(…). Este era el sentido, por ejemplo, de la clásica obra editada por Portes *The New Second Generation* y el que determinaba que el target group de los estudios sobre segunda generación fuera la juventud proveniente de padres inmigrantes que empieza a ser adulta y a acomodarse en las sociedades de destino de un modo nuevo e inquietante. (...) Entonces en España se toma el término “segunda generación” en su estricto sentido biológico, abarcativo de niños y adolescentes. Y no cabe duda de que en ese sentido los hijos de los inmigrantes son segunda generación desde mucho antes de empezar a entrar en la convivencia adulta.” (p. 21)

Basándonos en esta cita y en la respuesta de uno de los miembros de la junta directiva de la asociación, podemos declarar que los miembros que constituyeron AJMM, son mayoritariamente la “segunda generación” de Madrid.

¿Por qué surgió la asociación?

Miembro A: “Justo después de los horribles atentados del once de marzo, algunos jóvenes musulmanes de Madrid comenzamos a enviarnos mensajes de móvil diciéndonos que teníamos que hacer algo. De hecho, para nosotros supuso un golpe doble, primero porque somos madrileños, y nuestra ciudad acababa de sufrir una ofensiva terrorista, y segundo porque somos musulmanes y habían matado a dos centenares de personas, seres humanos inocentes falsamente en nombre del Islam. Fue horrible. Cada vez que lo recuerdo se me ponen los pelos de punta. Así que decidimos quedar en la “mezquita de Estrecho”, unos 60 chicos y chicas musulmanes, para hablar, compartir sentimientos y ver qué podíamos hacer. Entonces nos pusimos de acuerdo en comprar varias coronas de flores e ir a Atocha a dejarlas con una pancarta que ponía: “La barbarie no tiene ni religión, ni cultura ni raza. No al terrorismo en nuestro nombre<sup>2</sup>”.

Miembro B: “En aquellos horribles días en Madrid todo era silencio, cuando entramos a la estación, oímos algunos gritos de rechazo, tipo: fuera de aquí. Pero un instante después, una mujer empezó a aplaudirnos. Y es que ya no puedo seguir, se me ponen los pelos de punta (silencio). Entonces empezamos todos a llorar, chicas y chicos; dejamos nuestras coronas de flores y nuestras pancartas, nos quedamos unos instantes y nos fuimos, y lo sorprendente fue que ¡nos volvieron a aplaudir a la salida! ¡Fue increíble! Y este aplauso fue un empuje para que nos volviésemos a reunir de nuevo y decidiésemos formar una asociación.”

---

<sup>2</sup> Anexo 1

Miembro C: “También es verdad, que estando allí en la estación, algunos medios de comunicación nos hicieron preguntas y nos pidieron que hablásemos, y cuando nos decían de qué asociación éramos, les contestábamos que simplemente éramos jóvenes musulmanes de Madrid, que veníamos a mostrar nuestro rechazo al atentado, y nuestro apoyo a las víctimas, a sus familias y a todo el pueblo madrileño y español. Cuando decidimos formar una asociación nos preguntamos “¿cómo llamarla?”, y pensamos: somos jóvenes, somos musulmanes, somos de Madrid la mayoría. Y algunos compañeros aunque no hayan nacido aquí, viven aquí, así que pusimos de nombre: Asociación de Jóvenes Musulmanes de Madrid.”

¿Qué ofreció AJMM a las víctimas del 11-M y al pueblo madrileño? LIBRO: NIÑOS Y JÓVENES MUSULMANES DE MADRID, NUESTRA CONDOLENCIA Y SOLIDARIDAD POR EL 11-M.

Miembro D: “el segundo paso fue seguir adelante, no quedarnos en eso. Así que entre todos surgió la idea de recortar tarjetas de color verde, por ser el color de la esperanza y también del Islam, e ir a las academias de árabe de los fines de semana, y a todos los colegios árabes de Madrid, el libio, el saudita y el iraquí, para que los niños y jóvenes musulmanes de entre 5 y 18 años, expresaran sus sentimientos ante lo que había ocurrido a través de frases, dibujos, palabras, lo que sea. Para que los mensajes de los chavales fuesen espontáneos y naturales, les pedimos que los escribiesen allí mismo, delante nuestra, sin que se las llevaran a casa.”

Miembro A: “Después de la recogida de tarjetas, las plastificamos, copiamos, pegamos y reunimos en un gran libro. Fue un trabajo colectivo, en el que se comprometió toda la comunidad musulmana, madres, padres, pequeños, mayores, todos.”

Miembro B: “reunimos hasta 700 tarjetas.”

Miembro C: “hicimos una reunión benéfica para recaudar fondos para poder elaborar el libro y editar ejemplares. En este acto se reunió toda la comunidad, y todos colaboraron cortando y pegando. Fue increíble, hasta los más pequeños abrieron sus huchas y colaboraron con 50 céntimos o un euro”.

Miembro A: “trabajamos un año entero sin parar, del 11 de marzo del 2004 hasta el 11 de marzo del 2005. El libro tenía que estar preparado para el primer aniversario de los horribles atentados, que ojalá nunca hubiesen ocurrido”.

Miembro D: “Después de recoger las tarjetas hicimos una selección de las primeras 700, y quedaron en 300. Elaboramos el libro que tiene unas dimensiones de 70cm de largo y 50cm de ancho. Hicimos seis copias grandes de este tamaño, y después editamos 20 de un tamaño más pequeño, tamaño A3, ya que el presupuesto no nos dio para más.”

Miembro B. “Nuestro objetivo fundamental y principal era llegar a las víctimas, y de hecho el libro se hizo para y por las víctimas. Así que la víspera del primer aniversario enviamos un ejemplar grande a cada una de las asociaciones de víctimas. También enviamos ejemplares de los libros pequeños a los colegios de los niños que quedaron huérfanos después de los inhumanos atentados.”

Miembro A: “Además, más tarde, regalamos el original a la Biblioteca Nacional, y de los pequeños, regalamos uno a la Universidad Complutense de Madrid, y otro a la Universidad Autónoma de Madrid, entre otras instituciones políticas y culturales”

**Entrevistadora:** ¿Y cuál fue su reacción, su respuesta?

Miembro C: “la verdad fue una respuesta más que muy buena, nos lo agradecieron mucho. Oímos que no querían ver el color negro del luto, así que decidimos cambiar el fondo negro de las páginas en donde habíamos pegado las tarjetas verdes, por el color beig, como color de la luz, y el resto de los 20 libros más pequeños también los hicimos con fondo beig”.

Miembro D: “una vez que cumplimos con nuestro primer objetivo, nos lanzamos sobre el segundo: enviar ejemplares de páginas con tarjetas a los principales medios de comunicación nacionales, con el objetivo de hacer un llamamiento, de que esos atentados eran total y absolutamente rechazados por el Islam y por todos los musulmanes, y que no se podían considerar musulmanes a los autores.”

**Entrevistadora:** ¿Y la reacción de los medios de comunicación, fue tan buena como la de las asociaciones de víctimas?

Miembro D: “En general sí”.

Miembro A: “Hubo de todo, canales de televisión como TVE, Antena 3 y Telemadrid, que respondieron muy bien, sacando la noticia. Y canales y programas de radio como la COPE y PUNTO RADIO que nos invitaron para explicar la experiencia, y otros que simplemente pasaron.”

Miembro C: “pero hay que decir que en general la respuesta fue muy buena.”

Miembro B: “Sí, también páginas Web de periódicos publicaron la noticia como la de El Mundo y La Razón, además de muchas otras páginas de habla española.”

¿Qué decían los niños y jóvenes musulmanes de Madrid en sus tarjetas? ¿Cuáles fueron sus mensajes a las víctimas y sus familias?

Miembro A: “Puff, eso hay que verlo más que contarlo, una imagen vale más que mil palabras.”

Miembro B: “Es espeluznante ver como niños tan pequeños asimilaban una situación tan atroz. Muchos dibujaron trenes y explosiones, palomas blancas como mensajeras de paz, banderas de España con el lazo de luto, mensajes de no a la violencia y de sí a la paz, mensajes de no al terrorismo. Lo más doloroso eran los mensajes en los que los chavales decían que tenían miedo, y los dibujos en los que te dibujaban niños jugando en el parque y niños en la explosión pidiéndoles ayuda. O dibujos a través de los cuales expresaban que tenían miedo a represalias por parte de los dañados.<sup>3</sup>”

---

<sup>3</sup> Anexo2.

Miembro C: “pero hay algo aún más horrible que todo eso, los mensajes de los más pequeños pidiendo disculpas; horrible. Se disculpaban porque se sentían culpables, porque habían oído que los que hicieron el atentado eran musulmanes, terrible.”

Miembro D: “también muchos dibujaron velas.”

Miembro A: “En las tarjetas de los más mayores, se ve más elaboración, se expresa un rechazo total a cualquier tipo de violencia o de terrorismo, sea de grupos o de Estado, como el de Israel contra el pueblo palestino. También había muchos mensajes de niños en los que pedían “no a la guerra ni en Irak ni en Madrid”, realmente triste”.

#### **4. PROGRAMA INTERCULTURAL 2007-2008: EN BÚSQUEDA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA COHESIÓN SOCIAL**

Las actividades que desarrolla la Asociación de Jóvenes Musulmanes de Madrid se incluyen dentro del marco de la llamada “Educación no formal”, por ello, como paso previo, es pertinente explicar este concepto. Para definir la educación no formal, tenemos, primero, que acotar el significado al que nos referimos cuando hablamos de educación.

La educación, según el pedagogo alemán März F. (2001), es hetero-educación. Es decir, tarea y actividad del educador, y por tanto, ayuda exterior ofrecida por una persona adulta y formada (madura) a un niño, joven, adolescente e inmaduro, con el fin de que llegue a ser persona<sup>4</sup>, de que encuentre la salida de su pobreza, de sus limitaciones. La educación no es más que ayudar al educando a encontrar su camino, su lugar en el mundo. La formación por el contrario, es auto-educación, “es la orientación fundamental del ser entero del hombre (intelecto, voluntad y sentimiento) en la totalidad del ser del mundo” (Müller, 1958 citado en F. März, 2001: 102).

“La formación, como realización de sí mismo, sería imposible sin la ayuda biológica y dialógica de los demás. Y esta ayuda no es otra cosa que la educación” (März, 2001:105).

Partiendo de esta definición, e iniciales distinciones se hace pertinente diferenciar ahora entre educación intencional y educación funcional. La primera, es educación propiamente dicha (es decir que se aplica a la definición de educación que acabamos de citar). Se caracteriza por: la intención del educador al ejercer su labor, la relación interpersonal entre educador y educando, y la elevación moral (el educador dirige al educando hacia algo superior/moral):

“(…) La educación es como un suceso cuyas características esenciales hay que verlas en que una persona madura ayuda a otra persona en su pobreza esencial; en que esta ayuda se realiza con la intención de llevar al otro hacia su propia responsabilidad; y en dicha ayuda tiene su causa en el amor del educador, en la firme voluntad de indicar al otro el camino para su salvación” (März, 2001:144).

“No se puede hablar razonablemente de educación sin pensar en tres categorías antropológicas: la consciencia de la persona, su conciencia (moral) y su responsabilidad” (März, 2001:149)

---

<sup>4</sup> Sustituyo el término “Hombre” por el término “persona”, de este modo hago referencia tanto a la Mujer como al Hombre.

Mientras que, la llamada Educación funcional, sin dejar de admitir que las personas educan, también aplica el apelativo educativo a otros factores en este caso impersonales como naturaleza, estado, o medios de comunicación. Pero realmente estos factores impersonales son influencias, a las cuales no se las puede aplicar el apelativo educador, porque para ello tienen que cumplir los siguientes requisitos: la elevación moral (propia sólo de las personas y no de las cosas) y tres categorías antropológicas: la *consciencia personal*, la *conciencia moral* y la *responsabilidad individual y espiritual-moral* de la selección realizada:

“Así, pues, mientras la educación <<intencional>> expresa la actividad de aquellas personas que educan conscientemente y con una determinada intención (intencio), la teoría de la <<educación funcional>> trata de las funciones (funciones), influencias y efectos de aquellas esferas de la realidad que, como <<factores>> de la educación, <<educan>> al hombre inconscientemente y sin intención alguna. Estos factores van desde el campo de lo personal al de lo apersonal” (März, 2001:146)

Después de estas aclaraciones conceptuales ya es oportuno definir la educación no formal<sup>5</sup>. A diferencia de la formal<sup>6</sup>, no se da la institucionalización<sup>7</sup>, pero puede haber educación si se cumplen los requisitos más arriba explicados (la elevación moral, la inteligencia y la responsabilidad), y consideramos que es el caso de esta asociación.

#### 4.1. Objetivos generales del programa intercultural

1. Desarrollar y reforzar la autoestima y el espíritu crítico.
2. Desarrollar y reforzar las capacidades de debatir, dialogar y convivir.
3. Mejorar y entrenar las habilidades sociales para una firme y constante cohesión social.

#### 4.2. Objetivos específicos

1. Mantener el interés en la realización de actividades dentro de su tiempo de ocio.
2. Fomentar el compañerismo entre los participantes.
3. Mejorar las relaciones sociales.
4. Aumentar el sentimiento de pertenencia a España y Europa.
5. Fomentar la interacción y la cooperación.
6. Mejorar el auto concepto y desarrollar la capacidad de empatía.

AJMM trabaja con alrededor de 35 chicas y chicos de entre 14 y 17 años. Se encuentra con ellos todos los viernes durante dos horas en la sala de reuniones que les concede el Centro Cultural “de la M-30”. Cada mes se propone un tema sobre el que se trabaja durante los cuatro encuentros semanales. El tema se comenta, se debate, y se pide a los jóvenes que escriban una redacción sobre él y sobre todo lo que se ha explicado y discutido en el encuentro. El último viernes de cada mes las redacciones se leen y se comentan. Algunos de los temas trabajados durante el curso 2007-2008 fueron: la relación entre profesores y alumnos: cómo solucionar un conflicto con mi profesor, mi familia: cómo dialogar con mis padres, el respeto a otras culturas y religiones, la amistad y el compañerismo, el terrorismo: paz, libertad, igualdad y fraternidad.

<sup>5</sup> Nassif, R. (1983): Teoría de la educación. Madrid: Cincel-Kapeluz. (p. 337-349) & Trilla, J (1993): La educación fuera de la escuela. Barcelona: Ariel.

<sup>6</sup> Sarramona, J. (1992): La educación no formal. Barcelona: CEAC. (p. 9-48).

<sup>7</sup> Lo que no quiere decir que no se dé organización.

Se organiza cada dos meses una sesión de “vídeo-forum”; de modo que se escoge una película que trate sobre el tema seleccionado para el mes. Cada sesión dura, además del tiempo que suponga la proyección de la película, alrededor de tres cuartos de hora más para llevar a cabo un debate constructivo. Antes del día previsto para el vídeo-forum, se les entrega a los jóvenes un folio con la sinopsis de la película y con algunas preguntas que pueden guiar y animar el debate posterior a la misma. Normalmente cuentan con tres monitores para el desarrollo de esta actividad, mientras que en los encuentros semanales hay uno o dos.

Durante el curso 2007-2008 se programaron cuatro excursiones. Para llevarlas a cabo se desarrollaron varios talleres de trabajo sobre los lugares que se visitaron: el Museo de América, Aranjuez, Salamanca, y La Pedriza-Manzanares El Real. En los talleres se mostraron los lugares a visitar, se realizó una reseña histórica de los mismos y se indicaron los objetivos de la excursión, tales como, ampliar la cultura y poner en práctica las normas de convivencia aprendidas. Lo interesante es que los talleres los prepararon los propios jóvenes, a cada grupo se le asignó un lugar, y ellos tuvieron que buscar la información, organizarla y después presentarla al resto de compañeros.

Además durante el curso también se desarrolló un programa de lectura. Cada mes, cada joven escogía un libro, y se comprometía a leerlo y a realizar un trabajo para presentarlo al resto de sus compañeros.

## 5. CONCLUSIONES

1. Analizando los objetivos y los medios del programa intercultural y educativo de AJMM, podemos concluir que la asociación intenta preparar a estos jóvenes de doble sentimiento de pertenencia y tan compleja identidad, para enfrentarse al futuro, con la finalidad de que su mayor formación les suponga ver los problemas como retos y asumir la responsabilidad de participar activamente por una firme cohesión social. (Papalia & Wendkos Olds, 1987).
2. Finalmente, a través de las entrevistas y de la observación directa de las actividades de esta asociación, se puede comprobar que AJMM defiende un enfoque intercultural, en el cual el contacto activo y participativo en y con la sociedad española en la que viven es clave, siendo la base el cumplimiento de sus deberes y el respeto de los derechos de todos<sup>8</sup>, y la finalidad, una cohesión social que no se vea amenazada por las diferencias culturales y religiosas.

## BIBLIOGRAFÍA

APARICIO GÓMEZ, R. y TORNO CUBILLOS, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio Permanente de la Inmigración.

MÁRZ, F. (2001). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Sígueme

NASSIF, R. (1983). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapeluz.

PAPALIA, D. E. & WENDKOS OLDS, R. (1987). *Psicología*. México: McGraw Hill.

SARRAMONA, J. (1992). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC

<sup>8</sup> Siendo la base común la Constitución Española.



SÁNCHEZ MARTÍN, M. E. (2005) *Análisis de situaciones sociales*. Andalucía: grupo Editorial Universitario.

TRILLA, J (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

AJMM. (2009) *Queremos la paz*. Madrid: Casa Árabe. (En prensa, previsto para el 5º aniversario del atentado).

[http://www.larazon.es/ediciones/anteriores/2005-03-08/noticias/noti\\_mad41745.htm](http://www.larazon.es/ediciones/anteriores/2005-03-08/noticias/noti_mad41745.htm)

<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/03/09/espana/1110392273.html>

<http://www.webislam.com/?idt=4028>

<http://www.elmundo.es/elmundo/2004/03/24/enespecial/1080160328.html>

<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/03/09/espana/1110392273.html>

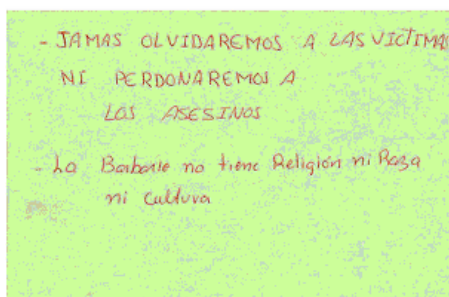
<http://ishbiliaattawhid.jeeran.com/noteur1/>

[http://foros.estilisimo.com/adolescentes/reportaje\\_adolescentes.html?id\\_reportaje=2078](http://foros.estilisimo.com/adolescentes/reportaje_adolescentes.html?id_reportaje=2078)

## ANEXO 1



## ANEXO 2



# **REFLEXIÓN Y ANÁLISIS SOBRE LA FORMACIÓN EN ORIENTACIÓN QUE POSEEN LOS PROFESORES NOVELES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Jerónima Ipland García y María Cinta Aguaded Gómez, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

*Los profesores también se ven implicados en la dinámica de la orientación, entre otras, por dos razones básicas; por un lado, la acción orientadora debe de intervenir en todos los ámbitos que, directa o indirectamente, inciden en el aprendizaje y formación del estudiante; y por otro, que sin contar con ellos no es posible emprender cambio alguno. Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo y Méndez (2000: 221)*

Para comprender la situación actual del subsistema de orientación especializada en España es necesario remontarse a la Ley General de Educación de 1970, en la que se formula por vez primera el derecho del alumnado a la orientación escolar; y a partir de este momento, en 1977 se crean los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV) formados por profesores de Educación General Básica con titulación de psicología o pedagogía, cuyas funciones se resumían en las siguientes:

- a) Orientación personal, escolar y profesional
- b) Asesoramiento y apoyo al profesorado
- c) Información a padres, profesores y alumnos
- d) Investigación educativa
- e) Detección y diagnóstico de alumnos de Educación Especial.

Posteriormente, el Plan Nacional para la Educación Especial de 1979 y la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 están en el origen de los equipos multiprofesionales, formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y médicos; que

actúan según los principios normalización y sectorización, y cuyas funciones más significativas eran:

1. La prevención y detección precoz en el medio escolar, familiar y social de las dificultades de los alumnos.
2. La valoración interdisciplinar y pluridimensional del alumno.
3. La elaboración de programas de desarrollo individual así como su seguimiento en colaboración con el profesorado y contribuir a elaborar las necesidades concretas del sector en el que interviene.

Hasta 1985 no se crean legalmente los Equipos Multiprofesionales mediante el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial y en 1986 se procede a la unificación de funciones de SOEV. y equipos multiprofesionales. A partir de este momento, tiene lugar un aumento significativo de profesionales de la orientación que intervienen en los centros de Educación Infantil y Primaria de un determinado sector. “El modelo de atención a la diversidad entiende que todos los alumnos son iguales y diferentes a la vez, que el ámbito óptimo donde se debe de desarrollar la educación es el aula ordinaria” (Aguaded, Boza, Fondón, Ipland, Salas; 1998: 124)

En cuanto a las enseñanzas medias se destaca los institutos de orientación educativa y profesional (IOEP) que se crean con el Real Decreto 2689/1980 de 21 de noviembre. Con ellos se pretende una orientación de corte institucional a este nivel educativo. Para ello se les encomienda al personal docente de los centros de Bachillerato y de Formación Profesional a desarrollar tareas de orientación. Esta iniciativa no tuvo la importancia que se pretendía ya que fue un recurso poco extendido y con poco presupuesto lo que hizo que le convirtió en un servicio limitado especialmente en el terreno de apoyo y asesoramiento escolar.

Tendríamos que esperar a 1990, con la puesta en marcha de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el momento en el que se perfila el modelo general de intervención psicopedagógica y la orientación educativa. La concepción de la educación que se expone en el preámbulo de la LOGSE lleva implícita la necesidad de la orientación educativa y profesional, considerándola como uno de los factores fundamentales a tener en cuenta para mejorar la calidad de la enseñanza. Con esta finalidad, se da una gran importancia a la figura del profesor-tutor, que es aquel profesor que tiene entre sus funciones, además de la tarea docente de cualquier profesor, la responsabilidad de personalizar la labor educativa en un grupo de alumnos; es decir, se atribuye a la función docente una función tutorial y orientadora. Por tanto, el tutor es el primer eslabón de la cadena de orientación y el encargado de desarrollar, en buena parte, las actividades previstas en el centro para asegurar la orientación del alumnado.

Con la LOGSE la orientación educativa retoma la importancia que se merece actuando un servicio ofrecido a toda la comunidad educativa.

Por tanto, con esta concepción de la educación todo profesor independientemente de su especialidad debe de poseer una formación en orientación.

Hasta ahora la especialización para ejercer la docencia en la enseñanza secundaria ha venido consistiendo en el Curso de Aptitud Pedagógica, siendo un requisito para acceder al cuerpo de profesores de secundaria, excepto para los titulados en pedagogía y maestros.

Dicho modelo del CAP, aún hoy vigente, nacido con la Ley General de Educación de 1970, se antoja manifiestamente insuficiente y obsoleto, especialmente si atendemos a los profundos cambios experimentados en el sistema educativo durante los últimos 25 años.

Hoy existe una extendida opinión de que es una formación inadecuada para ejercer la profesión docente en secundaria; por ser demasiado teórica y demasiado breve y, sobre todo, por estar muy alejada de la práctica profesional y de los conocimientos y habilidades propias para el ejercicio profesional.

Sin embargo, el modelo se ha mantenido, a pesar de los proyectos de reforma emprendidos tanto por la LOGSE de 1990 (Art. 24. "2.") como el previsto en la LOCE de 2004 (Art. 58.1 y 2)

La asociación castellano leonesa de psicopedagogía, aduce una serie de razones:

1. La LOE de 2006 acomete la pretensión, largamente reclamada, de facilitar una formación pedagógica y didáctica de mayor calado, tal como ya se ha mencionado. Pero, ¿qué perfil profesional para el profesor de secundaria requiere nuestro actual sistema educativo? Creemos que un sistema educativo inclusivo necesita con urgencia profesores que sepan adaptarse a las nuevas realidades sociales y educativas.
2. El profesor de secundaria ha de adquirir, en algún momento de su formación inicial las habilidades propias del maestro o educador, añadida a la formación experta en un área curricular concreta que ya se haya adquirido con anterioridad. "No olvidemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje requerirán de la intervención de diferentes aspectos que impliquen una organización de la cual dependerá el alcanzar adecuadamente intenciones educativas"(Ipland, Aguaded, Juzgado, Alcalde; 2006: 135).
3. La práctica docente no consiste únicamente en aplicar didácticas o estrategias de enseñanza dentro de un área curricular específica. Existen muchos temas vinculados a dicha práctica que se tienen que conocer y tratar sea cual sea la especialización curricular del profesor: la diversidad, la interculturalidad, la función tutorial (individual, de grupo y en relación con la familia), las aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y comunicación, el fracaso escolar, los problemas de convivencia y los de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y de los procesos de enseñanza, la vida y prácticas singulares del centro de secundaria, la coordinación, organización, funcionamiento de los centros y procesos de mejora de la enseñanza, etc.

Por tanto se propone el **Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria** como nuevo modelo de especialización del profesorado de secundaria que habrá de superar al anterior, encontrando las fórmulas idóneas capaces de responder al perfil del profesor descrito. Según esta asociación se debe de contemplar los siguientes aspectos formativos:

1. Contenidos curriculares de la o las disciplinas a enseñar, teniendo presente los diferentes niveles educativos, didácticas específicas y recursos.
2. Programación y adaptación de los procesos de enseñanza/aprendizaje/evaluación en la educación secundaria.
3. Búsqueda y procesamiento de información propia de la especialización para su uso didáctico.
4. Valores en la enseñanza y adquisición de competencias sociales.
5. Psicología de los adolescentes y habilidades de interacción y comunicación con alumnos y familias. Convivencia y resolución de conflictos. Acción tutorial y orientación personal, académica y profesional.
6. Conocimiento del sistema educativo, organización escolar, evaluación, investigación, innovación y procesos de mejora de la calidad.
7. Fundamentos de la profesión, deontología, ética profesional y responsabilidad del docente.
8. Prácticas en centros de educación secundaria.

## **2. METODOLOGÍA. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez que hemos reflexionado sobre la historia de los servicios de orientación, la concepción e importancia que le otorga la LOGSE y las implicaciones que el profesorado de secundaria tiene en torno a este tema, nos hemos sumergido en el sistema de especialización y formación a la docencia y las limitaciones hasta ahora observados en ellos. Por tanto, decidimos comprobar la formación en orientación que poseían los profesores noveles de distintas especialidades que acudían a un curso. Para ello, se elaboró una ficha de trabajo en la que reflejarían opiniones ante los contenidos difundidos y reflexiones ante los mismos.

Los contenidos tratados en el curso eran los siguientes:

## **3. CONTENIDOS DEL CURSO**

### **Plan de orientación de Andalucía**

1. Diferencia entre el concepto de orientación hasta los años 80 y a partir de la LOGSE
2. Niveles de orientación

### **Funciones del departamento de orientación**

#### **Funciones del tutor**

#### **Equipos de orientación educativa:**

1. Composición
2. Áreas de intervención
3. Modelo de actuación

## **4. ACTIVIDADES PRÁCTICAS**

### **1. Orientación en secundaria**

¿En qué momento acudirías al orientador/a?

¿Ante qué situación?

¿Cuáles serían tus demandas?

Describe los problemas

¿A través de quien los canalizarías?

¿Cómo y dónde los plantearías?

## 2. Alumnos con discapacidad (déficit auditivo, visual, motórico, psíquico)

¿Cómo actuarías?

¿Cuál es tu competencia?

¿Cómo trabajarías con ellos?

## 3. Documentos

¿Conoce que es y para que sirve una valoración psicopedagógica?

¿Qué es un informe de tránsito? ¿Para que sirve?

¿Qué es un dictamen de escolarización? ¿Cuándo se realiza y para quien?

¿Tienes conocimiento del censo de alumnos con necesidades educativas específicas?

## 5. MUESTRA

La muestra estaba compuesta por 33 profesores de distintas especialidades de la provincia de Huelva, que compartían como elemento común que eran noveles y habían accedido al cuerpo en la última oposición.

En el siguiente cuadro se representa los datos personales que solicitamos de la muestra, para en base a ellos sacar conclusiones e interpretaciones de su formación y actitud ante la orientación, objeto de nuestro estudio:

Sexo	Edad	Titulación	Asignatura que imparte	Nivel	tutoría
Varón	(28 a 38 años)	7 Ingeniería	Informática aplicada, tecnología, FOL.	FPGM	1º ESO, 1º Bachiller
Mujer	27	1.Filología francesa	Francés alternativa	Eso	Pendientes
Varón	(27 a 36 años)	3.Filología hispánica	Lengua y literatura	ESO	2º, 3º y 4º ESO
Mujer-				Bachiller	
Varón	(26 a 39 años)	8. Filología inglesa	Inglés	ESO	1º, 2º y 4º ESO
Mujer				Bachiller.	
Varón	(27 a 30 años)	4.Matemática	Matemáticas	1º y 2º	ESO Bachiller
Mujer				ESO, Bachiller	
Varón	(29 a 31 años)	2. Geografía e Historia	Geografía e historia	ESO	Pendiente
Mujer				Bach	Bachiller
Mujer	27 años	1.Periodismo	Literatura y lengua, información y comunicación	ESO	2º ESO
Mujer	29 años	1. Piano	Música	ESO	3º ESO
Mujer	37 años	1. Bellas artes	Dibujo, plástica y visual	ESO	1º ESO
				Bachiller	
Varón	(34 a 39 años)	3. Psicología	Orientación	ESO	Diversificación
Mujer				Bachiller	
Mujer	30 años	1. Psicopedagogía	Orientación	EOE	
Mujer	33 años	1. Arquitectura	Plástica y visual	ESO	2º ESO

De los datos de identificación podemos destacar:

1. El factor sexo (hombre o mujer) no influye en las titulaciones, aunque carreras como matemáticas e ingeniería predominan más los varones y en filología las mujeres.
2. En esta muestra hay más mujeres que hombres debido a la feminización de la enseñanza que se está produciendo en los últimos tiempos.
3. Están incluidas muchas especialidades diferentes que van desde bellas artes, arquitectura a matemáticas e ingeniería.
4. Las edades están incluidas desde los 26 y 39 años.
5. Sólo existen dos profesores que aún tienen la tutoría por determinar.
6. Los orientadores (licenciados en psicología, y psicopedagogía atienden en tutoría siempre a los grupos de diversificación curricular).

En cuanto a las preguntas de reflexión:

TITULACIÓN	Ingenieros	Filología francesa	Filología hispánica	Filología inglesa
1. CONCEPTO ORIENTACIÓN	Destacan la atención a la diversidad desde el currículo y la escuela comprensiva e inclusiva.	Recursos metodológicos y didácticos. Atención a la diversidad.	Escuela comprensiva, atención a la diversidad, recursos metodológicos y didácticos	Recursos metodológicos y didácticos. Escuela comprensiva y atención a la diversidad.
2. MODELOS	<b>Clínico:</b> individual, externo al centro no contextualiza. <b>Psicopedagógico:</b> Subjetivo, abarca todo el personal del centro. Preventivo. Los docentes no están formados. Escasa implicación	<b>Clínico:</b> individual. Terapéutico. Orientador externo <b>Psicopedagógico</b> Intervención grupal. Preventivo. Orientador interno. Todo profesor es tutor. Cercanía. Contextualización	<b>Clínico:</b> Activa. De manera individual. Actúa cuando ya existe el problema. Desconectado del centro. <b>Psicopedagógico</b> Falta de recursos humanos. Actúa para prevenir. Está incluido en los centros.	<b>Clínico:</b> individual. Es positivo no pertenecer al centro y ser más especialista. No es preventivo. No contextualiza. <b>Psicopedagógico:</b> Subjetivo. Falta de recursos humanos. Implica demasiado al profesor. Existe más descoordinación. Preventivo. Los docentes no están formados. Escasa implicación
3. RASGOS	Vocacional, escolar y preventiva. Actividad curricular.	Doble vertiente: escolar y profesional. Tres niveles: tutoría, departamento de orientación y equipos de sector. Coordinación.	Orientación preventiva	-3 Niveles. Perspectiva sistémica. Intervención psicopedagógica. Doble vertiente escolar y profesional
4. NIVELES	El práctica el tercer nivel no se da.. El orientador sobrecarga la figura del tutor. Está bien que se hayan fusionado los EOE. Difícil de llevar a la práctica. Debería de existir una mayor coordinación y formación.	Todo el mundo debería de desempeñar la función de tutor. Desconocía a los que existiera los EOE.	En la tutoría se dispone de poco tiempo para estar con los alumnos.	Adecuada la estructura. Debía de haber más coordinación. Falta de tiempo para coordinarse tutor-DO. Demasiada responsabilidad del tutor. Pocas horas de tutoría.
5. TUTORÍA	Falta de recursos, de tiempo de formación. A los alumnos no les interesa. Control del alumnado difícil. Papeleo administrativo: informes de faltas, partes de conductas,	Desconocimiento de problemas específicos. Sobrecarga de la figura del tutor. Falta de motivación del alumnado ante cualquier actividad. Problemas de	Poca tiempo para estar con los alumnos.	Servir de nexo entre el alumnado y la familia. Falta de formación. Desinterés del alumnado. Poco tiempo compartido entre el alumno y el tutor. La hora de la tutoría se

	adaptaciones.... La tutoría y estas funciones debe de realizarla un especialista. Es difícil abordar problemas de conducta. Falta de motivación del alumnado. Escasa implicación familiar y de otros compañeros, sobre todo en la ESO.	comportamientos. Escasa implicación de la familia y de otros compañeros. Los alumnos se niegan a hacer las tareas que están planificadas. Pocos beneficios para el tutor. Alumnos que no conocen el idioma. El tutor pasa poco tiempo con sus alumnos.		convierte en repartir fotocopias del orientador y los alumnos se aburren. Falta de formación, tiempo,
6. DO	Ninguna. Existe hora de coordinación para ello. La relación es muy cercana.	El orientador debería además de planificar actuar con él referentes concretos. Muy buena relación con la orientadora. La orientadora tiene tantas funciones que cuando acudes a ella no puede atenderte.	Más orientadores por centros.	El departamento de orientación trabaja al unísono con equipo directivo, por eso no se puede expresar algunas ideas. Dificultades de comunicación entre el profesorado y el DO. Es muy eficaz porque tiene reuniones semanalmente, está abierto a discusiones de otros alumnos que no son de tutoría. Participa con el equipo directivo. Es poco un orientador para centros grandes. Muchas fotocopias y poca intervención. Ninguna dificultad.

TITULACIÓN	Matemáticas	. Geografía e Historia	Periodismo	Música
1. CONCEPTO ORIENTACIÓN	Recursos metodológicos y didácticos para favorecer la atención a la diversidad.	Inclusiva, ¿Qué significa? currículo. Atención a la diversidad.	Atención a la diversidad. Escuela comprensiva e inclusiva.	Escuela comprensiva e inclusiva. Recursos metodológicos y didácticos.
2. MODELOS	<b>Clínico:</b> Da respuesta al profesorado que lo demanda. Da respuesta al profesorado. El orientador fuera de contexto. Actúa cuando está el problema. <b>Psicopedagógico:</b> Más preventivo, grupal, externo, profesor orientador, actuación por programas.	<b>Clínico:</b> Personalizado. Más adaptado para problemas graves. No preventivo. No conoce el contexto. <b>Psicopedagógico:</b> Más apropiado a las circunstancias concretas. Sobrecarga de trabajo. Preventivo.	<b>Clínico:</b> Es más especializado, no conoce el contexto, sólo actúa cuando hay un problema en los alumnos. <b>Psicopedagógico:</b> Es más cercano, conoce al alumnado, los docentes no están formados, son demasiadas utopías.	<b>Clínico:</b> Hay problemas más individuales que grupales. El externo puede ser más subjetivo. Al ser externo puede desconocer datos que puedan ser fundamentales para esclarecer el problema. No previene la repetición del problema del otro. <b>Psicopedagógico:</b> Conoce el contexto. Previene antes de que ocurra. Una vez acontecido el problema costará más resolverlo. Puede estar influido emocionalmente por lo que es subjetivo. Implica mayor



REFLEXIÓN Y ANÁLISIS SOBRE LA FORMACIÓN EN ORIENTACIÓN...

3. RASGOS	Orientación preventiva, además de terapéutica. Doble vertiente: escolar y vocacional.	Preventiva además de terapéutica. Tres niveles	Tutorías y equipos de sector.	formación. Orientación preventiva además de psicopedagógica.
4. NIVELES	Debería de haber más coordinación y formación.	No veo claras las funciones de los Eoes. Necesaria la coordinación entre ambos.	Los EOEes están demasiado alejados de los centros. Se hace demasiado responsable a los tutores. Más orientadores. Los tutores deberían de hacer las ACIs.	Implica una formación del profesorado. Se rige por la buena voluntad, disposición o suerte. El departamento de orientación debería de relacionarse con los de sector más.
5. TUTORÍA	En 1º de bachiller no hay hora de tutoría, por lo que hay que ocupar tu hora de docencia para ello. No existe formación. No es necesario una hora específica pues en cada clase puede hacerse. Los alumnos no se sienten motivados con esta actividad.	Mucho papeleo si el grupo da problemas. Más contacto con los padres.	No hay formación. Las horas de tutorías son un infierno. No lo toman en serio porque no se evalúa. Los padres son poco colaboradores. Hay que hacer de policías ante los conflictos. Hay que hacer muchas gestiones administrativas.	Necesaria una formación. La tutoría se convierte en un entretenimiento o en una hora libre.
6. DO	Ninguna dificultad. La comunicación es muy buena.	Sobrecargado de proyectos y entrevistas. No comparte el mismo punto de vista y las medidas a adoptar. Buena relación.	La relación es fluida.	Distanciamiento entre el orientador y el profesor por ser este primero no docente.

TITULACIÓN	Bellas artes	Psicología	Psicopedagogía	Arquitectura
1. CONCEPTO ORIENTACIÓN	Escuela comprensiva, inclusiva.	Escuela comprensiva, inclusiva, atención a la diversidad, recursos metodológicos y didácticos.	Escuela comprensiva, inclusiva, atención a la diversidad, currículo.	Atención a la diversidad.
2. MODELOS	<b>Clínico:</b> Se llegaba a los objetivos. Se quedaban alumnos fuera. <b>Psicopedagógico</b> El orientador está en el centro. Es una referencia. No soluciona sólo media, negocia o previene. Su función no es el grupo sino el niño solo.	<b>Clínico:</b> Atiende los problemas. Se centra en los déficits. Reactiva Atención individual. Desconexión del centro. No implica a los agentes. <b>Psicopedagógico</b> Orientación incluida en el proceso educativo interno. Actúa por programas. Se centra en el grupo. Carácter preventivo. Falta de recursos humanos. Un modelo que no llega a desarrollarse plenamente. No todo el profesorado realiza funciones de orientación. A veces los tutores no personalizan la tutoría.	<b>Clínico:</b> Agente externo al contexto. Escaso conocimiento de las necesidades del centro. Carácter remedial y terapéutico. Intervención sobre alumnos con problemas. Intervención individual. <b>Psicopedagógico:</b> Carácter preventivo. Actuación sobre grupo. Conocimiento del entorno y sus necesidades. Intervención grupal. Falta de formación del profesorado en aspectos relacionados con orientación y tutoría.	<b>Clínico:</b> Personal, no contextualiza, no es curativa. <b>Psicopedagógico:</b> Preventiva. Irreal.
3. RASGOS	Intervención psicopedagógica, sistémica. Doble vertiente: escolar y vocacional.	La prevención no suele ser a nivel primario sino secundario o terciario. La orientación es parte del proceso educativo.	Perspectiva sistémica. Doble vertiente: escolar y vocacional.	Departamento de orientación y prevención.
4. NIVELES	Debería de haber un orientador en primaria. Mayor coordinación primaria y secundaria.	Falta conexión ente los DO y EOEes de zona. La base de la orientación es la tutoría pero el tutor no	Los tutores deberían de tener más formación. Los EOEes menos centros, más recursos y menos tareas y	El tutor tiene poca formación en orientación. Mucho trabajo y poco beneficio económico.

		dispone de tiempo para desarrollarla de manera eficaz.	funciones. Mayor coordinación DO-EOE.	
5. TUTORÍA	Doy pocas horas lectivas a mis alumnos de tutoría una hora y otra de plástica semanal.	Múltiples funciones. Tremenda soledad a la hora de acometer acciones. No todos los profesores son receptivos. Quejas de los tutores por el trabajo. Confusión del orientador con el Equipo directivo. Falta de formación del profesorado. Mayor implicación de las familias. Necesario incentivos para el tutor. Alta ratio. Burocracia.	Falta de formación desde el punto de vista técnico y práctico: atención al alumnado con nee. Dinámica de grupo. Resolución de conflictos-escasez de recursos metodológicos y didácticos.	Los alumnos dicen que la tutoría es un rollo. No existe formación.
6. DO	Ninguna dificultad.	No todos los profesores acuden a la reunión de coordinación. Creen que su trabajo lo deberían de realizar los orientadores. No todos planifican sus cuatro horas de tutorías. Menos horario lectivo más horas de coordinación.	Nº de centros y alumnado por orientadora. Gran cantidad de tareas y complejidad de las mismas. Dificultades para coordinarnos desde los diferentes profesionales del EOE (orientador, médico, logopeda).	Ninguna dificultad.

## 6. CONCLUSIONES

En base a lo anterior sacamos las siguientes conclusiones:

- Referente al concepto de orientación
- Con respecto al modelo de orientación
- Los rasgos
- Los niveles
- Las dificultades de la tutoría
- Las relaciones con el DO
  
- Con referencia al concepto de Orientación se encuentra en general vinculado a la atención a la diversidad y en su mayoría a todo lo referente a recursos metodológicos y didácticos.  
 Nos lleva a pensar que el concepto ha sido memorizado y entendido como relacionado con la escuela comprensiva e inclusiva.  
 Por otro lado, se comprueba que no se sabe lo que significa inclusiva, si bien se habla de diversidad. Ello nos lleva a pensar que los futuros profesores hablan de diversidad, de recursos, metodologías pero no les queda claro que al utilizarlos están realizando la inclusión de la diversidad del alumnado.  
 Debemos señalar también que el concepto orientación está indicado para casos de necesidades educativas especiales
  
- Con respecto al modelo de orientación se exponen dos: Clínico y Psicopedagógico.

En el caso de Modelo clínico se vuelve a hacer una exposición memorística del mismo, el concepto en general no es visto muy positivamente, simplemente como reparador de problemas existentes, sin ser preventivo.

En cuanto al Psicopedagógico la visión del mismo es más halagüeña, se le da un valor mayor. En algunos casos se deslumbra una descoordinación y se señala la poca preparación de los docentes y la poca implicación de los mismos.

Todos los aspectos señalados son negativos en cuanto al proceso y al resultado. ¿Lo confiere la experiencia anterior? No se comprende en el caso de profesores noveles.

- Rasgos: En general se le confiere una mezcla a veces demasiado amplia y diversa, lo que no coincide con el punto anterior. Se aplican en su mayoría rasgos del modelo clínico. En general se enfoca a las necesidades educativas especiales.
- En cuanto a los niveles se denota una carencia de conocimientos sobre los niveles y en la mayoría de los casos las opiniones al respecto son negativas. Todo ello nos lleva a pensar si el profesorado sabe los aspectos positivos de la orientación y presenta antes de su inicio docente, una reacción contra la figura del orientador, viéndolo como alguien fiscalizador de su trabajo que le va a “sobrecargar” sus funciones, pensando además que existirá mucho trabajo para tener poco beneficio económico.
- Dificultades de las tutorías. La tutoría queda muy mal parada en opinión del profesorado, para éstos es demasiado trabajo, indicando que debe ser el especialista el que las atienda. Sienten que están solos en esa labor y que es un tiempo que no le interesa a nadie. Cabe pensar si se sabe lo que se es y lo que se es.
- En cuanto a la relación con el Docente las opiniones son diversas en función de la experiencia, en general la contemplan como buena, pero para otros esta relación es escasa o nula, por otro lado se ve la necesidad de más orientadores. Lo cual no deja de ser una incongruencia.

Consideramos que el conocimiento que se tiene sobre la orientación y de la figura del orientados, es escaso o está mal enfocado, vemos que en general se habla de poca coordinación pero cuando se realiza se la ve como sobrecargar las funciones y trabajos y es además fiscalizadora de la labor docente, por otro lado no se percibe una mención hacia el equipo directivo u otros equipos que componen el engranaje de un centro y que son parte importantísima en todo el proceso y en la organización de una forma adecuada.

Todo ello nos lleva a una preocupación con respecto a este tema y como una figura que todos pedíamos cuando no estaba legislada se convierte en una desconocida para la docencia, siendo en estos momentos en que la escuela es para todos y en la que todos tienen un lugar y deben recibir una respuesta educativa adecuada a sus necesidades, una necesidad para la docencia. Creemos que todos estamos implicados en que el conocimiento de las funciones, los derechos y deberes que cada profesional tiene debe ser materia que se debe impartir en la formación inicial de cada profesional que desee trabajar en la docencia y por otro lado los en la organización de los centros educativos se deberá poner en práctica los conocimientos adquiridos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Referencias legislativas**

LGE. Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa 14/1970, de 4 de agosto, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1.990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4 de octubre.

LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre de 2002. BOE de 24 de diciembre.

LOE. Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. BOE del 4 de mayo de 2006.

LISMI. Ley de Integración Social de los Minusválidos 13/1982, de 7 de Abril. BOE de 30 de abril.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE de 16 de marzo.

### **Referencias bibliográficas**

AGUADED, M<sup>a</sup> C., BOZA, A., FONDÓN, M., IPLAND, J. y SALAS, M. (1998). *Integración didáctica y organización*. Hergué. Huelva.

BOZA, A., SALAS, M., IPLAND, J., AGUADED, M<sup>a</sup> C., FONDÓN, M., MONESCILLO, M. y MÉNDEZ, J.M. (2000). *Ser profesor ser tutor*. Hergué. Huelva.

IPLAND, J., AGUADED, M<sup>a</sup> C., JUZGADO, E. y ALCALDE, J.A. (2007). *Para ti para todos*. Hergué. Huelva



## **NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL MEDIADOR/A INTERCULTURAL**

**Felicidad Barreiro Fernández, Elisa T. Zamora Rodríguez y M<sup>a</sup> José Méndez Lois,**  
*Universidad de Santiago de Compostela*

La mediación intercultural es un campo profesional para el que todavía no existe una cualificación profesional consensuada y reconocida, a lo que se añade una formación inadecuada. La mejora de estas dos condiciones resulta necesaria para garantizar la calidad en el ejercicio de la labor mediadora de las personas que la desempeñan. Una formación adecuada de los mediadores y mediadoras interculturales, que defina claramente su rol, sus funciones y límites y que les proporcione una competencia técnica, es condición fundamental para construir una colaboración profesional fructífera con los agentes sociales y las personas usuarias (AA.VV., 2002: 98).

En la comunidad gallega, la mediación intercultural suele relacionarse con los ámbitos formativos de la educación social, el trabajo social y el derecho. Y las pocas iniciativas formativas en este campo, contando o no con apoyo académico universitario, se pusieron en marcha desde ONGs, proyectos europeos de inserción laboral promovidos por entidades diversas (diputaciones, ayuntamientos, asociaciones, etc.) y servicios sociales municipales.

El mediador/a intercultural aparece en el panorama laboral como una profesión novedosa y es urgente fomentar su reconocimiento profesional así como un espacio propio de actuación pues la situación de precariedad en que a menudo desarrollan su labor desvirtúa la creación de un rol profesional propio.

El planteamiento de esta situación es lo que nos lleva, dentro del proyecto de investigación que estamos desarrollando, a proponer el análisis de las necesidades formativas dentro de esta “nueva” profesión del ámbito social. Lo primero que nos planteamos cuando abordamos la temática es conceptualizar como cree el grupo de investigación que se deben identificar las necesidades de formación de los/as profesionales de la mediación intercultural

y siguiendo a Tejedor (1990) valoramos que pueden identificarse a través de los intereses, deseos, carencias o deficiencias vinculadas tanto a un estado de referencia (interno o externo) del profesional como a un estado de conciencia y percepción de su situación.

Teniendo esto en cuenta orientamos nuestra investigación a indagar las necesidades percibidas por las personas que en la actualidad están desarrollando labores de mediación intercultural en la comunidad gallega, lo que implica una atención preferente a sus formas de hacer y pensar; a sus ideas y preocupaciones, a sus percepciones de las condiciones de trabajo y de las funciones a desarrollar, etc.

Entendemos, así mismo, que si como investigadoras buscamos planificar una formación dirigida a facilitar el desarrollo profesional de los mediadores/as interculturales resulta prioritario implicarlos y comprometerlos en su diseño y planificación. Se trataría de superar el modelo de formación planificada por agentes ajenos a los/as profesionales por resultar éste extraordinariamente pobre en recursos y resultados, limitado en relación a las metodologías y contenidos abordados, difuso por la ausencia de un soporte empírico que lo sustente así como inadecuado por la falta de atención a las necesidades de los/as profesionales y a la problemática específica de sus escenarios laborales. De ahí que los objetivos de la investigación sobre las necesidades de formación de los mediadores/as interculturales sean principalmente los cuatro siguientes:

- Conocer las características de los/as profesionales que llevan a cabo en la actualidad experiencias de mediación intercultural en la Comunidad Autónoma Gallega.
- Describir los ámbitos de trabajo de los mediadores/as interculturales y las funciones que en cada uno de ellos desempeñan.
- Analizar la adecuación entre la formación que poseen los/as profesionales y las funciones que deben desempeñar en la práctica laboral.
- Extractar las necesidades formativas de los/as profesionales de la mediación intercultural en la comunidad gallega.
- 

La siguiente cuestión que nos planteamos era como abordar la indagación de necesidades, desde el punto de vista metodológico, ya que se pueden adoptar diversas estrategias y técnicas de recogida de datos en función, básicamente, del número de sujetos a los que se quiere consultar, de su dispersión geográfica y de la representatividad que se pretende.

En el caso que presentamos el número de sujetos a consultar es relativamente bajo pero existe una gran dispersión geográfica pues desarrollan labores en las cuatro provincias gallegas y en núcleos poblacionales distantes en los que se instalan los distintos colectivos con los que trabajan. Ante esta situación decidimos que la técnica a utilizar sería la entrevista semiestructurada a profesionales de la mediación intercultural, entendida esta como una guía de asuntos o preguntas en la que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Tras la codificación y análisis de los datos obtenidos en las entrevistas considerábamos, así mismo, necesario validar los datos recogidos a través de un grupo de discusión, que puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de una área definida de interés (Krueger, 1988:24), en ese grupo de discusión convocamos a una muestra de profesionales no entrevistados previamente intentando extraer las conclusiones válidas grupalmente sobre la información aportada.

En relación a las características de los/as profesionales de la mediación participantes en nuestro estudio tuvimos en cuenta, entre otras, las siguientes variables: perfil biográfico, datos sobre su formación, condiciones laborales y funciones que desempeñan en el puesto.

Para la recogida de datos elaboramos un guión de entrevista que denominamos: “Necesidades de formación de los/as profesionales de la mediación intercultural en Galicia”, siendo los bloques de información o categorías sobre las que recopilamos datos los siguientes:

- Datos de identificación personal (sexo, edad, nacionalidad, procedencia, años de experiencia como mediador/a).
- Perfil formativo (titulación académica que posee, cursos de formación realizados y temática de los mismos).
- Perfil laboral (ocupación, jornada, cómo consiguió el trabajo de mediador/a, condiciones de trabajo, en qué ámbitos profesionales desarrolla su labor, funciones que realiza, dificultades que encuentra, con quién se relaciona profesionalmente, en qué ámbito laboral de la mediación intercultural le gustaría trabajar en el futuro).
- Grado de significación acerca de lo que considera que le aportó la formación que posee o su experiencia laboral.
  
- Necesidades de formación (estrategias formativas que prefiere, factores que le facilitan o dificultan la formación, necesidades formativas que le gustaría resolver).
- Modelo más adecuado para la formación.

Atendiendo a esta última categoría, los modelos que en la actualidad permitirán una formación acreditada en mediación intercultural, reglada o no, serían las siguientes:

En la formación reglada, básicamente, dos, como Ciclo formativo de grado superior, incluido en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad o bien como formación universitaria que en el momento actual se podría pensar como una propuesta dentro del EEES. De este modo la mediación intercultural podría ser un título de Grado, Postgrado o inclusive un master profesionalizador.

En la formación no reglada las propuestas van en la línea de los talleres de empleo (FIP, formación continua, etc.) o la creación de centros propios de formación-investigación.

Así mismo tendremos que tener en cuenta que para que la formación se reconozca oficialmente es necesaria su cualificación profesional entendida ésta como el conjunto de competencias profesionales con significado para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral. Para que el Instituto Nacional de las Cualificaciones apruebe éstas resulta necesario partir de una propuesta consensuada de perfil profesional acompañado de la propuesta de formación asociada a dicho perfil.

En este sentido el perfil del mediador/a intercultural que esperamos se consensúe es el propuesto por AA.VV. (2002):

- En cuanto a sus habilidades (Saber hacer):



Habilidades de escucha.  
Habilidades de creación de confianza y afinidad.  
Habilidades de evaluación de intereses.  
Habilidades de replanteamiento y reformulación positiva.  
Habilidades relativas a parafrasear.  
Habilidades de negociación.  
Habilidades para identificar conflictos y analizarlos.  
Habilidades de comunicación interpersonal.  
Habilidades para permanecer neutral.  
Habilidades para el acercamiento hacia ambas lógicas culturales.

- En cuanto a sus conocimientos (Saber):

Personas formadas en mediación, inmigración e interculturalidad.  
Personas con experiencia en participación e intervención social y actividades interculturales.  
Profesionales con dominio de la lengua de la sociedad receptora y conocimiento de alguno de los idiomas más hablados por los colectivos de inmigrantes.  
Personas con capacidad suficiente para dinamizar grupos y/o colectivos.

- En cuanto a sus Actitudes (Saber ser y estar):

Apertura hacia el “otro”.  
Cercanía.  
Motivación.  
Valentía.  
Prudencia.

A modo de ejemplo de cualificación profesional presentamos la propuesta desarrollada en el año 2006 por la Fundación Canaria para el Desarrollo Social (FUNDESCAN), enmarcada dentro de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Dicha propuesta plantea como competencia general gestionar y regular conflictos en contextos multiculturales, favoreciendo la comunicación, comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia intercultural, promoviendo actuaciones que faciliten la prevención, promoción y rehabilitación de los mismos, estableciendo cuatro unidades de competencia:

- Realizar un diagnóstico sobre las características y necesidades de la población extranjera y de su entorno social, económico, político y cultural.
- Diseñar, implementar y evaluar programas de intervención de mediación intercultural.
- Facilitar la comunicación y la integración intercultural para la prevención de conflictos.
- Orientar, asesorar y favorecer el acceso a los recursos comunitarios.

El entorno profesional se circunscribe a instituciones del ámbito público y privado, con o sin ánimo de lucro y principalmente de carácter local y/o autonómico, tanto en el área social, educativa, sanitaria, laboral, jurídica y cultural. Desarrollando su labor dentro del sector “Servicios a la Comunidad y Personales” y, en concreto, dentro del subsector “Asistencia/Servicios Sociales”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AA.VV. (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- FUNDESCAN (2006). *El mediador intercultural. Estudio de la cualificación profesional requerida y de la formación asociada*. Tenerife: FUNDESCAN.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- KRUEGER, R.A. (1988). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- TEJEDOR, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *RIE*, 8 (16), 15-37.



# **COOPERACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA: FACTORES DETERMINANTES**

**Elisa T. Zamora Rodríguez y Felicidad Barreiro Fernández,**  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad el entorno en el que las empresas y las universidades desarrollan su labor es cada vez más cambiante y complejo. La cooperación se ha convertido en una herramienta imprescindible para la supervivencia de cualquier institución dada la necesidad de responder a los cambios continuos en las tendencias y demandas de productos y servicios.

La cooperación universidad–empresa se presenta como una estrategia fundamental para el fortalecimiento de ambos sectores y de la sociedad en su conjunto. Ya que, por un lado, la empresa aprovecha el potencial intelectual de los grupos de investigación universitarios para incrementar sus ventajas competitivas mediante la innovación tecnológica y, por otro, la universidad amplía su horizonte de interés científico, al disponer de nuevos campos de aplicación del conocimiento y realizar actividades de investigación que dan respuesta a las demandas de la sociedad.

Dada la relevancia de la cooperación universidad-empresa, en este trabajo analizaremos que se entiende por cooperación entre universidad-empresa, los tipos de cooperación existentes, los factores que condicionan dicha cooperación, así como las medidas que se pueden desarrollar para incrementar dicha cooperación, teniendo como referente la comunidad autónoma gallega.

## 2. CONCEPTO Y TIPOS DE COOPERACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA

El diccionario de la Real Academia Española define el término cooperar como “obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”.

En la investigación que estamos llevando a cabo la cooperación se entiende como un acuerdo verbal o escrito para la realización de una actividad en común, con unos objetivos específicos y con un cierto grado de coordinación y estructuración para llevarlos a cabo. Toda cooperación se caracteriza por la existencia de unos objetivos comunes y, además, por la conservación de la identidad de los socios, al tiempo que se produce una disminución de su autonomía (Fernández y Arranz, 1999:59).

En los procesos de cooperación, frecuentemente, alguno o algunos de los socios suelen ser las universidades o institutos de investigación. En nuestro caso nos centraremos en la colaboración universidad-empresa.

Para ello consideramos necesario presentar los principales tipos de acuerdos de cooperación que se pueden producir actualmente (Mora Valentín, 2002):

1. Servicios de asesoría, en los que determinados departamentos universitarios pueden proporcionar unos servicios personalizados de asesoría y seguimiento de proyectos.
2. Servicios de formación, entre los que podemos señalar:
  - a. Profesor industrial o visitante (profesional de la empresa que participa como docente)
  - b. Intercambio de especialistas
  - c. Prácticas del alumnado universitario en empresas, lo que amplía la formación práctica del estudiante, al tiempo que contacta con la realidad empresarial.
  - d. Reclutamiento. Las empresas pueden contar con una base de datos de trabajadores a los que han formado y a la que siempre pueden recurrir cuando necesiten contratar personal.
  - e. Conferencias y cursos a trabajadores. La labor de la universidad en este aspecto resulta fundamental, ya que es la institución educativa mejor posicionada para proporcionar formación continua. Ello permitirá que la sociedad cuente con mano de obra “reciclada” y, por tanto, más competitiva.
3. Servicios de investigación
  - a. Investigación cooperativa que se lleva a cabo cuando la universidad e industria están interesadas en una misma línea de investigación. La contraprestación en este caso es el beneficio mutuo que ambas obtienen. La investigación realizada por la universidad complementa la realizada por la empresa y viceversa.
  - b. Contrato de I+D, en el que la empresa encarga a la universidad la realización de un trabajo concreto, definiendo desde un principio los términos en que éste debe llevarse a cabo. Finalizada la investigación, la universidad informa del resultado obtenido y recibe una prestación económica.
  - c. Spin-off académicas que son empresas creadas específicamente para la explotación comercial de tecnología derivada de resultados de investigación.

### 3. FACTORES QUE CONDICIONAN LA COOPERACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA

Entre los factores que mayor influencia tienen en el establecimiento de la colaboración universidad-empresa pueden citarse los siguientes:

**El desconocimiento de la oferta universitaria.** Diversos estudios ponen de relieve que una de las razones principales esgrimidas por las empresas para no cooperar con la universidad es la falta de acercamiento de ésta así como su incapacidad para responder a las necesidades de las empresas. Este tipo de razonamientos, en muchas ocasiones, se sustentan en el desconocimiento de las labores que realiza la universidad ya que, hasta el momento, ha estado dispuesta a satisfacer las demandas que le planteasen las empresas utilizando una estrategia reactiva, pero no se ha acercado a ellas para dar a conocer su oferta y para generar o descubrir sus demandas (estrategia proactiva). En este sentido, en un estudio realizado en Galicia se observó que el porcentaje de empresas que desconoce los servicios ofertados por la universidad es muy elevado (78,7%), situándose en el 90,2% para aquellas empresas que nunca han colaborado con la universidad y en el 36,4% para aquellas que lo hacen habitualmente (Fernández, Otero y Rodeiro, 2004).

**El desconocimiento de la demanda de las empresas** es otro aspecto relevante. Las empresas demandan a las universidades y centros de investigación dos tipos de conocimiento (Gonard, 1999), por un lado se encuentra la demanda de conocimiento básico, de conocimientos genéricos que pueden ofrecer las universidades y, por otro lado, existe una demanda de conocimiento más específico, más enfocado a la resolución de problemas, al diseño y al desarrollo del producto. Pese a que la demanda de este tipo de conocimiento sea cada vez mayor las universidades no están tan preparadas para llevarlo a la práctica. Sin embargo, todo indica que en este sentido la tendencia irá cambiando pues, como indican Santoro y Chakrabarti (1999), las universidades están modificando su enfoque, llevando a cabo una investigación más aplicada, más dirigida a las necesidades de la industria.

En este sentido, cabe añadir que la universidad, en múltiples ocasiones, no reacciona a tiempo, a las demandas de implicación activa que emergen desde ciertos ámbitos del mundo empresarial y de la sociedad en general. Debemos tener en cuenta que muchas de las investigaciones que se realizan en las universidades no tienen una aplicación comercial inmediata, y la motivación de los investigadores es más de carácter académico para convertirse en expertos en su área de conocimiento en lugar de desarrollar nuevos campos de experiencia que pudieran contribuir al desarrollo de nuevos productos comerciales.

Un papel relevante en este tipo de cooperación les corresponde a los **agentes de intermediación universidad-empresa**. El inicio de una relación entre la universidad y la empresa puede ser producto de la casualidad más que de una situación planeada. Puede surgir de la conversación en un evento social y eventualmente conducir a una acción de colaboración. Sin embargo, este proceso puede no ser tan sencillo ya que depende de las habilidades de comunicación entre las dos personas (universitario-empresario), que generalmente no es muy efectiva y de la capacidad de las dos entidades (universidad-empresa) para integrar grupos de trabajo, que tampoco es sencillo establecer. De aquí se deriva la necesidad de contar con un medio de enlace entre la universidad y la empresa, resultando fundamental contar con organizaciones o agentes que entiendan los dos lenguajes y las particularidades de los dos sectores. En la actualidad estas tareas de intermediación son

desempeñadas por diferentes agentes con denominaciones que varían en función de la universidad en la que nos ubiquemos.

Cabe indicar, además, que en la cooperación universidad-empresa el motivo de **aprendizaje de los conocimientos del socio**, en la mayoría de las ocasiones conocimientos complementarios, resulta crucial (Bayona, García y Huerta, 2000). El que la universidad posea conocimientos y habilidades complementarios a los de la empresa propicia la cooperación. Cuando una empresa decide si cooperar con una universidad, obviamente tendrá en cuenta si ésta posee o no recursos y habilidades complementarios a su actividad. Universidad y empresa serán más propensas a iniciar una relación cooperativa cuanto mayor sea la percepción de que sus recursos son interdependientes (Mora Valentín, 2002).

La **falta de recursos financieros** para llevar a cabo la investigación constituye, en algunos casos, un factor determinante. Por un lado las universidades necesitan fondos para financiar la investigación y al ser los presupuestos de los Estados cada vez menores deben recurrir a las empresas mientras que, por otro lado, uno de los motivos que tienen las empresas para cooperar con centros de investigación es el de conseguir fondos para llevar a cabo la investigación (Ham y Mowery, 1998). Por eso, en múltiples ocasiones, la cooperación con universidades se realiza al amparo de ciertos programas, nacionales o internacionales, destinados a promover la investigación.

Este factor se evidencia también en el caso gallego donde las Pymes ven la cooperación como un medio para acceder a recursos (capital humano, tecnología o fondos) de los que de otra forma no dispondrían (Fernández, Otero y Rodeiro, 2004).

Por último, un factor que determina que las empresas de un país cooperen con las universidades es que esta cooperación proporciona **acceso a redes de conocimiento internacional**, de forma que si la industria de un país ha perdido la competitividad frente a las empresas de otros países, la colaboración con universidades del país le permitirá recuperar posiciones en el mercado internacional. Esta cooperación permite estar al día en cuanto a los estándares de la industria así como acceder a información del gobierno y conocer qué hacen otras empresas del sector.

#### **4. MEDIDAS QUE CONTRIBUYEN A INCREMENTAR LA COOPERACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA**

Después del análisis realizado sobre los factores que condicionan la colaboración universidad-empresa, creemos necesario indicar las estrategias, mecanismos o medidas de colaboración que nos garanticen una mayor cooperación universidad-empresa. Dentro de estas medidas, nosotras vamos a señalar aquellas que consideramos de primer orden, sin olvidar que se podrían identificar muchas más.

En primer lugar, podemos señalar la **generalización de las prácticas en empresas** dentro del propio plan de estudios de modo similar a lo que ocurre en la formación profesional puesto que esto supondría, por un lado, la inserción laboral de los recién titulados y, por otro, que las empresas fueran concedoras de la propia formación de esos titulados. Esto supone una puerta de entrada y acercamiento de las universidades al sector productivo. En este sentido, en la comunidad gallega las prácticas del alumnado son la principal vía de cooperación de las empresas con la universidad (Fernández, Otero y Rodeiro, 2004).

Otra medida a tener en cuenta y que debe abordar la universidad, sería la **integración en el plan de estudios de disciplinas específicas** de organización empresarial acordes con cada una de las titulaciones; con el fin básico de fomentar el espíritu emprendedor entre el estudiantado, ya que esto llevaría a que una parte de los recién titulados estuvieran más motivados e interesados por el autoempleo y la creación de empresas.

En tercer lugar, sería necesaria la **participación docente de los profesionales de la empresa** dentro la universidad; se trataría de apostar por una participación real, efectiva y habitual que suponga un intercambio y contraste de conocimientos, así como de promoción empresarial y de enriquecimiento mutuo.

Otra medida implica **romper con las barreras** geográficas, institucionales y culturales que dificultan la relación universidad-empresa; y pensar en relaciones y colaboraciones que tengan en cuenta el mercado global en el que nos movemos en la actualidad, gracias a las posibilidades que nos brindan las TICs, la globalización y la sociedad del conocimiento.

La universidad debe **formar investigadores** teniendo en cuenta las realidades industriales y las necesidades sociales, así como **favorecer e incentivar la movilidad**, trasvase y rotación de los investigadores entre las universidades y las empresas facilitando, en el caso de los investigadores, su colaboración con las empresas.

Es necesario que en la universidad se **reconozca la innovación** (patentes, asistencias técnicas...) en la carrera del profesorado, en igualdad con otros méritos de investigación como publicaciones, tesis doctorales, etc., es decir, que en su currículum académico se reconozca las contribuciones contrastables a empresas.

Los investigadores universitarios deben **generar ideas y productos** que tengan una aplicación potencial, una aplicabilidad, es decir, se trata de generar productos tecnológicos y servicios que sean competitivos y vendibles.

También se necesita la figura de un **buen gerente** que tenga habilidades a la hora de coordinar el esfuerzo dentro de la empresa y con la universidad y que posea una visión a largo plazo respecto a esa colaboración.

Se debería de firmar o generar un **convenio por escrito** en el que se especifiquen con claridad los riesgos y beneficios económicos que pueden surgir de esta colaboración puesto que ambas partes deben ser conscientes del riesgo financiero que va parejo al desarrollo de cualquier nuevo producto.

La cooperación que se genere debe ser una **colaboración competitiva** basada en el respeto mutuo, la información, la confianza y la experiencia compartida. Esto supone, por un lado, coordinar esfuerzos y que se produzca un reparto equitativo en cuanto a los beneficios económicos, y por otro, que la universidad proporcione experiencia en investigación y la empresa proporcione experiencia en mercado y desarrollo de aplicaciones. Todo ello desde un **trabajo en equipo**, con tareas sistematizadas de responsabilidades y con el fin de alcanzar las metas planteadas.



Por último, y no por ello menos importante, deberían de darse más **ayudas e incentivos específicos a la I+D+i pública** en colaboración con las empresas.

En el caso concreto de la colaboración entre la universidad-empresa en la Comunidad Autónoma Gallega, la universidad tiene que modificar su “política comercial” **dando a conocer sus servicios a la Pymes**, para que éstas decidan razonadamente si satisfacen o no sus necesidades. Además la universidad debería de **tener en cuenta las necesidades de la empresa**, para que esa colaboración sea lo más efectiva posible. Para ello el propio **gobierno autonómico debería generar o crear mecanismos** que incentiven dicha colaboración, como pueden ser ayudas públicas, ventajas fiscales, etc. Esto supone, por un lado, que a las universidades se las anime a impulsar la búsqueda de nuevas fuentes de financiación. Y, por otro lado, a las empresas que el hecho de firmar contratos de investigación con las universidades les suponga deducciones fiscales, o la concesión de “bonos de I+D+i” que sólo se podrían cambiar por la compra de servicios a las instituciones universitarias, que pueden ser mano de obra especializada, cursos de reciclaje, etc. (Fernández, Otero y Rodeiro: 2004).

## 5. CONCLUSIONES

La colaboración universidad-empresa supone, en el momento actual, una gran oportunidad de cambio y transformación social y de avances científicos que pueden favorecer la calidad de vida y el desarrollo económico de los países y sus ciudadanos.

La universidad puede ayudar a las empresas a realizar nuevos productos y procesos, a implantar nuevas tecnologías, a utilizar nuevos materiales o abrirse hacia nuevas tecnologías; ya que las empresas para progresar y crecer económicamente necesitan innovar y transformar productos interesantes para los consumidores. Por su parte la empresa puede ayudar a la universidad a mantener y poder alcanzar unas cotas mayores de excelencia en la investigación básica, a conseguir un mayor nivel de autofinanciación de los costes totales de I+D+i, permitiéndole mantener un modelo de financiación más diversificado que no se reduzca sólo a proyectos autonómicos, nacionales y europeos.

Para que esta cooperación pueda ser efectiva y real la universidad debe poder resolver su problema fundamental que reside en la necesidad de romper la dinámica actual en la que las empresas que nunca han cooperado con la Universidad desconocen sus servicios y afirman que no satisface sus necesidades y, como consecuencia, siguen mostrándose reticentes a cooperar.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAYONA SÁEZ, C., GARCÍA MARCO, T. y HUERTA ARRIBAS, E. (2000). *Situación de la cooperación en I+D en España con universidades y centros de investigación*. Navarra: Universidad Pública de Navarra. Disponible en: [www.unavarra.es/organiza/gempresa/wkpaper/Dt45-00.pdf](http://www.unavarra.es/organiza/gempresa/wkpaper/Dt45-00.pdf) (Consulta: 30 noviembre de 2008).
- CYD (2007). *Informe CYD 2007. Contribución de las universidades españolas en el desarrollo*. Barcelona: CYD. Disponible en: <http://www.fundacióncyd.org> (Consulta: 1 de febrero 2009).

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., OTERO GONZÁLEZ, L. y RODEIRO PAZOS, D. (2004). Cooperación universidad-empresa: El caso de la PYME gallega. Comunicación presentada al XIII Jornadas de AEDE. San Sebastian. Disponible en: <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/22.pdf>. (Consulta: 13 de enero de 2008).
- FERNÁNDEZ, J. C. Y ARRANZ, N. (1999). *La cooperación entre empresas. Análisis y diseño*. Madrid: ESIC Editorial.
- GONARD, T. (1999). The process of change in relationships between public research and industry: two cases studies from France. *R&D Management*, 29, 2, 143-152.
- HAM, R.M., MOWERY, D.C. (1998). Improving the effectiveness of public-private R&D collaboration: case studies at a US weapons laboratory. *Research policy*, 26, 661- 675.
- MORA VALENTÍN, E.M. (2002). Cooperación entre empresas versus cooperación Universidad-empresa: criterios para la selección de socios en acuerdos de cooperación tecnológica. Dirección y organización. *Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 27, 44-56.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2008). *Diccionario de la Real Academia Española* (vigsima segunda edición). Madrid: Espasa Calpe.
- SANTORO, M., CHAKRABARTI, A. (1999). Building industry-university research centers: some strategic considerations. *International Journal of Management Reviews*, 3, 3, 225-244.



# CONSIDERACIÓN DIFERENCIAL DEL IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA: ACADÉMICOS VS. PRÁCTICOS

Elisa Díaz Costa, *Pontificia Universidad Católica de Chile*, Antonio Fernández Cano, *Universidad de Granada* y Manuel Torralbo Rodríguez, *Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN

Mucho se comenta el abismo microcultural entre investigadores (universitarios) y prácticos (maestros, instructores, profesores no universitarios) (ver Fernández Cano, 2001; 2002). El uso de los hallazgos de investigación por el docente es una cuestión necesitada de investigación (Berliner, 2006; DETYA, 2000).

Este póster ofrece una caracterización de consideraciones diferenciales, entre ambas tipologías de agentes a partir de una escala de valoración ya validada (Fernández-Cano *et al.* 2008), sobre el sentido del impacto de la investigación educativa sobre la práctica de la enseñanza.

Se hipotetizan notables diferencias entre académicos y prácticos, que ponen de manifiesto la complejidad del constructo "impacto de la investigación educativa" y su plural consideración entre ambas tipologías.

## 2. MÉTODO

Se utilizó un diseño comparativo-descriptivo (investigadores vs. prácticos) para el analizar las posibles diferencias entre ambas tipologías. La muestra constaba de 179 sujetos: 117 prácticos y 62 académicos. Las variables a considerar fueron: tipología (investigador universitario o práctico), edad y años de experiencia docente, como covariables. La variable producto es la valoración del impacto medida con un cuestionario con formato escala de

valoración de 5 categorías que puntuaban desde muy en desacuerdo (1) hasta muy de acuerdo (5).

### 3. RESULTADOS

Tras calcular los tamaños del efecto (diferencia entre medias estandariza,  $d$  de Glass y correlación cuadrática múltiple corregida  $R^2_C$ ) y aplicar los análisis inferenciales (ANCOVA y MANCOVA) se detectaron diferencias significativas (si tamaño del efecto,  $d$ , superior a 0.45 y con nivel  $p$  estadísticamente significativo) a favor de los investigadores universitarios en los ítems: 10-14-20-23-24-29-38 y 42. De igual manera, en el grupo de los prácticos destacó diferencialmente en los siguientes ítems: 2-3-8-9-15-27 y 36. Ver tabla adjunta.

### 4. CONCLUSIONES

Se confirman diferencias, entre la forma que los investigadores universitarios y prácticos conciben el impacto de la investigación educativa en la práctica docente, ya manifiestas en una exploración cualitativa inicial (Díaz Costa, 2007). Globalmente, en el caso de los investigadores universitarios, si bien se mantiene una visión pesimista sobre el tema cuestión, rescatan que es posible mejorar el quehacer del aula a partir de los hallazgos de la investigación como un acercamiento entre estas dos microculturas. Aceptan que la práctica docente mejoraría sustancialmente si es la investigación estuviera más implicada en a vida cotidiana de las aulas, que la práctica puede y debe convertirse en fuente primaria para la investigación educativa y que los prácticos son capaces de procesar resultados emanados de la misma. En general, prima una visión esperanzadora basada en la visión del práctico como consumidor experto de hallazgos de investigación educativa.



En el grupo de los prácticos se observa una visión muy pesimista sobre el impacto de la investigación sobre la práctica docente. Ellos son los que hacen notar más contundentemente que quienes investigan no tienen conocimiento de lo que sucede en el aula. No reconocen en la investigación una ayuda para mejorar la práctica y creen que las soluciones que de ella emanan no son aplicables a su realidad. En suma, se presenta una visión del impacto bastante negativa y en tiempo presente, a diferencia de los investigadores universitarios.

### BIBLIOGRAFÍA

- BERLINER, D. (2006). Our impoverished view of educational research. *Teacher College Records*, 198(6), 949-995.
- DETYA - DEPARTMENT OF EDUCATION, TRAINING and YOUTH AFFAIRE (2000). *The impact of educational research* [Research Evaluation Programme (REP)]. En: [http://www.dest.gov.au/sectors/higher\\_education/publications\\_resources/profiles/impact\\_of\\_educational\\_research.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/profiles/impact_of_educational_research.htm)
- DÍAZ COSTA, E. (2007). *Concepciones de los profesores acerca del impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. Memoria para la obtención del diploma de estudios avanzados, Dpto MIDE - Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (2000). Impacto de la investigación educativa como un indicador de calidad. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.), *Innovación en la Escuela y*




- Mejora de la Calidad Educativa*. (pg. 157-164). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- FERNÁNDEZ CANO, A., DÍAZ COSTA, E., VALLEJO, M. y TORRALBO, M. (2008). Inquiring into the impact of educational research on teaching practices. A rating scales for evaluating it. En *European Conference on Educational Research (ECER-2008) "From Teaching to Learning?"* (p. 49). Göteborg: European Educational Research Association.

Sentencias (variables dependientes)	p ANCOVA	p MANCOVA *	R <sup>2</sup> c	Tamaño del Efecto (d)	Dirección de las diferencias
1. Investigadores y docentes tienen intereses y motivaciones profesionales diferentes	0,497	0,321	0,010	0,100	
2. Las investigaciones son realizadas por aquellos que desconocen la práctica cotidiana en el aula	0,000@	0,000	0,145	0,850	
3. La práctica del profesor/a no mejora con la ayuda de la Investigación Educativa	0,000@	0,000	0,211	1,103	
4. Los docentes recurren a la Investigación Educativa para resolver sus problemas en el aula	0,955	0,543	0,009	0,008	
5. Los docentes consideran inútil la Investigación Educativa	0,116	0,168	0,001	0,250	
6. Los/as profesores/as leen informes de Investigación Educativa contenidos en revistas especializadas	0,241	0,705	0,012	0,180	
7. Los/as profesores/as consideran que la Investigación Educativa no resuelve sus problemas en el aula	0,113	0,047	0,009	0,250	
8. La Investigación Educativa propone soluciones poco aplicables para la práctica educativa	0,000	0,000	0,121	0,770	
9. Los temas de la Investigación Educativa son ajenos a los problemas del profesor/a en el aula	0,003	0,001	0,065	0,480	
10. Es posible una dinámica de acercamiento entre la Investigación Educativa y la práctica del docente	0,000	0,000	0,086	-0,680	
11. Los resultados de la Investigación Educativa se oponen a las prácticas educativas habituales	0,649	0,708	-0,016	-0,070	
12. La Investigación Educativa se vería beneficiada con un lenguaje común entre investigadores/as y docentes	0,681	0,600	-0,007	-0,058	
13. Los/as investigadores/as en educación, al finalizar sus estudios informan a centros y profesores/as de los resultados que obtienen	0,185	0,865	0,041	0,200	
14. El lenguaje de los informes de Investigación Educativa es demasiado técnico para la comprensión de los docentes	0,003	0,020	0,027	-0,460	
15. Sólo debe subvencionarse la Investigación Educativa que pretenda mejorar la práctica del profesor/a.	0,001	0,000	0,089	0,498	

16. La Investigación Educativa sólo está incentivada para el profesorado universitario	0,092	0,123	0,035	-0,267	
17. El desprestigio de la Investigación Educativa es cada vez más generalizado entre los docentes	0,032	0,034	0,011	0,340	
18. Orientadores/as, asesores/as e inspectores/as, podrían ser el enlace entre la Investigación Educativa y la práctica en el aula	0,109	0,123	0,004	0,274	
19. Los/as profesores/as pueden ser responsables y realizadores de Investigación Educativa	0,023	0,004	0,032	-0,371	
20. Los centros educativos debieran facilitar la realización de Investigación Educativa	0,000	0,000	0,086	-0,670	
21. La utilización de un lenguaje preciso y riguroso es un obstáculo para la comprensión de informes de Investigación Educativa	0,429	0,303	0,005	-0,120	
22. Hay una pérdida de confianza de los/as profesores/as en la utilidad de la Investigación Educativa	0,027	0,025	0,015	0,350	
23. La formación en investigación de los docentes les ayudaría a entender los informes de Investigación Educativa	0,001	0,001	0,049	-0,552	
24. El/la profesor/a podría mejorar su práctica a partir de la información contenida en las Investigaciones Educativas	0,001	0,001	0,051	-0,540	
25. Es necesario crear en los centros educativos la figura del experto/a en Investigación Educativa que informe y ayude al resto de profesores/as	0,027	0,092	0,027	0,387	
26. Las innovaciones educativas realizadas sin fundamento en la Investigación Educativa, podrían ser perjudiciales para los alumnos/as	0,055	0,073	0,006	-0,284	
27. La contribución de la Investigación Educativa a la mejora de la práctica educativa ha sido nula	0,000	0,000	0,113	0,737	
28. Los/las investigadores/as educativos están más preocupados/as por su reputación en los círculos científicos que por la aplicabilidad de sus aportaciones a la práctica docente	0,459	0,206	0,024	0,138	
29. A largo plazo, la Investigación Educativa puede mejorar la práctica del profesor/a	0,000	0,003	0,063	-0,588	
30. Para los/as profesores/as, la Investigación Educativa está descontextualizada de la realidad del aula	0,185	0,124	-0,002	0,210	



CONSIDERACIÓN DIFERENCIAL DEL IMPACTO...

31. Las universidades favorecen la colaboración entre investigadores/as y profesores/as	0,892	0,434	0,003	-0,210	
32. Los libros de texto pueden ser un vehículo para la difusión de resultados en Investigación Educativa	0,258	0,288	0,001	0,194	
33. Los docentes no poseen formación en Investigación Educativa que les permita utilizar en la práctica los hallazgos de la misma	0,021	0,036	0,012	-0,360	
34. El libro guía del profesor/a incorpora hallazgos de la Investigación Educativa	0,004	0,033	0,026	-0,416	
35. El impacto de la Investigación Educativa podría ser mayor si en los medios de comunicación se incluyeran informes de Investigación Educativa	0,230	0,084	0,007	-0,204	
36. Los hallazgos de la Investigación Educativa no son aplicables a la práctica por razones económicas	0,003	0,003	0,049	0,470	
37. Tanto investigadores/as como docentes buscan la realización de actividades conjuntas	0,939	0,884	0,003	0,011	
38. La investigación puede ser una tarea más del profesor/a	0,000	0,000	0,115	-0,813	
39. Los docentes son poco receptivos a los hallazgos de Investigación Educativa	0,072	0,095	0,013	-0,262	
40. Deberían promoverse más instrumentos de divulgación de la Investigación Educativa que estuvieran al alcance del profesor/a	0,017	0,074	0,034	-0,370	
41. Los poderes públicos no apoyan a la Investigación Educativa que tenga por finalidad mejorar la práctica del profesor/a	0,048	0,028	0,014	0,342	
42. La participación del profesor/a en equipos de investigación mejora la práctica docente.	0,000	0,000	0,107	-0,774	
43. CONCLUSIÓN: la Investigación Educativa no tiene impacto sobre la mejora de la docencia diaria del profesor/a	0,116	0,077	0,016	0,250	

Covariables (edad y años de experiencia docente): mayoritariamente no significativas



Investigadores universitarios



Prácticos



## **FACTORES INFLUYENTES EN LA CONCILIACIÓN FAMILIAR. EL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES**

**Beatriz Gallego Noche, *Universidad de Cádiz***

La siguiente contribución se encuadra dentro del proyecto Equal e-Andaluzas en la sociedad Red, concretamente dentro del estudio: *Barómetro de la Diversidad de Género en el empleo*. En éste, llevamos a cabo una investigación sobre la situación de las mujeres directivas en las grandes y medianas empresas, con el objetivo de conocer cuál es la situación de las mismas respecto al acceso y promoción en el trabajo; en los salarios, en el ejercicio del liderazgo y la dirección, así cómo sus aportaciones al ámbito empresarial.

Dentro de este propósito, conocer el perfil de estas mujeres se configuró como el punto de partida; advertir cuáles son las variables que caracterizan su carrera profesional: promoción, conciliación, liderazgo, uso de las TICs... y con qué otros factores están relacionadas. Para esta finalidad se elaboró el *Cuestionario sobre Mujeres Directivas en las Grandes y Medianas empresas*, construido sobre la base de diecinueve dimensiones.

Concretamente, para analizar de qué manera las responsabilidades familiares condicionan la vida profesional, y si ésta está relacionada con determinadas variables *personales*, como la edad, el sexo, el nivel y el tipo de estudios; y de la *empresa*, como el sector y el tamaño; una vez pasados los cuestionarios, decidimos que la prueba más idónea para este objetivo era el *Análisis de Homogeneidad de Homals o Análisis de Correspondencias Múltiples* (permite conocer la relación entre más de dos variables), que aplicamos a los siguientes ítems:

Nº	Ítem
	<b>Sector productivo al que pertenece la empresa</b>
	<b>Tamaño de la empresa</b>
<b>1</b>	<b>Edad</b>
<b>2</b>	<b>Sexo</b>
<b>4</b>	<b>Nivel de Estudios</b>
<b>5</b>	<b>Tipos de Estudios</b>
<b>8</b>	<b>Hijos</b>
<b>9</b>	<b>Personas Mayores a su cargo</b>
<b>18</b>	<b>Mis responsabilidades familiares han condicionado mi promoción profesional</b>

Esta prueba es una técnica estadística que representa gráficamente la dependencia entre las diferentes categorías de las variables. Para ello, se asocia cada categoría en un punto en el espacio que refleja las relaciones de dependencia y similitud existentes entre las mismas en función de la cercanía/lejanía entre los puntos calculados (Salvador Figueras, 2003). De esta forma podemos conocer el grado de significatividad entre las diferentes categorías (sexo, edad, nivel y tipo de estudios, sector de la empresa, tamaño...), describiendo sus relaciones en un número determinado de dimensiones en las que están presentes las categorías y los sujetos pertenecientes a las mismas. Las categorías se cuantifican y si los valores son semejantes, se considera que las variables son homogéneas.

Es decir, con esta prueba podemos describir las relaciones de dos o más variables en un espacio de pocas dimensiones en el que están presentes tanto las categorías de las variables, como los objetos/sujetos pertenecientes a dichas categorías (Pérez C., 2001: 526). Así que su finalidad es conseguir cuantificaciones óptimas que faciliten la asignación, basada en los centroides, de la máxima homogeneidad entre los sujetos dentro de cada categoría y la máxima heterogeneidad posible entre ellas.

Estas cuantificaciones vienen a través de las **medidas de discriminación**, que nos sirven de soporte para la interpretación de las dimensiones, las cuales discriminan unas variables con respecto a otras. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa las variables que más discriminan son el *tipo de estudio*, con una medida de discriminación de ,534 en la dimensión 1; y el número de *hijos*, con un valor de ,365 en la dimensión 2.

El que el valor de la medida de discriminación de una variable sea mayor en una dimensión significa que su importancia es más dentro de la misma, así se dice que una variable discrimina bien cuando los casos de las mismas categorías tienen puntuaciones cercanas en las dimensiones (Díaz de Rada, 2000; Visauta, 2003). En este caso, la variable *edad* (,404) es la que tiene mayor puntuación de media. Es decir, cuanto más alto es el valor de la medida de discriminación dentro de una dimensión, mayor es el grado de importancia de la variable en dicha dimensión (Pérez, 2001).

En nuestro estudio, las variables son en su mayoría nominales y ordinales, y no están relacionadas de un modo lineal, en estos supuestos es cuando utilizamos el procedimiento de escalamiento óptimo, concretamente la prueba del análisis de homogeneidad o correspondencias múltiples de HOMALS, donde la información se reduce a dos o más dimensiones (en nuestro caso a dos). Esta prueba nos permite cuantificar datos cualitativos en puntuaciones métricas referidas a las categorías, que hacen posible representarlas

gráficamente de forma que se puedan descubrir de manera visual relaciones, estructuras, patrones...(Visuta, 2003),

Para esta prueba, utilizamos el programa SPSS, donde en la opción de ANALIZAR seleccionamos REDUCCIÓN DE DATOS, y ahí señalamos *nivel de escalamiento óptimo*. En el cuadro de diálogo que se nos abre señalamos que todas las variables son nominales múltiples, es decir, que todas las variables a analizar puedan tener sus categorías cuantificadas y de modo distinto para cada categoría. Esto no quiere decir que no trabajemos con variables ordinales, sino que entendemos que todas las variables se pueden cuantificar; además, las pruebas para las variables nominales son susceptibles de ser aplicadas a variables ordinales, no así en el caso contrario. A continuación señalamos *Número de Conjunto de Variables*, pues trabajamos con un grupo de variables.

En la siguiente ventana hemos de introducir las variables que queremos analizar y definimos el rango de cada una de ellas, es decir, el número de categoría que incluye, por ejemplo, en la variable sexo pondríamos: (1-2), pues el dos corresponde a hombre-mujer. En el apartado de opciones, marcamos:

- En **mostrar**: frecuencias, autovalores, medidas de discriminación y cuantificaciones de categorías.
- En **gráfico**: cuantificaciones de categorías.

Una vez introducidas todas las variables, le damos a aceptar y nos salen los siguientes resultados:

### Análisis de homogeneidad

Créditos

HOMALS  
Version 1.0  
by  
Data Theory Scaling System Group (DTSS)  
Faculty of Social and Behavioral Sciences  
Leiden University, The Netherlands

#### Resumen del procesamiento de los casos

Casos usados en el análisis	217	<b>Individuos</b>
-----------------------------	-----	-------------------

### Frecuencias marginales

Sector productivo al que pertenece la empresa

Variables

	Frecuencia marginal
Agricultura	0
Construcción y Transportes	72
Industria	46
Servicios	75
Tics	24
Perdidos	0

Categorías

**Historial de iteraciones**

Iteración	Ajuste	Diferencia desde la iteración anterior
52 <sup>a</sup>	,431588	,000009

a. Se ha detenido el proceso de iteración debido a que se ha alcanzado el valor de la prueba para la convergencia.

A través del HISTORIAL DE ITERACIONES podemos observar en qué punto del proceso de iteración se alcanzó la mínima diferencia entre iteraciones y el nivel de ajuste del modelo, o la varianza explicada. El modelo elaborado explica el 43,1% de la varianza. Este ajuste se reparte dimensionalmente en dos factores (o dimensiones).

**Autovalores**

Dimensión	Autovalores
1	,235
2	,196

Suelen utilizarse 1, 2 o 3 DIMENSIONES como máximo dada la dificultad de interpretación.

AUTOVALORES: Son correlaciones entre las puntuaciones de las filas y las columnas, y son análogas a los coeficientes de correlación de Pearson (coeficiente de significatividad: chi-cuadrado). La dimensión 2 tiene más peso que la dimensión 1.

**Medidas de discriminación**

	Dimensión		Media
	1	2	
Sector productivo al que pertenece la empresa	,076	,108	,092
Tamaño de la empresa	,082	,000	,044
1. Edad	,477	,331	,404
2. sexo	,133	,038	,085
4. Nivel de Estudios	,506	,128	,317
5. Tipos de Estudios	,534	,200	,367
7. La responsabilidad en la unidad familiar es:	,042	,305	,173
8. Hijos	,411	,365	,388
9. Personas Mayores a su cargo	,000	,072	,036
18. Mis responsabilidades familiares han condicionado mi promoción profesional	,159	,360	,259
Total activo	2,418	1,907	2,162

MEDIDAS DE DISCRIMINACIÓN. En cuanto al gráfico X y que responde a las medidas de discriminación previas, confirma que la variable *tipo de estudios*, está más relacionada con la 1ª dimensión, en tanto que la variable *hijos* lo está con la 2ª dimensión. Cuando una variable tiene un valor alto en la media de las dos dimensiones, se dice que discrimina en ambas dimensiones y cuando está próxima al origen no discriminaría en ninguna de ambas dimensiones.

**Cuantificaciones de categorías**

**Sector productivo al que pertenece la empresa**

	Frecuencia marginal	Cuantificaciones de categorías	
		Dimensión	
		1	2
Agricultura	0	,000	,000
Construcción y Transportes	72	<b>,233</b>	,351
Industria	46	-,051	-,178
Servicios	75	,088	,214
Tics	24	-,583	,598
Perdidos	0		

0.233 en la variable *sector productivo* categoría 2 (Construcción y Transportes) dimensión primera, es la media de las puntuaciones de los 72 que contestaron esta opción.

**Tamaño de la empresa**

	Frecuencia marginal	Cuantificaciones de categorías	
		Dimensión	
		1	2
Pequeña Empresa	0	,000	,000
Mediana Empresa	166	,144	,045
Gran Empresa	51	-,331	-,206
Perdidos	0		

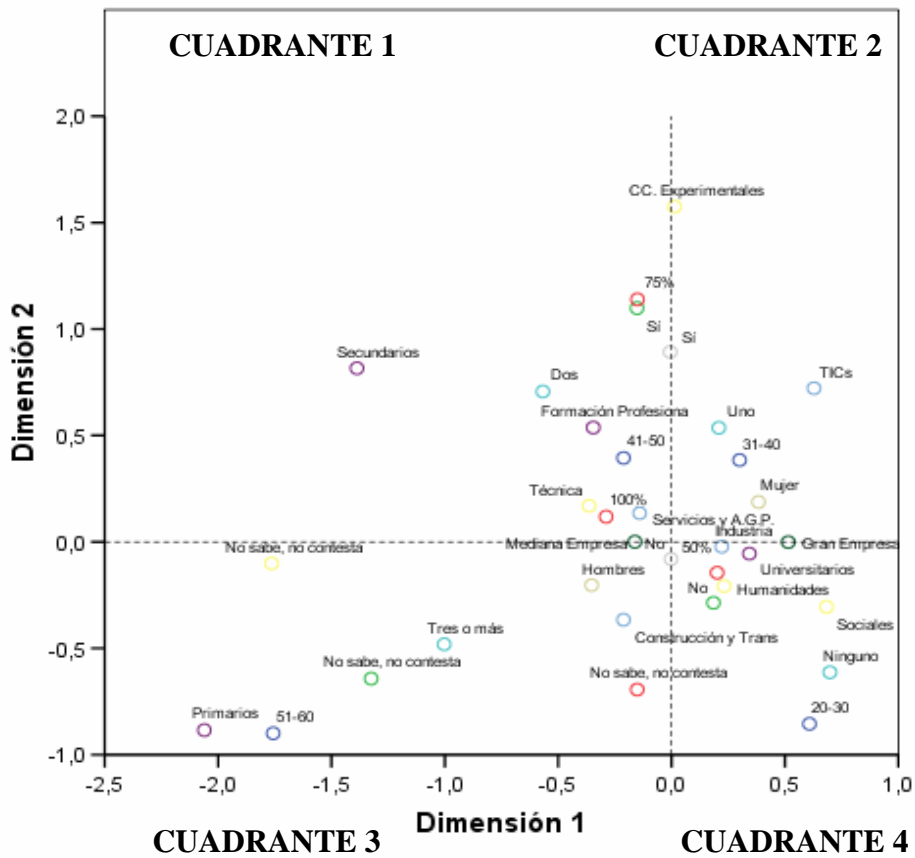
Se busca la **HOMOGENEIDAD** o similitud entre los sujetos que contestaron las diferentes opciones de respuesta (CATEGORÍAS).

**1ª PARTE ANALÍTICA**  
Un resumen de frecuencias

**MEDIA DE LAS PUNTUACIONES**  
En cada una de las dos dimensiones.



**Gráfico de cuantificaciones**



Los ejes están dimensionados a partir de las puntuaciones PROMEDIO de todas las categorías en todas las variables y para las dos dimensiones, reflejando los PUNTOS DEL GRÁFICO cada una de estas categorías.

Para interpretar los datos hemos de advertir las **proximidades entre las puntuaciones promedio** de las variables que jueguen un papel importante en la investigación.

V1	{ CATEGORÍA 1 CATEGORÍA 2 CATEGORÍA 3 ....	D1	D2
		Puntuación Promedio 1	Puntuación Promedio 2
		...	...
V2	{ CATEGORÍA 1 CATEGORÍA 2 CATEGORÍA 3 ....		
V3			

Volviendo a la interpretación de nuestro estudio, a la vista de los datos, se observa que las **Nuevas Tecnologías, es la opción profesional que mejor responde a las necesidades de Conciliación.**

Como hemos dicho, la variable que más discrimina en este análisis es la *Edad*, con la media más alta de medida de discriminación (,404); de esta forma, el análisis de los datos los podemos hacer en función de la diferenciación que se hacen en los cuadrantes respecto a dicha variable.

Así, el gráfico de cuantificaciones, constituido por dos ejes factoriales, nos permite interpretar las relaciones entre las variables. Analicemos cada cuadrante:

En el CUADRANTE 1, las categorías que parecen más fuertemente asociadas son el intervalo de *edad* de *41-50 años*, con un *nivel de estudios* de *Formación Profesional* y de *tipo Técnico*, que pertenecen al sector de *Servicios y Agricultura, Ganadería y Pesca*; con una *responsabilidad en la unidad familiar* de entre el 75 y el 100% con *dos hijos*, y que señalan afirmativamente el ítem: *Mis responsabilidades han condicionado mi promoción profesional.*

El CUADRANTE 2, nos muestra la relación entre las categorías *Mujer*, con una edad comprendida entre *31-40 años*, con *un hijo*, pertenecientes al sector productivo de las *TICs*.

Los datos que parecen representados en el CUADRANTE 3, nos muestran que la categoría *Hombre*, viene asociada al intervalo de edad de *51-60 años*, con estudios *Primarios*, que trabajan en el sector de *Construcción y Transporte*, y que señalan tener tres o más hijos; este grupo señalan la opción *no saben/no contesta* a los ítems: *Responsabilidad en la unidad familiar* y *Mis responsabilidades han condicionado mi promoción profesional.*

Por último, si observamos la información del CUADRANTE 4, podemos ver la relación entre las personas con una edad comprendida entre *20-30 años*, con estudios *Universitarios*, de la rama de *Humanidades y Sociales*, sin *ningún hijo* y que señalan desempeñar el 50% de la *responsabilidad en la unidad familiar* y que ésta *no les ha condicionado su promoción profesional.*

De forma que podemos concluir, que:

- Son las personas de 41-50 años con dos hijos de media, las que tienen mayor responsabilidad en la unidad familiar (100-75%), lo cual les ha condicionado promocionar profesionalmente, sobre todo aquéllas que trabajan en el sector Servicios y AGP, con Formación Profesional de la rama Técnica.
- En este análisis observamos que las mujeres están en mayor proporción en el sector de las TICs, mujeres jóvenes de entre 31-40 años y que tienen como media un hijo. Esto nos puede dejar entrever un cambio sobre el tipo de trabajo que están desempeñando las mujeres, pues son las TICs las que permiten mayor flexibilidad en el desempeño laboral.
- Es significativo, que el grupo de personas más jóvenes (entre 20-30 años), con estudios universitarios, sin hijos, señalen que la responsabilidad en la unidad familiar es de un 50% y que no sienten que sus responsabilidades familiares le hayan condicionado su promoción profesional; esto puede ser debido a que

todavía, al no tener hijos, no lo hayan experimentado, o que vaya produciéndose un cambio hacia el reparto de las responsabilidades familiares y con él la posibilidad de promocionar en igualdad de condiciones.

Todas estas posibilidades nos la brinda la prueba de *análisis de correspondencia múltiples* (HOMALS).

## BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, J., MULIZ, N. Y CERVANTES, M. (2003). Análisis de correspondencias simples y múltiples. En Lévy, J. P. y Varela, J. *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Edit. Prentice Hall. Madrid, pág. 361-416.
- CORNEJO ÁLVAREZ, J.M. (1987). *El análisis de correspondencias en la Investigación Psicosocial*. Bellaterra. Barcelona.
- CORNEJO ÁLVAREZ, J.M. (1988). *Técnicas de Investigación Social: El análisis de correspondencias (teoría y Práctica)*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- DÍAZ DE RADA, V. (2002). *Técnicas de análisis multivariante para investigación social y comercial*. RA-MA Editorial, Madrid.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A., GALLEGO NOCHE, B., RODRÍGUEZ CASTRO, A. y RAMÍREZ TROYA, L. (2004). *Roles, Valores y Competencias de las mujeres que han roto el techo de cristal*. Córdoba. Diputación de Córdoba.
- GREENACRE, M. J. (1993). *Correspondence Analysis in Practice*. Academic Press. Nueva York.
- PÉREZ, C. (2001). *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Edit. Prentice Hall. Madrid.
- SALVADOR FIGUERAS, M. (2003). *Análisis de Correspondencias*, [en línea] 5campus.com, Estadística: <http://www.5campus.com/leccion/correspondencias>, consultado el día 9 de septiembre de 2008.
- VISAUTA VINACUA, B. y MARTORI I CAÑA, J.C. (2003). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. McGraw-Hill. Madrid.

# **LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL COMO ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO**

**Juan Carlos González Faraco, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En esta contribución se pretende plantear una breve discusión, de carácter epistemológico y metodológico, sobre el sentido de la pedagogía intercultural como campo de investigación y praxis educativo-social. Primero planteamos un “esbozo etnográfico” de la magnitud y cualidades de la escolarización de niños inmigrantes en España, especialmente en Andalucía, para a continuación reflexionar sobre la educación intercultural como ámbito de conocimiento pedagógico.

## **2. INMIGRACIÓN Y ESCUELA MULTICULTURAL EN ANDALUCÍA: OBSERVACIONES BÁSICAS PARA UNA ETNOGRAFÍA**

Desde su ingreso en la Unión en 1986, España se ha convertido en la frontera sur de Europa. Este hecho y el rápido desarrollo económico que ha experimentado en las dos últimas décadas, la han convertido en un destino preferente para los flujos migratorios que provienen de Latinoamérica, Europa del Este y África. Desde el año 2000, España ha presentado una de las mayores tasas de inmigración del mundo y ha sido, sólo tras los EEUU, el segundo país del planeta que más inmigrantes ha recibido en números absolutos. En lo que va de siglo, la población extranjera residente en España se ha multiplicado por cinco<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Véase el Informe: *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 30 de junio de 2007*, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Observatorio Permanente de Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://extranjeros.mtas.es>).

El caso de Andalucía es particularmente llamativo, por haber sido tradicionalmente tierra de emigrantes. En pocos años, Andalucía se ha convertido, sin embargo, en una de las comunidades españolas con mayor presencia de inmigrantes de muy diversa procedencia. Ocupan el primer lugar los de la Unión Europea, que representan un 45% del total. Los británicos y los rumanos son con mucho los dos grupos nacionales mayoritarios suponiendo más de la mitad de todos los inmigrantes de la Unión, pero encarnan dos casos antagónicos en cuanto a la motivación de su emigración y en cuanto a las condiciones (económicas, sociales, laborales, educativas, etc.) de su residencia en Andalucía. En el caso de los rumanos es necesario recordar, de un lado, que el grueso de su emigración se ha producido recientemente, cuando aún eran extracomunitarios, y, de otro, la presencia entre ellos de un grupo significativo de etnia gitana, con problemas de marginalidad añadida.

El grupo continental que sigue a los europeos es el africano. En él destacan ampliamente los marroquíes. Los iberoamericanos (ecuatorianos, colombianos y argentinos, principalmente), por su parte, representan también un potente sector entre los inmigrantes residentes en la comunidad andaluza.

Como consecuencia de estos recientes y rapidísimos procesos migratorios, todos los indicadores demográficos españoles, y por supuesto andaluces, han sufrido cambios espectaculares, incluyendo el de niños extranjeros escolarizados (González Faraco, 2008). En la última década, su número se ha multiplicado por diez, hasta llegar a representar, como media a escala nacional en el curso 2006-2007<sup>2</sup>, casi un 8,8 % de todo el alumnado de las enseñanzas obligatorias (infantil, primaria y secundaria). En regiones como Madrid, Cataluña, Valencia, Baleares y Aragón, el porcentaje de alumnos extranjeros en esos niveles educativos es sensiblemente superior a la media española (en Madrid, por ejemplo, ronda el 15%).

En Andalucía, en cambio, la tasa es aún relativamente baja, en torno al 5,5%, claramente inferior por tanto a la media nacional. Un tercio de los niños extranjeros escolarizados en Andalucía son de origen europeo, la mayoría de países de la Unión; un 30% aproximadamente proviene de Iberoamérica y poco más del 20%, de África, la mayoría de ellos marroquíes. La pregunta es si, con estas cifras, aparentemente bajas todavía si se las compara con las de algunos países europeos y con las de otras comunidades españolas, se puede hablar ya de multiculturalidad en el sistema escolar andaluz.

En este como en otros muchos análisis educativos, el valor de las estadísticas es sumamente relativo. En primer lugar, y como ya se ha apuntado, la evolución de la población extranjera escolarizada ha experimentado un cambio aparatoso en la última década: en el conjunto de España, también en Andalucía, ha aumentado un 1000% entre 1997 y 2007. La evolución de estas cifras es, en estos momentos, imprevisible a consecuencia de la crisis económica, pero no parece que vayan a disminuir drásticamente. También el número de nacionalidades se ha multiplicado velozmente. Pero lo más importante es que factores como la distribución territorial de este grupo poblacional, su estilo de vida y su grado de integración social y escolar son extremadamente desiguales, según áreas geográficas y tipo de asentamiento, grupos culturales, lingüísticos y nacionalidades de origen. No es posible, pues, hacer generalizaciones ni tampoco previsiones a corto o medio plazo.

---

<sup>2</sup> Véase el siguiente Informe: *Evolución y situación actual de la presencia de alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1996-2007)*. Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), Madrid, Agosto de 2007.

La mitad de los alumnos africanos, por ejemplo, se concentra en una sola provincia, Almería, y específicamente en una comarca, el poniente almeriense, conocida por el potente desarrollo de su agricultura bajo plástico. La inmensa mayoría de ellos, y en general de los alumnos inmigrantes, acude a escuelas públicas: más del 82% en el conjunto de España y más del 90% en Andalucía, porcentajes sensiblemente mayores que los de la población local (en España, como media, el alumnado inscrito en centros privados ronda el 65%). Pero de nuevo, nos encontramos con datos muy dispares si comparamos, en este ámbito, a los alumnos europeos y a los africanos: casi un 30% de los primeros están escolarizados en centros privados, mientras en los segundos este porcentaje no supera el 11%.

Otro dato significativo es que pocos alumnos inmigrantes (no más del 10%) han logrado alcanzar, por ahora, los estudios no obligatorios. Pero además la situación de aquellos que viven y se escolarizan en áreas rurales suele ser muy diferente de la de los que viven y se escolarizan en los suburbios de las ciudades, donde el peligro de marginalidad y exclusión social es sensiblemente mayor. De hecho, empieza a haber en algunas ciudades españolas barrios y escuelas, con presencia masiva de inmigrantes, que pueden llegar a convertirse – algunos lo son ya y puede que la tendencia se acelere a causa de la situación económica- en verdaderos “guetos”. Por otro lado, sobre todo en el caso de aquellas familias que llevan una vida laboral itinerante (frecuente, por ejemplo, entre los marroquíes), los niños sufren una escolarización irregular y deficiente. El Informe Bofill, sobre la educación en Cataluña en 2006, detectaba evidentes indicios de segregación escolar de ciertos sectores de la población inmigrante.

El fenómeno migratorio en todos los ámbitos, y específicamente en el ámbito educativo, se presenta, pues, con tal intensidad y variabilidad que los análisis cuantitativos y estructurales son claramente insuficientes y desorientadores. Se necesita, por tanto, una mirada y un seguimiento más etnográfico, comparado y prolongado en el tiempo, que permita, de un lado, analizar el fenómeno teniendo en cuenta sus manifestaciones particulares en el marco de cada comunidad local y de cada establecimiento escolar; y de otro, en comparación con otros procesos migratorios en estado más maduro, como sería, por ejemplo, el caso francés. Una respuesta de carácter meramente normativo, genérica, sincrónica y homogénea, corre el riesgo de quedarse en la exterioridad del problema. Se hace, pues, precisa una lectura insistente y compleja, fundamentalmente cultural, de la cuestión migratoria. Esta es la primera premisa epistemológico-metodológica que conviene tener en cuenta.

El caso de los alumnos de origen marroquí, la minoría mayoritaria entre los alumnos extranjeros, resulta singularmente sugerente para un análisis de este tipo. En primer lugar, porque, a diferencia de lo que sucede respecto a otros grupos de inmigrantes, la percepción que la población autóctona tiene de los marroquíes está extraordinariamente influida por ciertas imágenes distorsionadas, instaladas desde hace tiempo en el imaginario colectivo español. Es muy probable que estas imágenes graviten, de una u otra forma, sobre las relaciones e interacciones sociales que se producen en el medio escolar y en la comunidad. El hecho es que, en la escuela, los niños marroquíes sufren un alto nivel de fracaso en las materias fundamentales. Muchos profesores suelen comentar que su aprendizaje de la lengua española es sensiblemente más lento que el de otros niños, y ponen como ejemplo a los de Europa del Este. Las causas de este y otros problemas son probablemente muy diversas, pero en su mayoría seguramente de orden cultural, en parte anteriores y en parte posteriores al proceso migratorio. Sea como fuere, todo contribuye a acentuar una imagen negativa del alumno marroquí, lo que lo convierte en el alumno extranjero más problemático, en el decir de los actores principales de la escuela (profesores, mediadores, padres, etc). Es

absolutamente necesario partir de este cuadro, en el que se mezclan ciertos datos sociológicos, ciertas tradiciones escolares y algunas imágenes -en las que no faltan los prejuicios o los juicios anecdóticos-, si se quiere afrontar una educación intercultural adecuada en el medio escolar, que es, ante todo, un medio cultural, es decir, un medio simbólico.

### 3. LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La pregunta clave es siempre la misma: ¿qué pautas se deberían seguir para implementar con eficacia la acción pedagógica intercultural en sistemas escolares que han sido ideados para producir distinciones sociales, crear imaginarios nacionales y abolir las diferencias culturales? Como ya hemos dicho, no basta con las reformas estructurales, ni con los programas “benévolos” que dicen reconocer la diferencia. No pocas veces, este tipo de programas, más que reconocer, refuerzan las diferencias y generan desigualdad.

La escuela, frente a lo que suele admitirse, es un medio cultural productor de exclusión, al margen de las reglas formal y legalmente igualitarias que la rigen. Este hecho no debe olvidarse al estudiar, por ejemplo, la relación con frecuencia discordante entre la participación y el éxito de los alumnos inmigrantes en el sistema escolar.

Pereyra, González Faraco, Luzón, Torres y Sevilla (2001 y 2008) han analizado pormenorizadamente estas cuestiones en España dentro de una investigación europea<sup>3</sup>, con muestras fundamentalmente extraídas de dos de las regiones españolas más periféricas y menos desarrolladas, Andalucía y Canarias. Su análisis se centró exclusivamente en la etapa de aplicación y desarrollo de la reforma socialista bajo los diversos gobiernos del presidente González (1982-1996), una reforma sustentada sobre principios como la comprensividad y la equidad. Visto desde hoy, el sistema comprensivo e integrador que aquel programa reformador trató de construir en la década final del siglo XX mostró unas claras insuficiencias frente a las desigualdades sociales que España presentaba entonces. En ello está de acuerdo un buen número de investigaciones, de diversa metodología y ámbito disciplinar, que se han preguntado por las consecuencias, hasta hoy mismo, de esa retórica de “redención social” que acompañó a la reforma de los noventa<sup>4</sup>.

En esos años no sólo no se amortiguaría sino que finalmente cristalizaría un sistema educativo dual, con una devaluación progresiva de la red pública de escuelas en beneficio del sector privado. Actualmente, más del 30% de la población escolar española -cifra que ronda el 50% en las regiones más desarrolladas del país, como Cataluña y el País Vasco- acude a centros privados concertados, es decir, subvencionados por el Estado. Las escuelas públicas se están convirtiendo, en no pocos casos, en las escuelas de los niños social y económicamente más desfavorecidos, mientras que los centros concertados acaparan, por lo general, a los que proceden de las clases medias. A esta dicotomía básica, tradicional en el sistema educativo

<sup>3</sup>Me refiero al proyecto *Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe (EGSIE)*, un proyecto TSER (Targeted Socio-Economic Research) de la Dirección General XII de la Comisión Europea.

<sup>4</sup>Véanse, entre otros: San Segundo, M. J. (1998), “Igualdad de oportunidades educativas”, *Economías*, 40, pp. 82-103; Carabaña, J. (1999), *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*, Madrid, Argenteria-Visor; Rambla, X. y X. Bonal (2000), “La política educativa y la estructura social”, en: J. Adelantado (ed.), *Cambios en el Estado del Bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España*, Madrid, Icaria, pp. 285-309; Diego Sevilla (2003), “La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones”, *Revista de Educación*, 330, pp. 35-57.

español, hay que añadir la que se está generando en la misma enseñanza pública, como consecuencia, quizás espuria, del principio de autonomía de los establecimientos, entre otras causas. En general, la población inmigrante que suele ir a residir a las áreas suburbanas de las ciudades o a los barrios pobres de los pueblos grandes, se instala en los centros de peor calidad, incrementando su problemática, ya de por sí intrincada. A partir de estas y otras evidencias, cabe afirmar que la exclusión social, más que un estado final o una condición atribuible a un determinado grupo poblacional, es más bien el resultado de las interacciones, a veces imprevisibles, que se dan entre diversos actores sociales. Es, por tanto, un concepto plural y un proceso, acumulativo y multidimensional, que se produce en los diferentes ámbitos sociales, y específicamente en el de la educación, aun cuando se apliquen en él reformas abiertamente integradoras<sup>5</sup>.

Para tratar de investigar y comprender este fenómeno aparentemente contradictorio o paradójico, Thomas Popkewitz y Sverker Lindblad aluden a dos enfoques seguidos por la ciencia social y la teoría política. Estos enfoques, aunque contrarios, pueden ser epistemológica y políticamente complementarios:

- a) El enfoque de la *equidad*, típico de las teorías liberales y neomarxistas, trata la exclusión y la inclusión social como entidades diferentes, de manera que si se aplica una política de inclusión necesariamente debe verse reducida la exclusión de ciertos grupos definidos por la clase, el género, la raza o la etnicidad.
- b) El enfoque del *conocimiento*, más propio de teorías políticas posmodernas, se refiere a los sistemas de razón que usamos para construir las identidades de los distintos actores sociales o educativos, a fin de ordenarlos, clasificarlos y dividirlos. Desde esta perspectiva, la inclusión y la exclusión son caras de la misma moneda, es decir, un solo concepto continuo. Lo que importa ahora son los relatos, las narrativas de las que nos valemos para calificar o bien descalificar a los individuos y determinar así su tipo y nivel de participación social. De ese modo, elaboramos “cartografías” sociales con fronteras móviles y fabricamos comunidades imaginadas a las que se atribuyen determinadas cualidades culturales.

La combinación de estos dos enfoques puede ser extraordinariamente fértil para analizar el proceso de integración escolar de los alumnos inmigrantes, particularmente de aquellos que, como los marroquíes, son objeto de asignaciones culturales desfavorables. Desde el enfoque del conocimiento, valiéndonos de una metodología etnográfica idónea, podemos desvelar las insuficiencias de las medidas integradoras convencionales (en su mayoría de carácter estético, moral y terapéutico) y descubrir las estrategias ocultas que la cultura escolar pone en juego para establecer diferencias, incluso reconociéndolas como un valor positivo (García, Granados y Pulido, 1999).

Como escribía Michel Foucault<sup>6</sup>, “la educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas

---

<sup>5</sup>Véanse entre otros: Littlewood, P. y S. Herkommer (1999), “Identifying Social Exclusion”, en: P. Littlewood *et al.*, *Social Exclusion in Europe. Problems and Paradigms*. Ashgate, Aldershot, pp. 1-21; A. Goguel d’Allondans, A. (2003), *L’exclusion sociale. Les métamorphoses d’un concept (1960-2000)*. París, L’Esprit Économique; Luengo, J. (comp.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en educación*. Barcelona, Pomares.

<sup>6</sup>Foucault, M. (1971), *L’ordre du discours*. París, Gallimard.



sociales”. Así ha sido desde la génesis de los sistemas escolares, a pesar de las recurrentes proclamaciones de igualdad y emancipación universal. Las fórmulas con las que operaba y opera la pedagogía para establecer distinciones son bien conocidas, aunque naturalmente pueden cambiar su apariencia y tecnología. Tienen que ver con la medida psicométrica de las “capacidades naturales”, con la “arbitrariedad cultural” del currículum, con la “bienintencionada” atención a la diversidad u otras estrategias clasificatorias.

La escolarización de los inmigrantes en un sistema como el español, y más específicamente el andaluz, produce un efecto demoledor, al poner en evidencia un sistema pensado para normalizar y crear diferencias, y sin embargo, culturalmente uniformador. La multiculturalidad, como hecho social y educativo, y la innterculturalidad, como utopía pedagógica, pueden incitarnos a repensar las fuentes de la diferencia en la escuela, es decir, a desvelar, descifrar e interpretar las narrativas que construyen las diferencias en la educación. Ambas constituyen un reto difícil, pero fascinante e ineludible para la investigación pedagógica.

Descubrir y airear las debilidades del sistema actúa, desde luego, como factor de desorganización (los profesores suelen ponerlo de relieve con inquietud e indignación), pero también puede resultar un revulsivo “deconstructor”, pedagógicamente muy provechoso. A condición, claro está, de que se supere una visión asistencial y especializada, de algo que no es circunstancial sino universal y consustancial en la condición humana, como es la diversidad cultural.

La interculturalidad como principio social y pedagógico se encuentra atrapada en unas cuantas encrucijadas históricas con difícil salida. La primera es la que se refiere a la deriva actual hacia formas de mundialización que tienden a limitar la pluralidad cultural e ideológica. La segunda, paralela a la anterior, tiene que ver con el avance de los nacionalismos, que extreman el celo por la diferencia y prefieren hablar de identidad (en un sentido “esencialista”) antes que de ciudadanía. La tercera concierne a la definición misma de esta sociedad en red, como sociedad aparentemente abierta, en la que el conocimiento es supuestamente más accesible a cualquiera gracias a las tecnologías electrónicas, pero también, como sociedad-jungla regida por la competencia. ¿Qué papel podría desempeñar una escuela intercultural en estas circunstancias relativamente adversas? ¿Qué pautas debería seguir la investigación ante un fenómeno tanta abrumador como complejo?

Para empezar conviene advertir que la interculturalidad no es fundamentalmente un asunto ni normativo ni técnico o didáctico. O dicho de otro modo: es necesario interpretar e investigar la escolaridad preferentemente como un campo de prácticas culturales y relacionales. A este respecto hay que hacer notar, también de principio, que solemos utilizar ideas preconcebidas sobre la cultura que pueden ser erróneas o, al menos, insatisfactorias. Para superar ciertas visiones esquemáticas, la mayoría de origen moderno y eurocéntrico, es necesario recordar que la *complejidad*, la *difusión*, la *mutación* y la *mezcla* son componentes universales de la cultura humana. La cultura no es un hecho dado e inmutable, sino una construcción que cabe comprender, como sugería Clifford Geertz, como un proceso inacabable de intercambio de significados, de enriquecimiento semántico recíproco entre unos sujetos y otros, entre unas comunidades y otras. La educación intercultural debe promover este proceso identificando posibles fajas de intercambio, nuevas zonas de contacto (Sousa Santos, 2005), pero en condiciones de igualdad. Boaventura de Sousa rechaza las dos “zonas de contacto” en que se ha fundado la racionalidad científica moderna: una “zona epistemológica”, en la que se confrontan la ciencia y el saber ordinario, y una “zona colonial”,

que opone a colonizador y colonizado. Y propone una zona de contacto multicultural, en la que cada parte cultural va decidiendo libremente, a lo largo del tiempo, lo que expone a intercambio o somete a traducción. Es en esa zona de contacto, siempre en construcción compartida, en la que debería desarrollarse cualquier política de educación intercultural y cualquier proceso de conocimiento pedagógico que la sustente.

## REFERENCIAS

- GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. GRANADOS Y R. A. PULIDO (1999). “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia”, en: F. J. García Castaño y A. Granados (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta, pp. 15-46.
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (2008). “Inmigrazione e formazione: uno sguardo antropológico”, en: A. Gramigna y A. Ravaglia, *Etnografia della Formazione*. Roma, Anicia, pp. 229-246.
- PEREYRA, M., A. LUZÓN, M. TORRES, J. CARLOS GLEZ FARACO y D. SEVILLA (2001). “Social Inclusion and Exclusion in Spain: The Blurring Images of a Reformed Schooling”, en: S. Lindblad y T. Popkewitz, *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the Powers of Reason and the Reasons of Power*, Uppsala, Uppsala University, Department of Education, pp. 261-298.
- PEREYRA, M., J. C. GONZÁLEZ FARACO, A. LUZÓN Y M. TORRES (2008). “Social change and configurations of rhetoric: schooling and social exclusion in the last education reform of the 20<sup>th</sup> century in Spain”, en: R. Cowen y A. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Londres, Springer.
- POPKEWITZ, T. S. Y S. LINDBLAD (2005). “Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación”, en: J. Luengo (comp.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en educación*. Barcelona, Pomares, pp. 116-175.
- POPKEWITZ, T.S., S. LINDBLAD Y J. STRANDBERG (1999). *Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion*, Uppsala University, Department of Education.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*, Madrid/Bogotá, Trotta/ILSA.



# **SISTEMA MUNICIPAL DE INDICADORES EDUCATIVOS. EL CASO DE VITORIA-GASTEIZ COMO CIUDAD EDUCADORA**

**Olaia Jiménez, Luis Joaristi, Luis Lizasoain, José Francisco Lukas y Karlos Santiago,**  
*Universidad del País Vasco*

## **1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES**

### **1.1. Introducción**

En el marco del trabajo conjunto desarrollado por el Departamento Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UPV-EHU centrado en el desarrollo de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora, una de las acciones planteadas para el año 2008 ha sido el diseño y puesta en marcha de un sistema municipal de indicadores educativos.

En el documento elaborado como propuesta del proyecto de plan de trabajo para el año 2008, puede leerse lo siguiente:

“El tercer bloque de objetivos para el año 2008 está relacionado con el estudio de los **indicadores**. Pensamos que para poner en marcha cualquier acción, proyecto o programa es necesario previamente conocer con detalle la realidad social, demográfica, cultural y educativa de Vitoria-Gasteiz. Con tal fin, deberían elaborarse (o localizar los ya disponibles) diversos conjuntos de indicadores relacionados con tales aspectos.

La propuesta que aquí formulamos consiste en el diseño, creación y mantenimiento de un sistema de indicadores relevantes para el desarrollo de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora. Este sistema tendría como finalidad proporcionar información relevante sobre la ciudad en los diferentes aspectos considerados y permitiría en consecuencia el establecimiento de prioridades y la definición de objetivos y programas.

Pero tal sistema ha de incorporar además las tasas de cambio o mejora que se consideran deseables o esperables una vez puesto en marcha un programa o acción destinado a intervenir en una situación determinada. Se trata en definitiva de que el sistema de indicadores no sirva sólo como fuente de información sino que incorpore además estas tasas como parte de los criterios de evaluación del impacto de los programas (no olvidemos que ésta es sólo una parte de la evaluación y que estas tasas han de ponerse en relación con otros impactos posibles y con otros efectos no deseados).

Para cumplir tal fin, este sistema de indicadores debería contemplar series históricas que permitan conocer e identificar tendencias, e igualmente debería establecerse el nivel de desagregación óptimo de los datos (ciudad, distrito, barrio, zonas, etc.).

El grupo de trabajo constituido a tal fin debería, partiendo del mapa de recursos educativos de la ciudad, diseñar este sistema, localizar las fuentes de datos tanto municipales como extramunicipales, y sobre todo, tomar acuerdos relativos a la relevancia de los indicadores y al establecimiento de tasas de cambio o mejora.

## 1.2. Revisión de la Literatura

El campo de los indicadores educativos ha constituido un ámbito de estudio y atención reseñable tanto por académicos como por responsables políticos.

La obra de Oakes *Educational Indicators: A Guide for Policymakers* publicada en 1986 por el Center for Policy Research in Education constituye un referente clásico al respecto. De la misma autora, y más centrado en el campo específico de la evaluación de sistemas y centros escolares, tenemos el artículo publicado en 1989 en la revista *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (Vol. 11, No. 2, 181-199) titulado *What Educational Indicators? The Case for Assessing the School Context*.

Y en nuestro entorno más cercano es preciso señalar el trabajo de Alejandro Tiana publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* en 1997: *Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden*.

Normalmente los sistemas de indicadores son elaborados a niveles nacionales (o de estados en modelos federales como Estados Unidos) o de Comunidades Autónomas como en España, y normalmente con una orientación enfocada a la gestión y política del sistema o sistemas educativos. El trabajo de Blank (1993) publicado en la revista *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (Vol. 15, No. 1, 65-80) y titulado *“Developing a System of Education Indicators: Selecting, Implementing, and Reporting Indicators”* constituye un buen ejemplo de lo dicho con respecto a Estados Unidos tanto a nivel nacional como de los diferentes estados.

Estos sistemas de indicadores comprenden y abarcan las diferentes dimensiones del hecho educativo tal y como señala Morduchowicz (2006) que, en un trabajo publicado por la oficina argentina de la UNESCO, analiza las diferentes dimensiones que integran los indicadores educativos; y aunque si bien suelen ser multidimensionales, también nos encontramos con enfoques más sectoriales o especializados. Ejemplo de lo dicho lo constituyen indicadores de educación ambiental (Ventura y Benayas, 2007) o los derechos de la infancia (2005) que tienen además la peculiaridad de centrarse en el ámbito municipal.

Lo que es evidente es que estos sistemas constituyen una fuente importante de información sobre un campo determinado para un ámbito territorial concreto. El trabajo de Delgado Acosta (*Los indicadores educativos. Estado de la cuestión y uso en geografía*) publicado en 2002 en la Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona (Vol. VII, nº 354.), analiza esta cuestión dentro del contexto general de la geografía humana y social.

Como acabamos de ver la cuestión territorial es central en este campo. Habitualmente los sistemas de indicadores se elaboran a nivel autonómico, nacional-estatal o internacional. Sin embargo, al igual que en otros ámbitos de la administración, empieza a ser habitual encontrar este tipo de información estadística a nivel municipal.

### 1.3. Sistemas Municipales

Como ejemplo de este tipo de indicadores, acabamos de citar los trabajos de Ventura y Benayas (2007) sobre indicadores de educación ambiental a nivel municipal en el contexto general de indicadores de sostenibilidad.

Otro ejemplo similar lo encontramos en el informe titulado “Indicadores municipales de aplicación de la convención sobre los Derechos del Niño” elaborado en 2005 por UNICEF-Iundia (España) dentro del programa de Ciudades Amigas de la Infancia ([www.unicef.es](http://www.unicef.es); [www.unam.es/iundia](http://www.unam.es/iundia); [www.ciudadesamigas.org](http://www.ciudadesamigas.org)).

Estos trabajos constituyen buenos ejemplos de estudios de indicadores a nivel municipal en el campo de la educación, pero no en el de la educación formal o reglada.

Junto con estos ejemplos concretos y parciales, nos encontramos con que el ámbito local y municipal es foco de importante atención en lo relativo a las estadísticas y los indicadores.

En la Comunidad Autónoma Vasca un excelente ejemplo de lo dicho lo constituye el sistema municipal de indicadores Udalmap, que es un sistema de indicadores a nivel municipal desarrollado por Eustat y el Departamento de Hacienda y Administración Pública del Gobierno Vasco, compuesto por 144 indicadores para los 251 municipios de la CAV en ámbitos como la economía, la competitividad, la cohesión social, la calidad de vida y el medio ambiente.

(Fuente: [http://www.ogasun.ejgv.euskadi.net/r51-udalmap/es/contenidos/informacion/udalmap/es\\_udalmap/udalmap.html](http://www.ogasun.ejgv.euskadi.net/r51-udalmap/es/contenidos/informacion/udalmap/es_udalmap/udalmap.html))

A toda esta tendencia no es ajeno el propio ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz pues, a través de su *Gabinete de Estudios y Estadísticas*, elabora y distribuye información estadística sobre la ciudad. En el documento elaborado por dicho gabinete titulado “Un Sistema de Indicadores Urbanos” nos encontramos con la definición de las líneas estratégicas y con algo que, en el contexto de este trabajo, nos parece muy reseñable.

En todos los sistemas que hasta ahora hemos considerado, el nivel de agregación-desagregación de la información puede ir desde el estatal hasta el municipal o local, pasando por el autonómico. Pero no encontramos niveles inferiores al local. Esto es normal pues las comparaciones se establecen y las diferencias se estudian entre países, comunidades

autónomas o, en su caso, municipios. Por el contrario, aquí nos encontramos con que para algunos indicadores *el barrio es la unidad de estudio*, como por ejemplo, tasas de inmigración, envejecimiento, vivienda, etc.

Y decimos que nos parece muy importante porque permite un estudio diferencial a un nivel muy cercano a la realidad cotidiana del ciudadano. Si examinamos las funciones y finalidades de estos sistemas de indicadores podemos contextualizar mejor esta última aseveración.

En el documento de la Federación Canaria de Municipios sobre indicadores municipales leemos en su primera página que las funciones y fines de los indicadores son:

- “Permiten medir cambios en esa condición o situación a través del tiempo.
- Facilitan mirar de cerca los resultados de iniciativas o acciones.
- Son instrumentos muy importantes para evaluar y dar surgimiento al proceso de desarrollo.
- Son instrumentos valiosos para orientarnos de cómo se pueden alcanzar mejores resultados en proyectos de desarrollo.”

(Fuente: Indicadores municipales Canarias)

Líneas similares apunta el sistema Udalmap y el propio Gabinete de Estudios y Estadísticas del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. En la web de Udalmap (ver su dirección *supra*) leemos que su finalidad es:

- “**Conocer** mejor la realidad en los municipios de la C.A. de Euskadi.
- La **detección** y el conocimiento de las zonas desfavorecidas y/o deficitarias en equipamientos e infraestructuras.
- Desarrollar un sistema que permita la **valoración y evaluación** de políticas públicas, orientadas a facilitar la toma de decisiones en múltiples ámbitos relacionados con el crecimiento y el desarrollo local y regional.
- Identificar grupos de **problemas** asociados al término municipal
- Difundir la información obtenida como un **servicio** a la sociedad en general.”

Y por último, basándose en el documento de 1997 elaborado por la OCDE, “Mieux comprendre nos villes. Le rôle des indicateurs urbains”, en parecidos términos se expresa el Gabinete de Estudios y Estadísticas del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz al apuntar las funciones y finalidad de los indicadores urbanos:

- “Representan las condiciones y los procesos urbanos complejos de una manera simplificada para sensibilizar al público de los problemas existentes,
- Facilitan el estudio científico de los componentes urbanos y particularmente ayudan a comprender mejor los hechos actuales y sus relaciones,
- Permite comparaciones nacionales e internacionales entre ciudades y entre las partes internas de la ciudad,
- Sirven de fuentes de información para las decisiones que deben de tomar los responsables, tanto en el sector público como en el sector privado,
- Dar cuenta de la actividad interna y externa de las los actores públicos y privados,
- Facilitan la participación de los habitantes, en particular de los movimientos ciudadanos,
- Ayudan a identificar y diagnosticar las tendencias recientes que se manifiestan dentro de las ciudades,

- Facilitan la definición y el seguimiento de las nuevas políticas urbanas,
- Ayudan a anticipar lo que va a pasar dentro de la ciudad y a elaborar políticas prospectivas.
- Promueven la comprensión de los objetivos perseguidos en la realización de las políticas”.

## **2. DATOS DISPONIBLES Y SU PROCESAMIENTO**

### **2.1. Primeros datos disponibles**

Los primeros datos recibidos desde el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz conformaban un archivo Excel con información numérica de variables importantes relativas a la educación reglada. Tales datos provienen del Sistema de Información del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. El contenido de los mismos es el siguiente:

- Directorio de los centros de Vitoria-Gasteiz con código postal y titularidad de los mismos.
- Relación de niveles:
  - Educación infantil primer ciclo
  - Educación infantil segundo ciclo
  - Educación primaria
  - ESO
  - Bachillerato
  - Formación profesional grado medio
  - Formación profesional grado superior
  - Educación especial enseñanzas iniciales
  - Educación especial ESO
  - Aprendizaje de tareas
- Para cada centro, nivel y modelo, el número de grupos y estudiantes diferenciando por género.
- Para cada nivel el número de estudiantes por años de edad diferenciando por sexo.
- Número de estudiantes y tipología de necesidades educativas especiales.
- Número de ordenadores por centro.
- Número de docentes por centro.
- Número de alumnos extranjeros por género, centro, nivel y país de origen.

Se trata, como vemos de datos relativos a la escolarización y todos ellos centrados en el curso 2007-2008.

Las principales limitaciones de los mismos son, a nuestro juicio, las siguientes:

- No permite el estudio de la evolución o las tendencias pues sólo se dispone de datos de un curso.
- La unidad es el centro escolar pero no se dispone de la desagregación de la ciudad por barrios o distritos.
- Son indicadores de escolarización del sistema formal. Se carece de información sobre la educación informal o no formal.



- No hay indicadores de proceso o resultados.
- La edad de los estudiantes está por niveles y no por cursos por lo que ni siquiera se pueden calcular indicadores del tipo de la idoneidad, por ejemplo.

## 2.2. Primeros análisis

Con estos datos realizamos una primera aproximación a lo que pudiera ser el análisis de estos datos como parte del *sistema municipal de indicadores*.

A este respecto se tomaron las siguientes decisiones y se realizaron las siguientes acciones:

- Restringir a los 5 niveles: Infantil 1 y 2, Primaria, ESO, bachillerato
- Recategorización de países de estudiantes extranjeros por grandes áreas
- Agrupación de datos por centros (extranjeros, ordenadores, etc.)
- Paso de la información a SPSS para su procesamiento estadístico
- Cálculo de ratios diversas en Excel

La información resumida por centros y distritos postales contiene algunas ratios y proporciones calculadas en función de los datos disponibles:

- Ratio profesor/alumno
- Ratio alumno/grupo
- Ratio alumno/ordenador
- Proporción de alumnos extranjeros

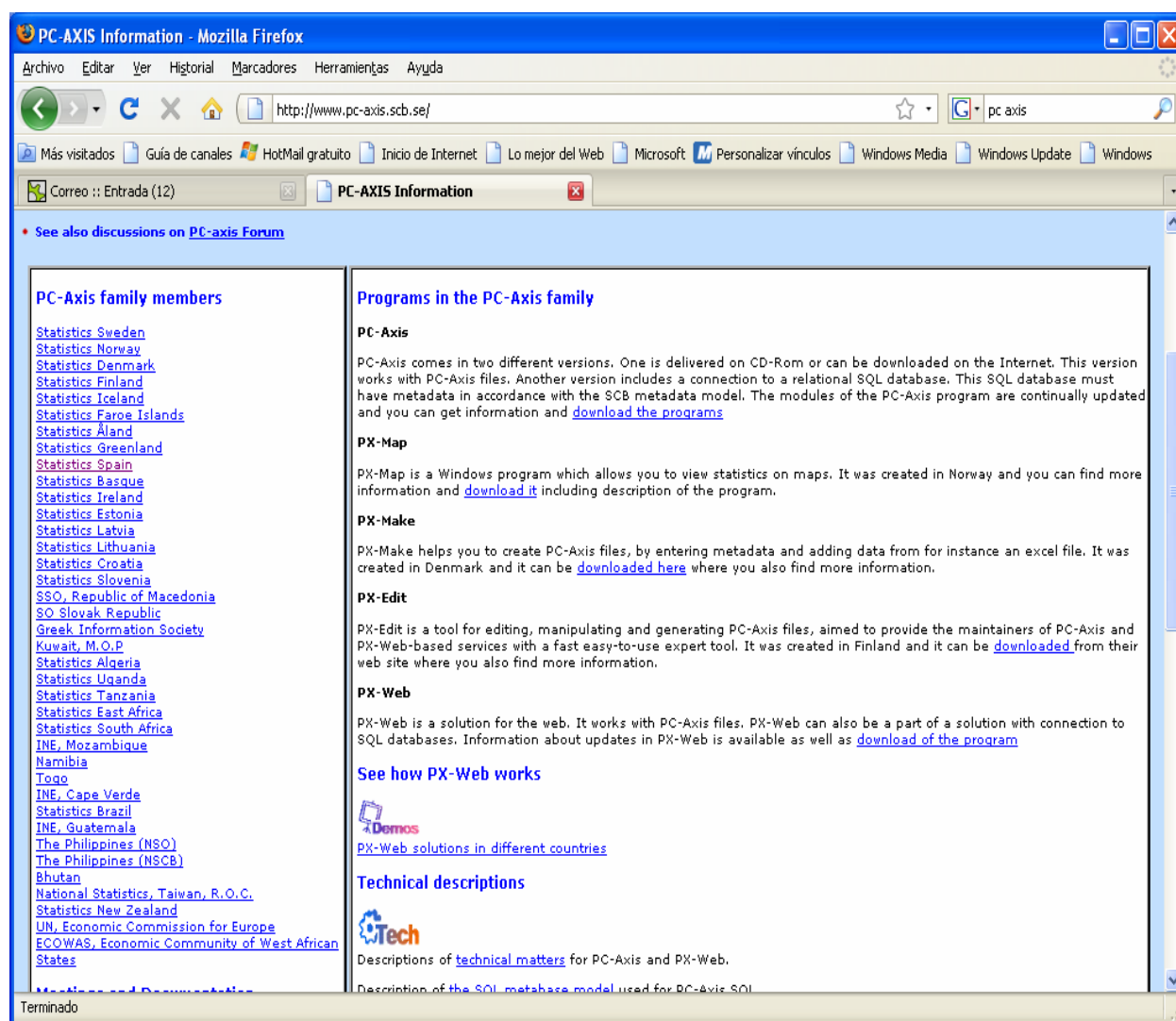
Estos indicadores se han calculado tanto por centros como por distritos. En el caso de los distritos se incluyen no sólo las ratios intra-distrito (por ejemplo número de alumnos extranjeros del distrito dividido entre el número total de alumnos del distrito), sino también las proporciones relativas al conjunto de la ciudad (total de alumnos extranjeros del distrito dividido entre el total de alumnos extranjeros de la ciudad).

## 2.3. Indicadores Municipales en PC-AXIS

Una vez realizados estos análisis preliminares se procedió a trasladar toda esta información a formato PC-Axis. Axis es el software más empleado en la elaboración, almacenamiento y difusión de datos estadísticos oficiales. Ha sido elaborado por institutos oficiales de estadística de los países escandinavos y cuenta con la ventaja adicional de que es de libre distribución.

A continuación se muestra la pantalla inicial de todos los países que emplean este sistema y de todos los programas y módulos que componen la serie Axis.

(Fuente: <http://www.pc-axis.scb.se/>)



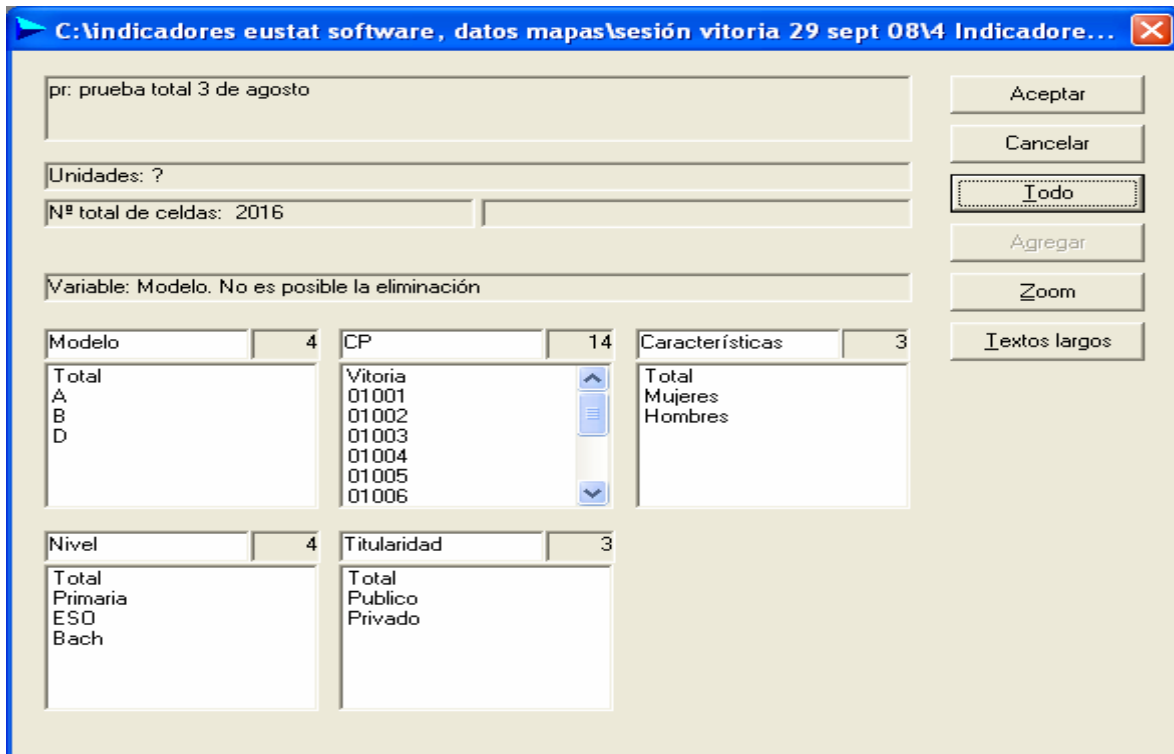
Básicamente, este programa permite presentar la información estadística tanto en forma tabular como en forma de mapas, de forma que el usuario puede parametrizar y seleccionar las variables y valores que le interesen.

Con el objetivo de preparar una aplicación piloto de la información disponible (limitada a tres niveles educativos), procedimos a realizar las operaciones informáticas necesarias que básicamente fueron:

- Descarga y puesta en marcha del programa principal
- Descarga y puesta en marcha de los subprogramas de edición y conversión de formatos
- Diseño de la estructura de los datos (modelo típico de un fichero Axis):
  - Una variable territorial
  - Una variable temporal (no disponible)
  - Variables categoriales de segmentación
    - Modelo, titularidad, nivel, etc.
  - Una variable con los indicadores numéricos
    - Ratios, totales, etc.
- Preparación de datos

- Paso de Excel → Access → Axis

El producto final es un fichero de datos en este formato. Si se ejecuta el programa y se carga dicho archivo, la apariencia de la ventana inicial es la siguiente:



Como vemos, se dispone de 3 variables de segmentación (modelo lingüístico, nivel educativo y titularidad), de una variable territorial (los códigos postales) y de una serie de características (en este caso el total de estudiantes por género).

Si se seleccionan todas las variables y modelos, la tabla que se obtiene es la siguiente:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	prueba total 3 de agosto por Modelo, CP, Características, Nivel y															
2	Titularidad															
3	Total													Mujeres		
4	Total			Primaria			ESO			Bach				Total		
5	Total	Publico	Privado	Total	Publico	Privado	Total	Publico	Privado	Total	Publico	Privado	Total	Publico	Privado	
6	Total															
7	Vitoria	22881	10554	12327	11520	5826	5694	7639	2815	4824	3722	1913	1809	11345	5141	620
8	01001	909	78	831	78	78	0	559	0	559	272	0	272	395	32	36
9	01002	1764	1764	0	1245	1245	0	432	432	0	87	87	0	886	886	
10	01003	902	385	517	683	385	298	219	0	219	0	0	0	431	195	23
11	01004	797	797	0	104	104	0	520	520	0	173	173	0	387	387	
12	01005	895	0	895	457	0	457	282	0	282	156	0	156	517	0	51
13	01006	2323	1268	1055	536	391	145	708	113	595	1079	764	315	1143	608	53
14	01007	3793	488	3305	2131	269	1862	1126	0	1126	536	219	317	1851	219	163
15	01008	3327	595	2732	1958	595	1363	963	0	963	406	0	406	1701	285	141
16	01009	2408	1459	949	1096	643	453	922	578	344	390	238	152	1161	722	43
17	01010	2002	1761	241	1185	1042	143	640	542	98	177	177	0	987	865	12
18	01011	1342	711	631	1042	711	331	212	0	212	88	0	88	635	337	25
19	01012	1174	632	542	558	303	255	369	185	184	247	144	103	620	298	32

## BIBLIOGRAFÍA

BLANK, R.K. (1993). "Developing a System of Education Indicators: Selecting, Implementing, and Reporting Indicators". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 15, No. 1, 65-80.

BOTTANI, N. Y TUJNMAN, A. (1994). "International Educational Indicators: framework, development and Interpretation". En: *Making Education Count. Developing and using international indicators*. CIRE. OECD, Paris.

BRYK, A. Y HERMANSON, K. (1994). "Observations on the Structure, Interpretation and Use of Education Indicator Systems". En: *Making Education Count. Developing and using international indicators*. CIRE. OECD, Paris.

CERI-INES (1991). *An International Handbook of Educational Indicators*. Paris. OCDE.

COMISIÓN EUROPEA (1999). *Selection and use of indicators for monitoring and evaluation. Evaluating socio-economic programmes*, Vol. 2. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.

De la Orden, A (2007). "Evaluación de la Calidad de la Educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores". En: INEE, *Memoria del Seminario Internacional de Indicadores Educativos. Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de sistemas de indicadores educativos*. México.

DELGADO ACOSTA, M<sup>a</sup> C. (2002). "Los indicadores educativos. Estado de la cuestión y uso en geografía". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona*. Vol. VII, n<sup>o</sup> 354.

FITZ-GIBBON, C. Y S. KOCHAN (2000). "School Effectiveness and Educational Indicators". En: Teddlie, Ch. y D. Reynolds (Eds). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.

GARCÍA VENTURA, D. Y BENAYAS, J. (2007). "Indicadores de educación ambiental en municipios: diseño y relaciones con otros indicadores de sostenibilidad". Extracto de la

- comunicación presentada en la *I International Conference on Sustainability Measurement and Modelling*. ICSMM 06. Terrassa (Barcelona), 16-17 de Noviembre de 2006
- IUNDIA. UNICEF (2005). *Indicadores municipales de aplicación de la convención sobre los derechos del niño*. UNICEF. Madrid.
- MORDUCHOWICZ, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. UNESCO. Buenos Aires.
- NUTTALL, D. (1994). "Choosing Indicators". En: *Making Education Count. Developing and using international indicators*. CIRE. OECD, Paris.
- OAKES, J. (1989). "What Educational Indicators? The Case for Assessing the School Context". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 11, No. 2, 181-199.
- OAKES, J. (1986). *Educational Indicators: A Guide for Policymakers*. New Brunswick Center for Policy Research in Education, Rutgers University; The Rand Corporation; University of Wisconsin-Madison.
- TIANA, A. (1997). "Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 256, pp 53-68.
- WYATT, T. (1994). "Education Indicators: A Review of the Literature". En: *Making Education Count. Developing and using international indicators*. CIRE. OECD, Paris.



# **IDENTIFICACION DE INDICADORES DE DESARROLLO ENDÓGENO EN COMUNIDADES CAMPESINAS A TRAVES DE UN ENFOQUE ATRIBUCIONAL**

**Bertha Lucia Martínez Mahr, *Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Chihuahua***

## **1. ANTECEDENTES**

Es evidente que la mayoría de los proyectos de desarrollo comunitario surgen de la inquietud de los investigadores, del mismo Estado a través de instancias gubernamentales y del interés de algunas organizaciones por lograr mejores condiciones de vida para las personas a quienes estarán dirigidos tales proyectos. Sin embargo, y a pesar de que estas iniciativas son cada vez más incluyentes, en pocas ocasiones se toma en cuenta la percepción de las personas bajo estudio. Un tema por demás sugerente es el penetrar en las percepciones personales identificando factores que la misma comunidad podría considerar relevantes para alcanzar el desarrollo que ellos mismos se plantean como necesario. La creciente preocupación por incorporar a comunidades marginadas a los esquemas de desarrollo propios de sociedades capitalistas permite que pasen inadvertidos aspectos importantes que subyacen en las personas que conforman dichas comunidades.

Los modelos y proyectos de desarrollo nacional en el pasado han sido diseñados con una visión macroeconómica y, en general, muestran un carácter asistencial. Los programas PROGRESA Y PROCAMPO son una muestra de ello. PROGRESA es un programa que atiende particularmente tres aspectos del desarrollo: educación, alimentación y salud. Sin embargo, evidencia una falta de adecuación hacia las necesidades y costumbres reales de la población a la cual atiende. Por otro lado, PROCAMPO tiene como misión “canalizar apoyos y servicios que el gobierno federal otorga a los productores y a la comercialización agropecuaria para la

instrumentación de políticas sectoriales” PROGRESA (2000) con la finalidad de incrementar la productividad del campesino y con ello alcanzar el desarrollo y modernización del campo, participando activamente en la definición de las políticas sectoriales en materia de apoyos y servicios a la producción y comercialización.

Lamentablemente, a pesar de las buenas intenciones de quienes participan activamente en la toma de decisiones y en el diseño y puesta en práctica de dichos programas, nuestro país tiene una larga historia de fracasos. Aparentemente, se evidencia la falta de capacidad para hacer llegar los recursos y los beneficios de dichos programas a la gente mas necesitada de ellos. Y cuando hablamos de “inadecuación” en un párrafo anterior, nos referimos a aspectos tan simples como incluir en la despensa de PROGRESA productos que indígenas y campesinos muchas veces prefieren tirar o alimentar con ellos a sus animales porque no forman parte de su dieta. Alimentos como leche en polvo y papillas nutritivas por mencionar ejemplos.

Desafortunadamente, el desarrollo se sigue evaluando con parámetros propios del modelo imperante. Así, por ejemplo, el denominado núcleo irreductible de necesidades básicas universales, a través del cual se mide la calidad de vida, ubica al sujeto dentro de la categoría de pobreza absoluta cuando dichas necesidades no son satisfechas, teniendo como norma el estilo de vida urbano imperante en las sociedades industriales. Esta generalización de los indicadores de medición se sustenta en un enfoque de generalidad del ser humano vinculado a procesos cada vez más evidentes de la globalización mundial. Así, tanto las necesidades como los satisfactores humanos, recorren un proceso hacia la homogeneización en sus características generales. Sin embargo, se debe tener presente que este proceso está matizado de forma determinante por componentes subjetivos, que expresan contenidos culturales específicos. De manera que sin dejar de lado la necesaria identificación de índices de desarrollo expresados en indicadores económicos y sociales en sí limitados, se tendrá que rebasar éstos e incorporar elementos de carácter cultural y su diversidad étnica.

Ya no es momento de hablar de si nos apegamos o no a un modelo de desarrollo específico sin antes abordar los alcances de una vida digna de nuestras comunidades marginadas que parte del respeto y del reconocimiento de la diversidad en todo sentido y de la construcción de una verdadera democracia entendida como forma de vida, y no únicamente como elección “libre” de nuestros dirigentes en el plano político. Buscar la participación activa de los miembros de las comunidades que buscan un desarrollo a la “medida” que parta de la propia percepción de los sujetos sobre lo que es deseable o bueno para ellos. Se requiere reconocer individuos capaces de asimilar su historia, a la vez que construyen su propio destino. De tal manera, que los proyectos de desarrollo comunitario deben considerar la capacidad de pensar, analizar, crear, de manifestarse en la libertad y en la autorrealización y para ello se requieren condiciones sociales diferentes a las actuales.

Por tanto, se considera que un programa de desarrollo para elevar la calidad de vida de los adultos ha de ser el resultado de una sistematización de los conocimientos, habilidades y destrezas que el adulto percibe como necesarias tanto para lograr su crecimiento interno como para mejorar sus posibilidades para alcanzar nuevas oportunidades en el mundo cultural y de trabajo que, en su conjunto, contribuyen a mejorar su calidad de vida. Se reconoce, entonces por un lado, la capacidad del adulto para definir sus propósitos y, por otro lado, la capacidad de la educación para sistematizar los medios para que el adulto logre sus propósitos.



La identificación y el planteamiento del problema se fundamentan en que los programas de desarrollo se evalúan desde un enfoque exógeno el cual no corresponde a la cosmovisión de los campesinos. Son pocos los programas de desarrollo que incorporan dentro del diseño de la estrategia la percepción de los sujetos sociales sobre su entorno así como las expectativas de éstos hacia el desarrollo. El presente proyecto tiene como principal aportación identificar el enfoque endógeno en comunidades campesinas.

## **2. METODOLOGÍA**

Dado el propósito del presente estudio, el cual está enfocado a la determinación de componentes relacionados al desarrollo comunitario endógeno con la finalidad de identificar indicadores, usamos un enfoque metodológico mixto (investigación cualitativa y cuantitativa). Esta visión metodológica nos permitió en primera instancia sondear la percepción de los individuos acerca del desarrollo en su comunidad a través de entrevistas abiertas. A partir de este primer acercamiento estuvimos en condición de identificar los aspectos importantes para alcanzar el desarrollo en la entidad desde la percepción particular de los integrantes de la comunidad.

Esta consulta cualitativa inicial tiene como objetivo la construcción de indicadores provenientes de los sujetos de estudio, en otras palabras observar a los participantes en su campo natural de acción e interactuar con ellos en su propio idioma (Gall, Gall y Borg. 2003: 438), para identificar constructos dentro de los datos descriptivos. Bajo este esquema de investigación cualitativa, el estudio descriptivo será la herramienta estratégica de diagnóstico que determinará; no los niveles de desarrollo de la comunidad, sino la capacidad de elección de las personas dentro de procesos de desarrollo endógeno como actividad constante (Delgado 2006: 5).

Para visualizar la importancia de este sistema metodológico, cabe mencionar que el esquema tradicional de detección establece en palabras de Prada, Actis y Pereda (1997:11) una relación asimétrica en la que los responsables diseñan los servicios, profesionales y voluntarios los aplican y los usuarios los consumen desde una posición dependiente. Por el contrario, un enfoque de participación posibilita la comprensión de la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez. Los mismos autores refieren que este nuevo enfoque supone no limitar el análisis o las posibilidades de detección y acción en ningún sentido invitando a los participantes a que construyan su propio conocimiento.

## **3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los procesos que siguen las personas para interpretar su medio son extremadamente complejos. De tal modo, que la manera en que las personas explican una misma realidad puede presentar diferencias significativas aun entre aquellos que forman parte de un mismo entorno. El propósito fundamental de esta investigación fue la de adentrarse, en la medida de lo posible, a la interpretación que campesinos de cuatro comunidades en Atzizihuacán, Puebla hacen sobre los procesos de desarrollo propios de su región. Intentando a través de la recolección de datos, determinar que tan capaces se visualizan a ellos mismos como promotores de procesos de desarrollo endógeno en sus comunidades. Algunos de los resultados encontrados son muy

interesantes. Debido a la profundidad del análisis realizado, representaría una dificultad seria intentar incluir en este apartado las conclusiones para cada uno de los resultados de manera que enfatizaremos solo aquéllos que se han considerado mas significativos manejando resultados globales por cada indicador.

Partimos del hecho de que contamos con un instrumento muy aceptable con base al análisis de confiabilidad Split and Half a través del cual obtuvimos un coeficiente de .69, lo cual permite presentar conclusiones muy pertinentes para cada uno de los siete indicadores que conforman el instrumento. Como se mencionó en el apartado de Metodología, la encuesta que se aplicó a los campesinos fue diseñada con reactivos basados en una escala tipo likert seguida de un reactivo que permite respuestas abiertas. De tal manera que las respuestas cualitativas aclaran y confirman lo encontrado en el análisis cuantitativo. Pero quizás lo más relevante de este análisis es que nos permite penetrar en la dinámica social de estas comunidades ofreciendo una perspectiva amplia sobre la percepción personal de los campesinos sobre su entorno, sus sentimientos y expectativas acerca de los procesos de desarrollo propios de su comunidad. El análisis se hizo por separado en relación a género para determinar posibles diferencias entre hombres y mujeres. Aspecto que también es importante enfatizar pues dichas diferencias se hacen evidentes solo a través del análisis de las respuestas cualitativas a pesar de que las pruebas estadísticas no encontraron ninguna diferencia significativa en los puntajes de la escala planteada. El diseño del instrumento obedece a siete indicadores de desarrollo identificados, a través de las entrevistas exploratorias, como prioritarios de la región:

- Grado de Pobreza
- Dinámica Demográfica y Sostenibilidad
- Participación y Organización Ciudadana
- Entorno/ Medio Ambiente
- Fomento de la Educación, la Capacitación y la Toma de Conciencia
- Protección y Fomento a la Salud Humana
- Apoyos al Campo

En los reactivos del 30 al 34 no se utilizó la escala de likert. En lugar de ello, se pensó en una serie de preguntas abiertas que nos ofrecieran la posibilidad de identificar los siguientes elementos: algunos indicadores de desarrollo que se hubieran pasado por alto en la fase exploratoria y que, por lo tanto, no fueron incorporados en el instrumento; algunas estrategias de desarrollo que han sido identificadas por los campesinos; como perciben ellos y como miden el desarrollo propio de sus comunidades y, por último la capacidad de los campesinos para identificar indicadores de progreso en su entorno. Las respuestas que obtuvimos nos permitieron penetrar en la percepción personal de los campesinos y hacer un análisis de las atribuciones de ellos hacia los procesos de desarrollo propios de sus comunidades.

El primer reactivo de este bloque plantea lo siguiente: Piense un momento en su comunidad: ¿qué lo hace sentirse orgulloso de su comunidad? Las repuestas muestran a personas orgullosas de su condición de campesinos, de su entorno, de su gente, de su capacidad para luchar en medio de la adversidad y persistir a pesar de las condiciones; dejando al descubierto una serie de valores propios de comunidades mexicanas en donde la familia, las relaciones pacíficas y armónicas entre los miembros de una sociedad son altamente apreciados. Nos presenta el perfil de personas con un sentido amplio de compromiso y disciplina al hacer alusión al orgullo que

sienten ante el empeño de su gente que continua sembrando sus tierras a pesar de la poca o nula utilidad que le reporta esta actividad. Muestra gente hospitalaria, honesta y trabajadora.

El siguiente reactivo: ¿Qué es lo que más le gusta de su comunidad? Obtuvo las respuestas: la gente porque es respetuosa con sus autoridades eclesiásticas y en lo político es gente de paz y le gusta colaborar para el desarrollo, pero sí hace falta la participación o la aplicación de los recursos federales sea de manera transparente y honesta, por parte de las autoridades porque esto hará que la comunidad se motive más. La comprensión de mis vecinos y la colaboración y lo tranquilos que son, el empeño de la gente en el trabajo del campo y que son honestos. La ubicación de mi comunidad, su trazo de calles, su clima, los pastos que se siembran, la libertad y las fiestas que se celebran. Los campos, la clínica y las calles con cemento, la amabilidad de la gente, la organización el ambiente pacífico, lo verde en el tiempo de lluvias, los templos, algunas calles que están arregladas por la gente del pueblo, las iglesias que ya están más modernas, las personas son respetuosas y muy buenas, la gente que se esfuerza en mejorar el pueblo, que existen escuelas para que los niños y jóvenes tengan educación y puedan salir adelante. Lo que más me gusta es que casi ya no tenemos que salir a buscar cosas ya que casi todo lo encontramos aquí. No se pierden las tradiciones y costumbres. El desarrollo que ha tenido en cuanto al comercio.

Las siguiente pregunta ¿Qué recomendaciones puede hacer para que la comunidad progrese? Nos indica que tanto para los hombres como para las mujeres la unidad y participación son los dos ingredientes primordiales para alcanzar el desarrollo esperado. Un aspecto que es ampliamente mencionado es la necesidad de salvar la brecha que ha dejado en las comunidades la división ocasionada por los partidos políticos, los apoyos para el campo y la capacitación y orientación por parte de personas que conozcan las necesidades reales de cada comunidad y que sientan interés por el progreso de la comunidad. La organización con fines de cooperación y generación de fuentes de trabajo es otro aspecto que debe destacarse de los resultados obtenidos.

A la pregunta ¿Cómo cree usted que podríamos medir el desarrollo en su comunidad? la mayoría de los encuestados estuvo de acuerdo en que una manera de medir el desarrollo en su comunidad es “comparando lo que se tenía años atrás (algunos mencionaron 10 y otros 20 años como referencia) con lo que se tiene ahora: medios de comunicación, nivel de mortalidad y natalidad, ingresos de los habitantes, fuentes de trabajo, producción de granos, ganado, construcción de sus viviendas, servicios públicos en general, mejores escuelas y gente con mas educación.

Finalmente, se incluyó un último reactivo con escala de likert con el propósito de identificar posibles estados depresivos en los habitantes de estas cuatro comunidades. Complementando la escala con la pregunta “¿porque crees que esto es así?” en un intento por encontrar las atribuciones que los sujetos hacen sobre su estado de ánimo. Los resultados fueron sorprendentes pues si sumamos los porcentajes de las respuestas obtenidas a través de las tres últimas opciones de la escala – “a veces”, “casi siempre” y “siempre”- las cuales reflejan en mayor o menor medida cierto grado de tristeza, desamparo o depresión obtenemos un porcentaje de 95.8% contra un 4.2 % que dijo nunca sentirse deprimido y no hubo ningún caso para “casi nunca”. Pero el análisis de las respuestas cualitativas pinta un panorama aun más desolador. Tan solo el 11.11% de los hombres respondió que no sabe si alguna vez se ha sentido así, por lo cual

no dio ninguna respuesta. El resto, el 91.66% dijo haber experimentado este sentimiento en menor o mayor grado por las siguientes razones:

- Siempre porque nadie se interesa por nosotros; porque el gobierno por un lado ayuda y por el otro jode; porque pienso que los problemas nunca tendrán solución porque la población se ha venido desarrollando de manera muy lenta; porque vemos claramente que los gobernantes estatales y municipales tienen poco interés en aplicar los recursos de manera honesta y esto me preocupa porque solo ven su bienestar personal; porque no se como resolver el problema de la contaminación del agua del río; porque se ha solicitado a las dependencias superiores y siempre quedamos desamparados a nuestras peticiones e inquietudes; porque lo que se propone no se logra; por sentir impotencia de no poder ayudar a la comunidad para mejorar su calidad de vida. Por ver que el gobierno no da preferencias a las comunidades mas necesitadas; porque la gente no agradece lo que un presidente hace o lo que cualquier luchador social hace no lo reconocen; por la división de partidos; porque no hay cooperación.

El 11.11% de las mujeres dijo que es feliz contra el 91.66% dijo que se ha sentido así por:

- Porque a veces el mando de la presidencia queda en manos de gente que no le gusta trabajar para la comunidad; porque no hay quien nos ayude en nuestras necesidades; la gente te critica cuando intentas mejorar la comunidad, te discrimina por ser mujer, los representantes que están en el gobierno no tienen la ética para tratar con gente poco preparada o con campesinos; por algunos trabajos que por falta de dinero no se pueden hacer; porque a veces lo ignoran a uno; porque la gente no se une para trabajar y con unas pocas personas no se puede, es necesaria la unidad; hay gente negativa que no apoya el desarrollo; porque sentimos las necesidades que hacen falta y esperamos que se lleguen a realizar.

Para concluir, se cree pertinente enfatizar que una de las inquietudes de esta investigación fue el determinar diferencias entre los indicadores de desarrollo que manejan las sociedades hegemónicas y los indicadores propios de sociedades campesinas marginadas. Sin embargo, estas diferencias no existen ya sea como resultado del impacto de la globalización o bien por la migración que permean estilos de vida con características muy particulares. Si bien, pudimos determinar a cuales indicadores de desarrollo le dan mayor importancia: trabajo, educación, salud, caminos, comunicaciones y transporte; no identificamos nuevos. Por otro lado, la mayoría de las atribuciones hechas por los campesinos muestran un lugar de control externo tal como esperábamos que sucediera. Lo anterior explica en parte los estados de desesperanza que se evidencian en las respuestas del último reactivo. Recordemos que los estados de “Indefinición aprendida” pueden revertirse pues todo lo que es aprendido es susceptible de desaprenderse.

Finalmente, entendemos que la utilidad de esta investigación esta en función a la información que los campesinos proporcionaron en el sentido de cuales son los requerimientos mínimos para alcanzar el desarrollo como comunidad. Es ahí donde, autoridades, investigadores, trabajadores sociales, etc., debemos volver la mirada uniendo esfuerzos para garantizar que estos reclamos no queden desatendidos. Este primer acercamiento ha resultado un ejercicio enriquecedor en más de un sentido, nos ha permitido la posibilidad de atisbar al interior de

comunidades marginadas sumergiéndonos brevemente en una aventura hacia el descubrimiento del sentir de campesinos que viven su día a día desde una perspectiva única. Nos ha permitido ver a los seres humanos detrás de las estadísticas, de esos números que los catalogan como “comunidades de alta marginación”, para develar a las personas, a los individuos que construyen ejemplos sorprendentes de supervivencia diaria, de lucha, de entrega y esperanza en un futuro mejor para ellos y las generaciones venideras.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ADATO, M., D. COADY, AND M. RUEL. (2000). Final Report: An Operations Evaluation of PROGRESA from the Perspective of Beneficiaries, Promotoras, School Directors, and Health Staff. August. International Food Policy Research Institute, Washington, D.C.
- BOLTVINIK, JULIO (1996), "Poverty in Latin América: A critical analysis of three studies", International Social Science Journal, núm. 148, pp. 245-260.
- BRUNER, JEROME(2003) “Realidad Mental y Mundos posibles”. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- GALL MEREDITH, BORG WALTER Y GALL JOYCE. Educational Research. An Introduction. Sixth ed. Longman Publishers. USA. (1996, pag. 249)
- KOTTAK, PHILLIP CONRAD (2003) Anthropology: The exploration of Human Diversity. Ed. Mac Graw Hill.

# **LA PROFESIÓN DOCENTE EN ENTORNOS DE DIVERSIDAD: UN ESTUDIO CON UN ENFOQUE EN LA VIDA ADULTA Y EN EL CUIDADO DE SI MISMO**

**Rosa Marco Corriente, *Universidad de Huelva***

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este trabajo de investigación hemos pretendido conocer y comprender el cuanto están implicados recíprocamente, el hecho de ejercer la profesión de profesor y profesora en entornos de diversidad con los papeles que se asumen en la vida adulta y con el cuidado de uno mismo. Esta última, una competencia, que como hemos visto, es determinante en la forma como el profesorado que estudiamos, profesores y profesoras de educación especial, desarrollan su labor y sus relaciones sociales en distintas dimensiones de su vida personal y profesional.

Las cuestiones de investigaciones efectuadas, pretenden, con base en el marco teórico de referencia, conducir a la recepción de elementos de carácter exploratorio y que nos puedan aportar contribuciones pertinentes para la investigación/intervención en la sociedad multicultural, sobretodo, en el área del desarrollo del profesorado, por la vía del bien-estar y de situaciones que promuevan la satisfacción, como condiciones esenciales para la labor profesional en entornos de diversidad.

Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa, en el que se utiliza la fenomenología como tentativa de comprender el mundo conceptual de cada sujeto y la forma como estos construyen los significados para explicar los acontecimientos de sus vidas cotidianas. Se recurre, de esta forma, a un modelo de investigación biográfico narrativo, de carácter exploratorio, que utilizó las entrevistas semi-estructuradas y que se presenta como un estudio de caso, con 5 protagonistas, 4 profesoras y 1 profesor de educación especial, pues, posibilita el estudio de situaciones reales y los respectivos procesos interactivos en curso.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Naturaleza del estudio**

Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, por lo que se pretende enfatizar la descripción, la inducción, la teoría fundamentada y el estudio de las percepciones personales (Bogdan & Biklen, 1994).

Este estudio asentó en un paradigma interpretativo y se basa en posiciones fenomenológicas interpretativas, asumiendo una importancia aún mayor cuando se trata de investigaciones que transcurren sobre los pensamientos de los sujetos, como refieren Bogdan & Biklen (1994). Lo que los fenomenologistas refieren es la componente subjetiva del comportamiento de las personas. Intenta penetrar en el mundo conceptual de los sujetos con el objetivo de comprender cómo y cuál es el significado que construyen para los acontecimientos de sus vidas cotidianas.

Se consubstancia en el sentido atribuido a los fenómenos sociales, en que se parte de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad a partir de su significado subjetivo. Este sentido subjetivo se reviste de una connotación social mientras que es al mismo tiempo interpretación de otras personas.

La dimensión fenomenológica no parte de un cuadro conceptual, pero del mundo conocido, del cual se hace un análisis descriptivo con base en las experiencias vividas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen señales, indicaciones para interpretar la diversidad de los símbolos. Partiendo de ahí es posible interpretar los procesos y estructuras sociales en su curso.

Se trata de descubrir la realidad vivida por otras personas. La biografía, como discurso narrado por el sujeto, autor y protagonista, nos sumerge en un campo de renegociación y reinención de las identidades (Carvalho, 2003).

La estrategia de investigación a que recurrimos –el estudio de caso– se configuró de gran oportunidad, pues, fue posible conocer situaciones reales, en toda su complejidad, proporcionando así una concentración en casos específicos y permitiendo identificar los procesos interactivos en curso, utilizando para eso un enfoque progresivo, como refiere Stake (1999), que nos permite ajustar los objetivos y o cuestiones de investigación con el decurso del proceso, pues, el objetivo es entender el caso en su totalidad y complejidad. Se procedió a ese abordaje en un proceso de continuo metodológico que simplificó el proceso de análisis de datos y su interpretación (Miles & Huberman, 1994).

### **2.2. Participantes**

Para protagonistas de este estudio elegimos 1 profesor y 4 profesoras, por conveniencia, de acuerdo con criterios que a seguir se indican:

1. Profesorado que tenga practica lectiva;
2. Que tengan formación especializada en educación especial;
3. Que hagan formación con frecuencia;
4. Que evidencien, por su practica y formación, interés en relación a la temática de la diversidad en medio escolar.

Los criterios de seriación por los cuales optamos nos garantizan cuanto al perfil del profesorado, con los cuales desarrollamos este estudio, invocar el cuidado de sí por quien lo evidencie. Pensamos que al escoger profesionales que dan muestras de permanente actualización, por vía de un precurso formativo intenso a lo largo de su vida, estamos frente a un grupo de profesionales que, en nuestra opinión, por un lado, evidencian el cuidado de sí mismo y, por otro, por su conexión con la educación especial, garantizan que se encuadran en un entorno educativo cuya marca esencial es la diversidad.

### **2.3. Instrumentos de recogida de datos**

De acuerdo con Ferreira (1990) el fundamento de la metodología es el esclarecimiento de los objetivos mediante las respuestas. En este caso concretamente, las respuestas se refieren a opiniones, percepciones y concepciones de personas, fenómenos que gracias a su particularidad, a su nivel de interioridad y subjetividad, son difíciles de observar objetivamente y en casos raros se expresan de forma espontánea (Ghiglione & Matalon, 1993), por eso tenemos que concordar con Ferreira (1990), que refiere que todo el acto de investigación se consubstancia en el acto de preguntar.

Así, utilizamos las entrevistas para la recogida de datos, un poderoso instrumento en la pesquisa sobre experiencias pasadas, comportamientos, percepciones, actitudes y opiniones sobre las situaciones reales, pero también sobre el imaginario, sobre las construcciones que se hacen de la realidad, la interpretación única de cada uno, que es subjetiva, pues, es por vía de respuestas individuales que se pretende reconocer las explicaciones de los sujetos en relación a las cuestiones en estudio y al significado que tienen para sí mismo, que solo podemos reconocer cuando lo explicitan (Ghiglione & Matalon, 1993).

La recogida de datos por medio de las entrevistas semi-estructuradas posibilita la espontaneidad en las respuestas, bien como la formulación de cuestiones de refuerzo, que visen la clarificación y explicación de comportamientos o ideas. La entrevista consiste en una comunicación entre el entrevistador y el entrevistado y se desarrolla con un objetivo que es una charla intencional, intentando conciliar con alguna profundidad y con la razonable libertad que se da al entrevistado para expresar sus ideas y contestar a las cuestiones sugeridas por el investigador (Neto, 1998).

Las entrevistas permiten producir una riqueza de datos permitiendo al investigador desarrollar intuitivamente una idea y comprender como el entrevistado interpreta los asuntos en cuestión (Bogdan & Biklen, 1994). Es también considerada una técnica que se adecua a la obtención de los datos deseados con un mínimo de distorsión (Tuckman, 2000).

### **2.4. Procedimientos metodológicos**

La preparación de las entrevistas se construyó con base en las propuestas de Estrela (1986), en lo que respecta a su preparación y en las recomendaciones de su conducción.

Empezamos por la elaboración del guión de entrevista, donde constan 4 (cuatro) bloques, que denominamos por A, B, C y D, que se suceden de forma gradual a la medida que entramos en la problemática, como lo explicamos en seguida:

Bloque A – Legitimación de la entrevista y motivación del entrevistado;



- Bloque B – Precurso de vida y (in)satisfacción;
- Bloque C – La diversidad en entornos educacionales;
- Bloque D – El cuidado de uno mismo.

Para cada bloque se han redactado un conjunto de cuestiones orientadoras, las mismas para cada uno de los entrevistados, para que, en un momento posterior, la información recogida se pudiese comparar e interpretar.

En su realización nos preocupamos en seguir el guión preparado, pero con la necesaria flexibilidad que el discurso de los protagonistas exigió, con el fin de no alterar los objetivos que nos propusimos.

En un momento siguiente se procedió al análisis de contenido de la información recogida, que comprendió una lectura de los protocolos de forma a identificar los segmentos discursivos con relieve para la investigación y, a partir de ese momento colocarlos en las categorías de análisis. Ese trabajo se ha efectuado con recurso al programa informático Maxqda, que se reveló un instrumento de gran utilidad. Desde ese momento en adelante, procedemos a una análisis heurístico del contenido de las entrevistas, intentando destacar los significados ahí presentes (Moustakas, 1990), comparándolos entre protagonistas y comentándolos.

### 3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos resultaron del análisis de datos que se han producido en las categorías que se presenta en el cuadro abajo. Esas categorías se han encontrado en una fase previa, basado en los objetivos de la investigación y después ajustado por los datos, que efectivamente, se han obtenido, pues, por su interés, había que considéralos y relevarlos en los resultados.

*Categorías y sub-categorías de analise*

<b>Categorías</b>	<b>Sub-categorías</b>
1. Datos personales y profesionales	
2. Precurso de Vida	2.1. Precurso profesional y formativo 2.2. Expectativas cuanto al futuro
3. Satisfacción profesional	3.1. Relaciones con la comunidad educativa 3.2. Significado de ser profesor(a) 3.3. Condicionantes sociales y políticas
4. Profesión docente en entornos de diversidad	4.1. Concepto de diversidad 4.2. Implicaciones de la diversidad 4.3. Ventajas de la diversidad 4.4. EL papel del profesorado face a la diversidad
5. Cuidado de uno mismo	5.1. Significado de cuidar de uno mismo 5.2. Implicaciones en el auto-conocimiento 5.3. Evidencias del cuidado de uno mismo en la vida y en la profesión 5.4. El cuidado de uno mismo en las relaciones con los otros

De los resultados obtenidos podemos destacar que, los precursos del profesorado están muy marcados por periodos de transición, por ciclos que son marcados por variados acontecimientos sociales, servicio militar, matrimonio, nacimiento de hijos, muerte de los progenitores, todo un conjunto de situaciones que determinan, a su tiempo, la forma como cada uno y cada una se mira y se relaciona consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Se verifica también una tremenda insatisfacción con las políticas, sin embargo, es perceptible que la forma como se meten en el trabajo y debido a lo que la profesión representa para este profesorado, este factor es menos positivo, y por eso se ultrapasa, aún que se note sus influencias en las condiciones de trabajo, pero se puede decir, que de una manera general, las situaciones menos positivas son olvidadas por el entusiasmo, motivación y compromiso en contestar de forma adecuada a los desafíos que el acto de educar implica, a todos y a cada uno.

En el esencial, el concepto de diversidad para el profesorado se conecta con las diferencias entre personas, por detrás de este concepto hay otro, en nuestro entender con más significado, que tiene que ver con la concepción de una escuela para atender a la diversidad, en que cada uno se implique, que respete, que reconozca las diferencias, que hagan de ellas un punto de partida y un factor de enriquecimiento, del cual se pueda quitar partido, como refiere Perotti (1997), una importante característica de la identidad de este profesor y profesoras que participaron en el estudio.

Las evidencias del cuidar de si mismos, reveladas por el profesorado, están relacionadas con las practicas que promuevan el bien estar físico, que a su turno se repercuten por otros dominios, relaciones saludables con las personas más próximas, en este caso, el compañero o compañera, los hijos e hijas y su formación, la que se desarrolla a lo largo de su vida.

Podríamos atribuir que algunas de estas actividades se conecten más con la vida profesional o personal, pero, creemos que, en una visión holística de la persona, sean esas prácticas dirigidas hace un ámbito relacional, físico o psíquico y hasta mismo formativo, sus efectos se van a extender a todos los dominios, pues, por lo que percibimos se dará un incremento a nivel de la satisfacción y del bien estar.

Para los/las protagonistas, cuidar de si mismo es un punto de partida para cuidar a los demás, siendo el cuidado una de las componentes de la relación educativa que, en este caso en particular, asume especial relieve, por las características del alumnado con quien este profesorado trabaja a menudo, nos referimos, por supuesto, a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, con particularidades que justifican una relación y un cuidado imprescindibles para un desarrollo y un aprendizaje hasta el limite de sus capacidades.

#### **4. CONCLUSIONES**

De la recogida de datos y de la interpretación que de los mismos efectuamos nos es posible percibir que, de una forma general, el precurso profesional esté asociado a un precurso formativo a lo largo de la vida, que, en el caso de estos protagonistas, es perfectamente horizontal, mismo en aquellos que sólo lo hacen en el ámbito de la docencia, se puede

verificar una translinealidad considerable, lo que, en nuestra opinión, sólo hace con que ese precursor sea más rico, por la diversificación de experiencias que posibilita.

Sin alejarnos de lo que fue dicho y de acuerdo con Mosquera & Stobaüs (2003), Maslow (1970) y Levinson (1978), entre otros, la vida profesional y personal, en las más variadas dimensiones que asumen no se pueden disociar, pues, se desarrolla en una constante dialéctica, eso es perceptible por los relatos hechos por el profesorado cuanto a sus precursos profesionales y formativos, pues, mismo sin que les sea solicitado, en muchas circunstancias, constatamos que las opciones en los aspectos profesionales o formativos eran condicionadas por factores de la vida personal y/o familiar u otros.

Para mejor comprender esta construcción de la vida adulta, buscamos conocer cuales eran las expectativas sobre el futuro y verificamos que el profesorado concibe el futuro en la línea de su pasado reciente, sin buscar una ruptura, pero, antes crecer a partir de la base de experiencia y suceso personal y social que se construyó anteriormente. Por lo que es posible entender, creemos, en gran parte, teniendo como base la jerarquía de Maslow, estas personas caminan en su etapa de auto-actualización, una etapa de crecimiento continuo y dinamismo personal rumbo a la madurez.

Al buscar saber sobre en que medida las condiciones de (in)satisfacción en la profesión pueden ser vinculadas (o no) al entorno social y profesional en los cuales el profesorado está integrado, podemos hacer consideraciones sobre datos con relieve que obtuvimos y que se tienen que entender desde el punto de vista de cada uno o cada una.

La satisfacción del profesorado es perceptible por las relaciones con los demás, pues los consideran satisfactorios y ricos, en lo que respecta al alumnado y sus familias y a sus pares.

El reto de ser profesor o profesora y el gusto por la profesión le dan total significado a los afectos y a la enseñanza focalizada en el aprendizaje de los alumnos, Su gran fuente de satisfacción.

No obstante lo que atrás hemos dicho, se verifica que, del punto de vista social y político, el profesorado no tiene la misma perspectiva, pues se sienten insatisfechos. Esa insatisfacción recurre del hecho que no se sienten reconocidos en la sociedad por su función como profesores o profesoras, sienten que su labor no es reconocida por los demás.

Cuanto a sus reales condiciones de trabajo y políticas educativas, el sentimiento es similar. No sienten que hagan parte del proceso de gestión, sienten que pierden su papel reflexivo y de influencia que era natural en sus funciones, algo que es referido por Day (2001) y Hargreaves (1998), como factor relevante de insatisfacción profesional del profesorado.

Consideramos, por la lectura que hacemos, que la (in)satisfacción del profesorado no puede ser desvinculada de su entorno social, profesional y político en que las personas están inseridas y que son determinantes para su eficacia profesional.

Se considera que el labor educativo del profesorado es desarrollado en entornos de diversidad y también se considera que esa misma diversidad se representa a los más variados niveles, de cultura, de género, de ritmos de aprendizaje, entre otros.

La diversidad recorre del cambio que se operan a una velocidad mayor a cada día en la sociedad globalizada y representa un cambio de paradigma de la sociedad. Hay necesidad de reformular la escuela y el profesorado. No se puede concebir una escuela hecha a la medida de la revolución industrial para una sociedad posmoderna. El profesorado considera que estos cambios son un proceso lento y no se puede hacer por decreto, pero esencialmente por el cambio de las mentalidades y las prácticas docentes. Consideran que la profesión y ellos mismos están cambiando, dentro de este concepto complejo que es la sociedad y el papel de cada uno y de cada una.

El cambio de papel, según el profesorado, se debe, por un lado, a una escuela que exige otro tipo de respuestas, lo que en nuestra opinión es un camino positivo, válido y constructivo y, por otro lado por las nuevas reformas educativas y por la nueva concepción de la profesión asociada que se cifra en una mayor burocratización asociada a una brutal reducción de derechos sociales y degradación de las condiciones de trabajo, lo que hace que, necesariamente, baje la calidad de la enseñanza.

Un factor lamentable que proviene de las políticas neoliberales que promueven la precarización laboral y la reducción de gastos con áreas sociales, en este caso, de tanta importancia como la educación.

El cuidado de uno mismo se evidencia en sus vidas y en la profesión como la implicación de una actividad sobre si mismo, como refiere Foucault (1994). Las atenciones y cuidados con unos mismos son, para estas personas, la forma privilegiada de cuidar de si mismo. Sobre todo las actividades que potencian las relaciones con las personas más cercanas, las actividades relacionadas con la higiene y la salud y la formación.

Las consecuencias de cuidar de si mismo son una mayor capacidad para cuidar de los demás, para su relación con los otros. Iremos más lejos afirmando que la profesión de profesor o profesora, como profesión de ayuda, tiene, en el cuidado de si mismo, un requisito fundamental para cuidar y dar atención a los otros, a sus alumnos y alumnas, a las familias, a los pares, en todos los campos de las relaciones interpersonales.

## REFERENCIAS

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, I. (2003). Biografía, identidad e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horiz. antropol.* [online]. v. 9, n. 19, pp. 283-302. ISSN 0104-7183. doi: 10.1590/S0104-71832003000100012.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- FERREIRA, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In SILVA, A. & PINTO, J. (org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento (165-196).
- FOUCAULT, M. (1994). *História da sexualidade: o cuidado de si*. Lisboa: Relógio D'água Editores.

- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- LEVINSON, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. London: sage Publications.
- MOSQUERA, J. & STobaÛS, C. (2003). Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afectividade na educação especial. In MOSQUERA J. & STobaÛS, C. (org.). *Educação especial: em direcção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS (205-220).
- MOUSTAKAS, C. (1990). *Heuristic research - design, methodology, and applications*. Newbury Park : Sage.
- NETO, A. (1998). *Resolução de problemas de física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PEROTTI, A. (1997). *A apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**DE LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL A LA ACCIÓN  
PREVENTIVA EN LA FAMILIA: LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO  
Y LA ADAPTACIÓN SOCIAL: -LA RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS  
EDUCATIVOS PARENTALES Y EL AUTOCONCEPTO FAMILIAR-  
ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES Y ADAPTACIÓN  
FAMILIAR DE LOS HIJOS**

**Consuelo Rollán García, Pilar Maseda Moreno, Juan Carlos Sánchez Huete,  
Carmen Ruiz Cecilia y Moisés Presa, CES “Don Bosco”**

**1. PROPUESTA INICIAL DE INVESTIGACIÓN**

“El autoconcepto y su relación con los estilos de socialización parental y adaptación de los hijos”

El Objetivo del estudio:

- 1.- Averiguar si el autoconcepto de los participantes (padres, madres hijos e hijas) se encuentra relacionado con los estilos de socialización parentales, entendiendo por ellos el modo en que los padres se implican (aceptación, apego, amor...) supervisan la educación de sus hijos (disciplina, castigo, control...) y se involucran en su proceso de adaptación social.
- 2.- Diseñar pautas de intervención para prevenir la desadaptación social que pudiera generar comportamientos violentos. Desarrollar intervenciones, individuales y de grupo para favorecer el desarrollo de un autoconcepto positivo.
  - Promover la elaboración de un *programa de intervención*, diseñado desde los resultados, para mejorar la adaptación infantil, la socialización parental y el autoconcepto de los padres madres, hijos e hijas, con el fin de contribuir a su desarrollo personal.

## Datos técnicos de la investigación

### MUESTRA INVESTIGACIÓN GENERAL

590 alumnos de 4 países diferentes: El Salvador<sup>1</sup>, España, Honduras, Bolivia y Argentina. Edad: 8 - 12 años

### MUESTRA ESTUDIO ACTUAL

268 niños y niñas de los países participantes: El Salvador, España, Honduras, Bolivia y Argentina. Edad: 8-10 años

### INSTRUMENTOS

- TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil.

Autor: P. Hernández Hernández.

- AF5. Autoconcepto Forma 5. Autor: Fernando García y Gonzalo Musitu.

Tipo de aplicación: colectiva.

## 2. DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

### 2.1. Diseño de Investigación

#### Objetivo General

“Analizar la posible transmisión intergeneracional del autoconcepto y su relación con la adaptación infantil en diferentes culturas con el fin último de aportar orientaciones para diseñar programas de apoyo preventivos”

#### Hipótesis General

“El autoconcepto influye positivamente en la adaptación infantil, independientemente de la cultura, y está determinado por el modelo parental .”

### 2.2. Objetivos e hipótesis específicos

A. Objetivo: Confirmar la relación entre el Autoconcepto Familiar y la Adaptación Personal  
Hipótesis: A mayor Autoconcepto Familiar, menor Inadaptación Personal

B. Objetivo: Describir la Inadaptación Social y las Pautas educativas en las diferentes culturas

Hipótesis: La Inadaptación Social no depende de la cultura pero si las Pautas educativas parentales

Contamos con otros objetivos e hipótesis específicos que no serán tratados en el presente trabajo.

### 2.3. Método de investigación

#### 2.3.1. Muestra

---

<sup>1</sup> 20 niños de la calle y 30 niños escolarizados

La muestra, con un total de n=590 participantes, ha sido recogida en España (Colegio de Villamil, Colegio El Enebral y Residencia Internado San Ildefonso), Bolivia (Municipio de Carabuco: Escuela Don Bosco y Distrito de Escoma: Escuela Pacífico Feletti), República de El Salvador Municipio de Soyapango), Honduras (Distrito de Lempira) y Argentina.

Criterios de inclusión:

- Familias nucleares tradicionales, monoparentales y reconstituidas
- Familias en distintos momentos de su ciclo vital y de diferentes culturas
- Niños y niñas de 8 a 12 años(muestra total)
- Niños y niñas de 8 a 10 años(muestra estudio actual)

### **2.3.2. Variables**

Variable Dependiente: *Autoconcepto*: Constructo que organiza la experiencia, siempre en proceso, multifacético -emocional, social, físico...-, relativamente estable e influenciado por los valores y la cultura.

Variabes Independientes: Factores de la Inadaptación Infantil: entre muchos factores analizados por nuestro equipo, en el presente trabajo se utilizará la *Educación Parental*: Discrepancia y estilos educativos (punitivo, despreocupado y perfeccionista)

## **3. AUTOCONCEPTO Y ADAPTACIÓN SOCIAL**

### **3.1. Autoconcepto**

Numerosas investigaciones confirman que los alumnos con un alto grado de autoestima se muestran más activos y con más éxito, desde el punto de vista social y académico,;los que se caracterizan por un nivel medio de autoestima se parecen a los sujetos de autoestima alta en muchos aspectos ya que también tienden a ser optimistas, expresivos y capaces de soportar las críticas, y los de autoestima baja se sienten aislados, indignos de amor, incapaces de expresarse o defenderse y demasiado débiles para afrontar sus deficiencias. Pasivos, no participativos, con menor resistencia a la frustración y a las críticas y menos sociables.

Un estilo educativo parental basado en unos criterios y límites claros caracterizados por la firmeza y la flexibilidad, proporcionan a los niños un mundo en el que saben lo que se espera de ellos y lo que es o no correcto. Por el contrario la falta de límites o la arbitrariedad de los mismos, así como el autoritarismo, el desapego o la sobreprotección provocan ansiedad y desorientación.

Un entorno esencialmente estable, con aceptación y afecto de los padres, madres o cuidadores, el establecimiento de límites claros y consistentes, y el fomento de la autonomía conducen a una autoestima alta con mayor facilidad para la motivación.

En el otro extremo del autoconcepto nos encontramos con personas con las que es difícil convivir, con tendencia a manifestar actitudes de superioridad, impermeables a la crítica o sugerencias, que creen tener razón sistemáticamente y miran a los demás con desprecio.



### 3.2. Adaptación social

Podemos considerar la adaptación social como la capacidad de la persona para acoplarse y estar a gusto consigo misma y con el ambiente en el que vive. El lado opuesto: el desajuste personal, incluye el ambiente escolar, social y familiar. (Hernandez, 2004).

La familia es el primer agente de socialización. Como grupo primario, la socialización se desarrolla como función psicológica, como función de interrelación de sus miembros y como función básica de la organización social. La socialización es el eje fundamental en torno al cual se articula la vida intrafamiliar y el contexto sociocultural con su carga de roles, expectativas, creencias y valores (Molpeceres, 1994; Martínez, 2004).

El estudio de la influencia de los parentales de socialización sobre los hijos tiene ya una larga tradición. En muchas de ellos se relacionan las dos dimensiones principales de la socialización, aceptación y control, con varias medidas de ajuste social y psicológico de los hijos. Es evidente que los estilos educativos de los padres juegan un papel muy significativo en estas variables.

## 4. RESULTADOS

Se aborda ahora el estudio de los resultados obtenidos en los análisis estadísticos según las dos hipótesis planteadas, teniendo en cuenta los dos puntos siguientes:

a) En ambos casos, los estilos educativos de los padres serán los siguientes:

**PADRE:** educación adecuada del padre, educación permisiva del padre, educación restrictiva del padre, estilo punitivo del padre, estilo despreocupado del padre, estilo perfeccionista del padre.

**MADRE:** educación adecuada de la madre, educación permisiva de la madre, educación restrictiva de la madre, estilo punitivo de la madre, estilo despreocupado de la madre, estilo perfeccionista de la madre.

b) Al tratar ambas hipótesis hemos realizado la prueba de normalidad para las puntuaciones de los cuestionarios AF5 Y TAMAI y en los dos casos no se dio normalidad (p-valor kolmogorov Smirnov en todos los casos <0,05) por lo que medimos la relación entre las variables a través del coeficiente de correlación de Spearman.

*I.- La relación entre los estilos educativos de los padres y la adaptación familiar de los hijos.*

Objetivo: Describir la Inadaptación Social y las Pautas educativas en las diferentes culturas.

Hipótesis: La Inadaptación Social no se relaciona con las Pautas educativas parentales. Analizamos los diferentes estilos educativos de padres y madres y los correlacionamos con la inadaptación familiar de sus hijos:

*PADRE*

<i>Pauta</i>	<i>educación padre</i>	<i>educación</i>	<i>educación</i>	<i>educación</i>	<i>educación</i>	<i>educación</i>	<i>educación</i>	<i>educación</i>
--------------	------------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

<i>/inadaptación familiar</i>	<i>adecuada</i>	<i>asistencial/ personal</i>	<i>permisiva</i>	<i>restrictiva</i>	<i>punitiva</i>	<i>despreocupado</i>	<i>perfeccionista</i>
<i>Coeficiente correlación Spearman</i>	-0.01161	-0.0857	0.2634	0.4986	0.4220	0.4364	0.410
<i>p-valor</i>	0.0613	0.1681	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Tabla 1: Se muestran en **negrita** aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre la pauta de educación del padre y la inadaptación familiar.

**MADRE**

<i>Pauta educación madre /inadaptación familiar</i>	<i>educación adecuada</i>	<i>educación asistencial/ personal</i>	<i>educación permisiva</i>	<i>educación restrictiva</i>	<i>educación punitiva</i>	<i>educación despreocupado</i>	<i>educación perfeccionista</i>
<i>Coeficiente correlación Spearman</i>	-0.01999	0.1076	0.271	0.478	0.422	0.4016	0.381
<i>p-valor</i>	0.494	0.083	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Tabla 2: Se muestran en **negrita** aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre la pauta de educación de la madre y la inadaptación familiar.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los estilos educativos, tanto del padre como de la madre, caracterizados por algún tipo de polarización (permisivo, punitivo, restrictivo, despreocupado, perfeccionista) correlacionan con una mayor inadaptación familiar de los hijos (correlación positiva).

Los estilos educativos de estilo adecuado y de estilo asistencial/personal no correlacionan con la inadaptación familiar de los hijos.

En ningún caso se han encontrado resultados que difieran entre la educación llevada a cabo por parte del padre y de la madre.

*II- La relación entre los Estilos Educativos Parentales y el Autoconcepto Familiar*

Objetivo: Confirmar la relación entre el estilo educativo parental y el autoconcepto familiar de los hijos.

Hipótesis: el estilo educativo de los padres influye en el autoconcepto familiar de los hijos, independientemente de la cultura.

Analizamos los diferentes estilos educativos de padres y madres y los correlacionamos con el autoconcepto familiar de sus hijos; Estos resultados se presentarán también por países, para abordar la existencia o no de diferencias por motivos culturales.

**PADRE:**

<i>Pauta educación padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>educación adecuada</i>	<i>educación asistencial/ personal</i>	<i>educación permisiva</i>	<i>educación restrictiva</i>	<i>educación punitiva</i>	<i>educación despreocupado</i>	<i>educación perfeccionista</i>
<i>Coeficiente correlación Spearman</i>	0.15	-0.08	-0.36	-0.44	-0.33	-0.47	-0.43
<i>p-valor</i>	0.05	0.28	0	0	0	0	0

Tabla 3: Se muestran en **negrita** aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre la pauta de educación del padre y el autoconcepto familiar del hijo.

*Los resultados obtenidos por países fueron los siguientes:*

### 1. EDUCACIÓN ADECUADA DEL PADRE:

<i>Educación adecuada padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coficiente correlación Spearman</i>	0.23	-1			0.08
<i>p-valor</i>	0.03	1			0.49

*Tabla 4: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre la educación adecuada del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.*

### 2. EDUCACIÓN ASISTENCIAL-PERSONAL DEL PADRE:

<i>Educación asistencial-personal padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coficiente correlación Spearman</i>	0.02	-1			0.08
<i>p-valor</i>	0.85	1			0.5

*Tabla 5: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación asistencial-personal del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.*

### 3. EDUCACIÓN PERMISIVA DEL PADRE:

<i>Educación permisiva padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coficiente correlación Spearman</i>	-0.05	-1			-0.08
<i>p-valor</i>	0.66	1			0.5

*Tabla 6: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación permisiva del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.*

### 4. EDUCACIÓN RESTRICTIVA DEL PADRE

<i>Educación restrictiva padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coficiente correlación Spearman</i>	-0.27				-0.1
<i>p-valor</i>	0.01				0.37

*Tabla 7: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación restrictiva del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.*

## 5. EDUCACIÓN PUNITIVA DEL PADRE

<i>Educación punitiva padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coeficiente correlación Spearman</i>	<b>-0.26</b>				<b>-0.06</b>
<i>p-valor</i>	<b>0.01</b>				<b>0.61</b>

Tabla 8: Se muestran en negrita aquellos *p*-valores que indican una correlación significativa entre educación punitiva del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 6. EDUCACIÓN DESPREOCUPADA DEL PADRE

<i>Educación despreocupada padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coeficiente correlación Spearman</i>	<b>-0.34</b>				<b>-0.15</b>
<i>p-valor</i>	<b>0</b>				<b>0.18</b>

Tabla 9: Se muestran en negrita aquellos *p*-valores que indican una correlación significativa entre educación despreocupada del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 7. EDUCACIÓN PERFECCIONISTA DEL PADRE

<i>Educación perfeccionista padre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coeficiente correlación Spearman</i>	<b>-0.2</b>	<b>-1</b>			<b>-0.11</b>
<i>p-valor</i>	<b>0.05</b>	<b>1</b>			<b>0.32</b>

Tabla 10: Se muestran en negrita aquellos *p*-valores que indican una correlación significativa entre educación perfeccionista del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## MADRE

<i>Pauta educación madre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>educación adecuada</i>	<i>educación asistencial/ personal</i>	<i>educación permisiva</i>	<i>educación restrictiva</i>	<i>educación punitiva</i>	<i>educación despreocupado</i>	<i>educación perfeccionista</i>
<i>Coeficiente correlación Spearman</i>	<b>0.26</b>	<b>-0.05</b>	<b>-0.31</b>	<b>-0.48</b>	<b>-0.37</b>	<b>-0.49</b>	<b>-0.45</b>
<i>p-valor</i>	<b>0</b>	<b>0.53</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Tabla 11: Se muestran en negrita aquellos *p*-valores que indican una correlación significativa entre la pauta de educación de la madre y el autoconcepto familiar del hijo.

Los resultados obtenidos por países fueron los siguientes:

## 1. EDUCACIÓN ADECUADA DE LA MADRE:

<i>Educación adecuada madre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coefficiente correlación Spearman</i>	0.27	-1			0.25
<i>p-valor</i>	0.01	1			0.03

Tabla 12: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre la educación adecuada del padre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 2. EDUCACIÓN ASISTENCIAL-PERSONAL DE LA MADRE:

<i>Educación asistencial-personal madre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coefficiente correlación Spearman</i>	-0.01	-1			0.19
<i>p-valor</i>	0.92	1			0.09

Tabla 13: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación asistencial-personal de la madre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 3. EDUCACIÓN PERMISIVA DE LA MADRE:

<i>Educación permisiva madre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coefficiente correlación Spearman</i>	-0.06	-1			0.06
<i>p-valor</i>	0.57	1			0.58

Tabla 14: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación permisiva de la madre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 4. EDUCACIÓN RESTRICTIVA DE LA MADRE:

<i>Educación restrictiva madre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coefficiente correlación Spearman</i>	-0.32				-0.16
<i>p-valor</i>	0				0.18

Tabla 15: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación restrictiva de la madre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 5. EDUCACIÓN PUNITIVA DE LA MADRE:

<i>Educación punitiva madre /autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coefficiente correlación Spearman</i>	-0.29	-1			0.01
<i>p-valor</i>	0.01	1			0.96

Tabla 16: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación punitiva de la madre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 6. EDUCACIÓN DESPREOCUPADA DE LA MADRE:

<i>Educación despreocupada madre/autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coficiente correlación Spearman</i>	<i>-0.38</i>				<i>-0.18</i>
<i>p-valor</i>	<i>0</i>				<i>0.11</i>

Tabla 17: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación despreocupada de la madre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## 7. EDUCACIÓN PERFECCIONISTA DE LA MADRE:

<i>Educación perfeccionista madre/autoconcepto familiar hijo</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Salvador</i>	<i>Honduras</i>	<i>Argentina</i>
<i>Coficiente correlación Spearman</i>	<i>-0.33</i>				<i>-0.17</i>
<i>p-valor</i>	<i>0</i>				<i>0.13</i>

Tabla 18: Se muestran en negrita aquellos p-valores que indican una correlación significativa entre educación perfeccionista de la madre y el autoconcepto familiar del hijo en cada país. Aquellos países con las casillas en blanco indican la imposibilidad del cálculo del coeficiente de correlación.

## CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Teniendo en cuenta que los resultados no difieren según si el estilo educativo ha sido llevado a cabo por el padre o por la madre, podemos realizar las siguientes conclusiones:

Encontramos correlacionados el estilo educativo parental y el autoconcepto familiar de los hijos en todos los tipos de polarización excepto en el caso de la educación asistencial-personal parental. Esto significa que el autoconcepto familiar de los hijos no varía en función de este estilo educativo.

En los casos correlacionados, sólo se ha encontrado un caso de correlación positiva, que es la que corresponde a la educación adecuada parental. Esto significa que cuando se presenta este tipo de educación, el autoconcepto familiar de los hijos aumenta. En el resto de casos correlacionados (estilo permisivo, estilo restrictivo, estilo punitivo, estilo despreocupado y estilo perfeccionista), el valor es negativo, lo cual nos indica que en los casos que se presenta uno de estos estilos educativos, el autoconcepto familiar de los hijos disminuye.

Al realizar el estudio en función de las culturas es necesario señalar que en todos los casos los análisis se han realizado con los datos recogidos para España y Argentina. Los datos que corresponden a Bolivia han podido ser utilizados en todos los casos menos los que corresponden a los estilos educativos parentales restrictivos, punitivos y despreocupados. Por falta de datos, no se han podido incluir en ningún caso los datos que corresponden a El Salvador y Honduras.

Por lo tanto, los resultados estadísticos confirman en todos los casos, menos en el caso de la educación asistencial-personal parental, nuestra hipótesis señalada: el estilo educativo de los padres influye en el autoconcepto familiar de los hijos.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados encontrados son de gran interés para nuestro objetivo psicoeducativo del que partimos al iniciar este proyecto y que se concreta en la consiguiente elaboración de talleres para padres e hijos en los que se trabajaría desde un punto de vista preventivo, promoviendo los estilos educativos que favorezcan la adaptación personal y familiar y disminuyan la inadaptación; se incluye en estos objetivos educativos la importancia del autoconcepto, en este caso del autoconcepto familiar.

Estos datos forman parte de un estudio más amplio cuyos resultados estamos analizando en la actualidad y presentaremos en nuevos foros y publicaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARANGO, C.M. (1996). *Apoyo social, autoestima, eventos vitales y depresión: un estudio longitudinal con muestras colombianas*. Tesis doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu, Enrique García y Juan Herrero. Facultad de Psicología. U. de Valencia.
- BANDURA, A y WALTERS, R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Edit. Alianza
- BERCK (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Perntice may
- BRACKEN, B.A. (1996). *Handboock of ser-aconcept*. New York: Hohn Wiley y Sons
- DEL BARRIO, M., FRÍAS, M. D., y MESTRE, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 4, 471-476
- GARCÍA, F y MUSITU, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid, TEA Ediciones
- GONZÁLEZ, M.C. (1994). "El autoconcepto: en la encrucijada de la acción tutorial y orientadora" *Comunidad Educativa*. Septiembre 1994, pp 6-13
- HERNÁNDEZ, P. (2004). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (Tamai)*. Tea Ediciones, S.A.
- MARTORELL, J.L. (2000). *El Guión de Vida*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- MASSÓ, F. (2007). *Análisis Transaccional I Cómo nos hacemos persona*. Madrid.CCS
- MUSITU, G. y GARCÍA, J. F. (2004). *Escala de estilos de socialización parental en la Adolescencia (Espa 29)*. Tea Ediciones, S.A.
- POPE, A. W., MC HALE, S.M. y CRAIGHEAD, W.E. (2003). *Mejora de la Autoestima. Técnicas para niños y adolescentes*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- SANTIAGO, O. (2001). *Autoconcepto y nivel de adaptación personal, escolar, social y familiar: el niño deficiente mental frente al niño norma*. Dir: Pedro Hernandez. Tesis Doctoral, U. de la Laguna.
- STEVENS, R.(1996). *Understanding the self*. London: Sage
- ROSS, V., MARSHALL, M. y SCOTT, A. (2001). *Psicología Infantil*. Barcelona. Ariel